



# **UNIVERSIDAD DE MURCIA**

## **ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO**

**Rasgos de la Personalidad y Creatividad  
Determinantes en la Calidad  
y la Creatividad en Traducción**

**D<sup>a</sup> Laetitia Lucie Abihssira García**

**2019**



*Sé tú, e intenta ser feliz, pero sobre todo, sé tú.*

Charles Chaplin

*La creatividad es contagiosa, pásala.*

Albert Einstein



## AGRADECIMIENTOS

Este trabajo es mucho más que el conocimiento que he adquirido a lo largo de esta trayectoria y que pongo a disposición del lector. Ha sido, hasta ahora, mi enseñanza personal más importante, aunque paradójicamente sea una de las más antiguas: nuestro tan anhelado *carpe diem*. Por otra parte, el estudio del proceso creativo, tema del presente trabajo, también me ha ayudado a comprender en qué etapa me he ido encontrando a lo largo de este camino. Y es que la segunda enseñanza de este trabajo es que la vida nos brinda lo que necesitamos, no lo que queríamos. Por estos motivos, que van mucho más allá del ámbito académico, quisiera dedicar estas líneas a ciertas personas que fueron claves en determinados momentos de dicho camino.

A mis padres, quienes fueron y son, sin duda, mi pilar. Quienes me enseñaron el arte de la constancia, de la persistencia; quienes siempre están ahí para levantarme cuando me caigo. Quienes, en definitiva, creyeron en mí desde el primer momento y me instruyeron en el arte de la vida, aunque seamos nosotros quienes aprendamos sus lecciones a partir de cada una de nuestras experiencias.

A mi querida hermana, quien tiene el don de alegrarme con su mera sonrisa, su risa única y su corazón de oro. Porque, con todas nuestras riñas hace ya algún que otro lustro, siempre ha creído y cree en mí. Porque me da fuerzas para demostrarle y enseñarle que, con tesón e ilusión, todo se puede.

A mi tío Antonio, mi maestro, quien es capaz de arrojar luz con una simple palabra o un mero gesto. Cada día que pasa doy gracias por tenerlo en mi familia y sigo aprendiendo de sus enseñanzas que me ha transmitido y transmite con esa humildad que tanto le caracteriza. Desperté gracias a él, por lo que mi agradecimiento no dejará de ser sino eterno.

A Raúl, por ser mi guía. A Arturo, por ser mi bastón. A Paco, por estar siempre a pesar de la distancia. A Jose, por sumarme en los periodos difíciles. A Nacho, por darle sabor a esos últimos meses. A María y a Carol, por

recordarme mis raíces. A Estefanía, a Pilar, a Leti, a Juani y a Dounia, por enseñarme el verdadero valor de ese *carpe diem*.

A mi querida Ana, porque sin ella nada de esto habría sido posible. Por proponerme este trabajo que sabía que me apasionaría y me cambiaría la vida. Aunque desconocía cuánto. Por su incansable afán de perfeccionismo en sus correcciones, que me han hecho aprender no solo a nivel académico, sino también crecer como persona.

A Olivia, por sus lecturas que he devorado, y de las que he aprendido y disfrutado.

A Arianna Alessandro, a Paula Cifuentes, a Ana Foulquié, a Purificación Meseguer, a Beatriz Naranjo, a Marta Navarro, a María Ángeles Orts y a Marina Ramos por las correcciones. A todas las personas que se prestaron voluntarias para este trabajo, o incluso que participaron en la difusión del experimento.

A aquellos que estén leyendo estas líneas, gracias de corazón y espero que disfruten de esta lectura tanto como yo en su elaboración.

Laeticia

# ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	10
2. PERSONALIDAD.....	14
2.1. Principales rasgos y cuestionarios de la personalidad .....	21
2.2. La implicación de los rasgos de la personalidad en el rendimiento .....	29
2.2.1. Personalidad y rendimiento laboral .....	31
2.2.1.1. El tesón o responsabilidad y el rendimiento laboral .....	33
2.2.1.2. La estabilidad emocional y el rendimiento laboral.....	36
2.2.1.3. La extroversión y el rendimiento laboral .....	38
2.2.1.4. La apertura a la experiencia y el rendimiento laboral.....	40
2.2.1.5. La amabilidad y el rendimiento laboral.....	41
2.2.1.6. La inteligencia emocional y el rendimiento laboral.....	42
2.2.1.7. La ansiedad y el rendimiento laboral .....	43
2.2.1.8. La motivación y el rendimiento laboral.....	44
2.2.2 Personalidad y rendimiento académico.....	46
2.2.2.1. El tesón o responsabilidad y el rendimiento académico.....	47
2.2.2.2. La estabilidad emocional y el rendimiento académico .....	49
2.2.2.3. La extroversión y el rendimiento académico .....	51
2.2.2.4. La apertura a la experiencia y el rendimiento académico .....	54
2.2.2.5. La amabilidad y el rendimiento académico .....	55
2.2.2.6. La inteligencia emocional y el rendimiento académico .....	56
2.2.2.7. La autoestima y el rendimiento académico .....	60
2.2.2.8. La ansiedad y el rendimiento académico.....	61
2.2.2.9. La motivación y el rendimiento académico .....	62
3. CREATIVIDAD.....	64
3.1. Introducción: cronología y definiciones de la creatividad .....	64
3.2. Dimensiones de la creatividad.....	70
3.2.1. La persona creativa .....	71
3.2.1.1. Aspectos cognoscitivos .....	73
3.2.1.2. Aspectos afectivos.....	75
3.2.1.3. Aspectos volitivos .....	77
3.2.2. El producto creativo .....	78
3.2.3. El proceso creativo .....	80
3.2.4. El contexto creativo.....	84
3.2.5. Habilidades del pensamiento creativo.....	87

3.2.5.1. Originalidad .....	88
3.2.5.2. Flexibilidad .....	88
3.2.5.3. Fluidez.....	89
3.2.5.4. Elaboración .....	90
3.3. Creatividad y personalidad.....	90
3.3.1. Apertura a la experiencia y creatividad .....	92
3.3.2. Estabilidad emocional y creatividad .....	93
3.3.3. Amabilidad y creatividad .....	94
3.3.4. Tesón y creatividad.....	95
3.3.5. Autorrealización y creatividad .....	96
3.3.6. Ansiedad y creatividad.....	96
3.3.7. Extroversión y creatividad .....	97
3.3.8. Motivación y creatividad.....	98
3.3.9. Independencia y creatividad .....	99
3.3.10. Inteligencia y creatividad.....	100
3.4. Creatividad y rendimiento.....	105
3.4.1. La creatividad y el rendimiento laboral .....	105
3.4.2. La creatividad en el rendimiento académico .....	107
4. LA PERSONALIDAD Y LA CREATIVIDAD EN LA LITERATURA DE LA TRADUCCIÓN .....	111
4.1. Introducción .....	111
4.2. La personalidad en traducción .....	114
4.2.1. Introducción .....	114
4.2.2. Emociones: la inteligencia emocional y la estabilidad emocional .....	114
4.2.3. La ansiedad .....	121
4.2.4. La autoestima .....	125
4.2.5. La tolerancia a la incertidumbre .....	128
4.2.6. Apertura a la experiencia .....	130
4.2.7. La intuición.....	132
4.3. La creatividad en traducción .....	135
4.3.1. Introducción .....	135
4.3.2. La traducción creativa desde el punto de vista del proceso .....	138
4.3.2.1. La creatividad y los rasgos de la personalidad en traducción .....	139
4.3.2.2. La traducción creativa y la pericia.....	142
4.3.2.3. La creatividad en la formación del traductor .....	144



5. ESTUDIO: RASGOS DE LA PERSONALIDAD Y CREATIVIDAD EN EL PROCESO TRASLATIVO .....	149
5.1. Preguntas de investigación: objetivos e hipótesis .....	149
5.2. Participantes .....	152
5.3. Materiales e instrumentos .....	153
5.3.1 Prueba de traducción .....	154
5.3.1.1. Texto divulgativo .....	154
5.3.1.2. Texto técnico .....	156
5.3.1.3. Texto literario .....	158
5.3.1.4. Cuestionario sociodemográfico .....	160
5.3.2. El cuestionario de personalidad .....	160
5.3.3. La prueba de creatividad: CREA .....	164
5.4. Procedimiento .....	166
5.4.1. Preparación y toma de contacto .....	166
5.4.2. Realización de las pruebas .....	167
5.4.3. Corrección de las pruebas .....	168
5.4.3.1. Las pruebas de traducción .....	168
5.4.3.2. El Big Five .....	171
5.4.3.3. El CREA .....	177
5.5. Análisis de datos y estudio de resultados según hipótesis .....	178
5.5.1. Análisis descriptivo de fiabilidad y correlación de las escalas de personalidad y creatividad .....	179
5.5.1.1. Escala de personalidad: el Big Five .....	179
5.5.1.2. Escala de creatividad .....	181
5.5.2. Análisis descriptivo de la prueba de traducción .....	182
5.5.2.1. Prueba de traducción literaria .....	182
5.5.2.2. Prueba de traducción técnica .....	184
5.5.2.3. Prueba de traducción divulgativa .....	185
5.5.3. Comparación de las escalas de personalidad, creatividad y prueba de traducción entre profesionales y estudiantes .....	186
5.5.3.1. Escala de personalidad .....	186
5.5.3.2. Escala de creatividad .....	188
5.5.3.3. La prueba de traducción .....	189
5.5.4. Factores influyentes en la personalidad .....	191
5.5.5. Factores influyentes en la creatividad .....	193
5.5.6. Factores influyentes en la traducción .....	194
5.5.6.1. Factores influyentes en la traducción del texto literario .....	194

5.5.6.2. Factores influyentes en la traducción del texto técnico .....	196
5.5.6.3. Factores influyentes en la traducción del texto divulgativo.....	199
5.6. Discusión de los resultados.....	200
5.6.1. Resultados de la hipótesis 1 .....	200
5.6.1.1. La personalidad en la traducción del texto literario .....	200
5.6.1.2. La personalidad en la traducción del texto técnico.....	203
5.6.1.3. La personalidad en la traducción del texto divulgativo .....	206
5.6.2. Resultados de la hipótesis 2 .....	207
5.6.3. Resultados de la hipótesis 3 .....	208
5.6.5. Resultados de la hipótesis 4 .....	210
5.6.6. Resultados de la hipótesis 5 .....	211
5.6.4. Resultados de la hipótesis 6 .....	213
6. CONCLUSIONES Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN .....	216
6.1. Conclusiones .....	216
6.2. Líneas futuras de investigación.....	227
7. REFERENCIAS .....	232
8. ANEXOS.....	272
ANEXO I: CONSENTIMIENTO INFORMADO.....	272
ANEXO II: PLANTILLAS DE EVALUACIÓN DE LAS TRADUCCIONES .....	274
ANEXO III: TIPOS DE GIROS CREATIVOS .....	276



## 1. INTRODUCCIÓN

La personalidad y la creatividad son dos aspectos inherentes al ser humano. Nacemos acompañados de unos rasgos genéticamente predeterminados y de otros que adquirimos y modificamos según el contexto cultural en el que nos encontramos. De la misma manera, nacemos con un potencial creativo que podemos explotar en mayor o menor medida según el camino de la vida que emprendamos.

En esta tesis, como expondremos a continuación, decidimos investigar la influencia de los rasgos de la personalidad y, más concretamente, de la creatividad, en la traducción de diversas tipologías textuales. Ya en mi época preuniversitaria, estuve muy tentada de dedicar mi vida profesional a los misterios de la mente, a pesar de que finalmente me decantara por el estudio de las lenguas y de la traducción. El motivo de esta tesis no es otro que el de, por una parte, aunar los dos grandes campos que he tenido en el punto de mira desde hace años —la traducción y la psicología—, y pretende asimismo estudiar la relación existente entre estos para poder responder a los interrogantes que planteamos a continuación.

Existe una serie de preguntas que todo traductor se ha planteado al menos una vez a lo largo de su carrera universitaria o profesional: ¿qué se necesita y cuál es la clave para llegar a ser un buen traductor? El traductor ¿nace o se hace? Los académicos y profesionales de la traducción han tratado siempre de dar una respuesta lo más completa posible a esta pregunta (de todos es sabido que una cultura general extensa, la perfecta comprensión de la lengua de partida, el dominio absoluto gramatical y estilístico de la lengua materna así como la capacidad de documentación son algunos de los elementos que forman parte de esa respuesta que suelen aportar los expertos y profesionales), pero aún no existe ninguna respuesta concluyente a dichas interrogaciones a pesar de los estudios recientes, y esta es la principal motivación del presente trabajo.

La traducción es una tarea extremadamente compleja que, en el siglo XX, se estudió desde la equivalencia lingüística o la descripción de los textos traducidos. Sin embargo, al ver que el estudio desde esta perspectiva del lenguaje no era suficiente, los investigadores comenzaron a buscar explicaciones más allá de la traducción vista como un producto fruto de un proceso, y empezaron a estudiar ciencias que, a primera vista, podían no guardar ninguna relación con la traducción —como en el caso de la psicología, la sociología o la neurología—, y así centrarse en el proceso de la traducción.

Desde esta perspectiva multidisciplinar, la presente tesis estudia fundamentalmente la influencia de la creatividad y de la personalidad en el proceso de traducción. Se centra, más concretamente, en el estudio de la influencia de la creatividad y de cinco rasgos de la personalidad —energía, afabilidad, tesón, estabilidad emocional y apertura mental— en la calidad y la creatividad de la traducción de tres tipologías textuales: el texto divulgativo, el texto técnico y el texto literario. Además, también pretende analizar la influencia de la pericia en la calidad y creatividad de la traducción, así como en la personalidad, e investigar las interrelaciones entre la creatividad y los cinco rasgos de la personalidad.

Así pues, este trabajo se estructura en dos grandes partes: el marco teórico y el estudio experimental. A su vez, el marco teórico se compone de tres capítulos, los cuales se centran en tres aspectos: la personalidad, la creatividad y la aplicación de estas dos disciplinas al ámbito de la traducción. En el capítulo de personalidad, estudiamos los principales rasgos de la personalidad y su implicación en el rendimiento académico y laboral a nivel general a fin de tener una base sobre la cual partir en nuestro experimento. En el capítulo sobre creatividad, estudiamos sus diferentes etapas, enfoques y elementos, así como su relación con otros rasgos de la personalidad. Al igual que en el capítulo anterior de la personalidad, revisamos la implicación de la creatividad en el rendimiento laboral y académico puesto que este era otro de los aspectos que tratamos en el estudio experimental de nuestra tesis. Por último, el tercer capítulo pretende revisar los principales estudios y conclusiones a los que se ha llegado hasta ahora sobre los rasgos de la personalidad y la creatividad en

el ámbito de la traducción.

Una vez establecidas las bases en nuestro marco teórico, la segunda parte de este trabajo está dedicado al marco empírico, donde se expondrá nuestro estudio cuasiexperimental. Este capítulo está compuesto de lo siguientes apartados: presenta los objetivos y las hipótesis, y describe la muestra del trabajo, así como los materiales y los instrumentos utilizados —prueba de traducción, cuestionario de personalidad y prueba de creatividad—. Este capítulo también integra tanto la descripción del procedimiento como el análisis estadístico y la interpretación de los resultados.

Nuestro sexto y último capítulo presenta las conclusiones y líneas futuras de investigación. Comprobamos que, en efecto, el perfil de personalidad del traductor puede favorecer una mejor traducción según la tipología textual. Por ejemplo, un bajo nivel de energía y un alto nivel de apertura mental conduce a una mayor creatividad en las traducciones literarias, así como a una mayor legibilidad y a una mejor valoración global de las traducciones técnicas. Además, aunque nuestros resultados sugieren que la creatividad del traductor no ejerce ninguna influencia en el proceso de traducción de las tres tipologías textuales estudiadas, también verificamos que la pericia desempeña un papel fundamental en la calidad de la traducción en general (Abihssira, 2014). Cerraremos este trabajo con las perspectivas de investigación derivadas del estudio y concluiremos con unas reflexiones y consideraciones finales, no solo sobre el estudio sino sobre la importancia de mirar hacia el futuro, pues la tecnología es una ciencia cuyo crecimiento exponencial conviene tener en cuenta en todo ámbito de estudio.

Así pues, esta tesis doctoral aspira a ser relevante tanto para el ámbito profesional como para el académico. En el ámbito profesional, los empleadores podrían tener en cuenta los perfiles de personalidad y de creatividad de cada empleado en la asignación de un encargo de traducción según la naturaleza del texto (manuales técnicos, novelas, etc.), lo cual ayudaría a optimizar mucho más la traducción final. Esta optimización se daría en el caso de que ciertos rasgos de la personalidad y la creatividad del traductor estuvieran

positivamente relacionados con una determinada tipología textual. Si así fuera, el traductor se sentiría más cómodo a la hora de enfrentarse a dicho tipo de texto. Por consiguiente, su velocidad de traducción sería mayor, por lo que perdería menos tiempo en esta tarea y podría emplear el tiempo restante en la realización de otro encargo de traducción. Por otra parte, y por el mismo motivo, los profesores de traducción podrían orientar a sus alumnos en sus clases hacia un determinado tipo de traducción u otro según los rasgos de la personalidad y de creatividad de cada uno. No lo olvidemos, el docente es ante todo un guía que aconseja y orienta a sus estudiantes para que dispongan de las herramientas necesarias en un ejercicio de traducción.

Esperamos que disfruten de la lectura de esta tesis tanto como yo en su redacción.

## 2. PERSONALIDAD

Para poder abordar la definición del término «personalidad» y comenzar este capítulo, es necesario mencionar que, aunque dicho término se acuñó por primera vez en la década de los años 30, proviene etimológicamente del griego *προσωπον* (*prosopón* o «máscara» en español) que alude a las máscaras que utilizaban los actores de representaciones teatrales para que el público supiera a qué tipo de personajes representaban. Cada una de ellas estaba asociada a un determinado carácter, por lo que el público ya podía intuir la personalidad y el comportamiento de cada personaje.<sup>1</sup> No obstante, no fue hasta la Edad Media que la personalidad adquirió el significado de lo que hoy entendemos por tal (Pelechano y Servando, 2004).

Cabe mencionar que su definición científica supone una complicación relativa, puesto que cada autor acuña su propia definición y no existe realmente un concepto universal reconocido por la comunidad internacional de psicólogos. Para comprender mejor el concepto de personalidad, haremos primero un breve recorrido sobre cómo se ha tratado la personalidad a lo largo de la historia y abordaremos las definiciones establecidas por diferentes psicólogos.

La personalidad es un término genérico y un concepto que implica varios mecanismos, estados y procesos. Burham (recogido en Pervin, 1990, p. 12) resume uno de los problemas con los que un investigador puede encontrarse al querer aportar una definición científica de la personalidad, cuando afirma que «todo el mundo sabe lo que es personalidad, pero nadie puede expresarlo con palabras».

A pesar de que Allport (1936) sea considerado el padre del término «personalidad», la personalidad es un concepto con mucha historia detrás. Esta noción se ha tratado desde el punto de vista del pensamiento filosófico, el

---

<sup>1</sup> Esto recuerda un poco a la afirmación de Eysenck (1952) en su obra *The scientific study of personality*: «la personalidad tiene una gran fachada gracias a la cual se interpretan roles según el contexto en el que nos encontremos. No desempeñamos el mismo papel cuando estamos en familia que cuando estamos en el trabajo».



de la sabiduría popular de la Edad Media, el de la tipología médica y el de la psicometría según las tendencias vigentes en cada momento histórico, como es el caso de la racionalidad, la socialización, la emocionalidad o el sentimiento (Pelechano y Servando, 2004). El concepto de personalidad surge con Cicerón, quien, tomando como referencia a los griegos, ya distinguía cuatro acepciones de la personalidad. La primera consistía en la imagen que proyectamos ante los demás en función de cada cultura; la segunda hacía referencia al papel que desempeñaba el actor en cada obra de teatro y que representaba en la vida; la tercera se empleaba como sinónimo de dignidad del sujeto, así como su prestigio; y, por último, la cuarta se centraba en el conjunto de cualidades personales que definen al ser humano, o lo que hoy conocemos por rasgos de la personalidad.

No obstante, no fue hasta la Edad moderna que los filósofos pasaron de estudiar la personalidad en términos abstractos a centrarse más en las dimensiones conscientes e interiores de la persona, en vez de en lo percibido por los demás (lo externo). Además, esta fase se caracterizó por ser una corriente literaria y filosófica en la que se incluían percepciones personales y creencias convencionales (Eysenck, 1952), como fue el caso de Locke (2007) o de Wolff (2000) en los siglos XVII y XVIII.

La aparición de la psicología de la personalidad como disciplina tuvo lugar a finales del siglo XIX y principios del siglo XX (Pelechano y Servando, 2004). La primera mitad del siglo XX se caracterizó por ser una fase de observación y teorización organizada (o protoclínica) que surgió de los intentos por encontrar un remedio a través de tratamientos médicos a las conductas «enfermas» o «anormales» (Freud, 1909; Janet, 1892; Kraepelin, 1919). Además, autores como Wundt (1874), Bowne (1908) y Allport (1937) comenzaron a centrar la personalidad en el «Yo» que supuso la base del estudio de los rasgos de la personalidad. En un sentido estricto del término «personalidad», Allport (1961, p. 28) la definió como una «organización dinámica, interna al individuo, de aquellos sistemas psicofísicos que determinan su comportamiento y pensamiento característicos» (traducción de la autora de este trabajo). Dicha definición se asemeja a la de Warren y Carmichael (1930), pues ambas

consideran las organizaciones mentales como la base de cualquier comportamiento o actitud: «la organización mental completa de un ser humano en cualquier etapa de su desarrollo. Incluye cualquier aspecto del carácter humano, intelecto, temperamento, destrezas, moralidad o cualquier actitud que se haya desarrollado en el curso de la vida» (en Pinillos, 2006, p. 601).

Aunque esta primera etapa del siglo XX supuso un avance importante, la eclosión de la psicología de la personalidad tuvo lugar a partir de los años 40. Se comenzaron a publicar teorías y monografías sobre la personalidad (como la teoría de la psicología experimental multivariable de Cattell, 1946, en Estados Unidos), y el estudio interior de la persona (la personalidad) pasó de la observación a ser una disciplina experimental que se comenzó a estudiar rigurosamente a través de instrumentos de medición, como los cuestionarios de personalidad. Así, diversos autores estudiaron la personalidad desde el punto de vista del conductismo y del carácter predictivo del ser humano. En el caso del conductismo, Sherman (1927a,b) y Eysenck (1952) fueron dos de los autores representativos de esta corriente. Para el primero, la personalidad venía definida como el comportamiento característico (el cual incluía los aspectos de la conducta verbal, autonómica e involuntaria) de una persona (García López, 2017), y este fue el punto de partida de la perspectiva de Eysenck años más tarde. En cuanto al carácter predictivo de la persona, autores como Bandura (1982) desarrollaron teorías sobre la personalidad de carácter predictivo basadas en el conductivismo; y otros como Eysenck (1952) o Cattell (1966) desarrollaron cuestionarios de personalidad en aras de poder predecir el comportamiento del individuo. Esta perspectiva sigue vigente en la actualidad, pues se han desarrollado numerosos cuestionarios de personalidad (como el Inventario Multifásico de Personalidad de Minnesota, el Inventario de Personalidad de Inwald, el Clasificador de Temperamento de Keirsey, el Inventario de Personalidad revisado NEO, etc.) que se siguen utilizando en estudios experimentales hasta la fecha.

No obstante, a pesar de que se diseñaran tal cantidad de cuestionarios de la personalidad que estudiaban un gran número de rasgos de la personalidad, los años 80 y 90 se caracterizaron por tratar de llegar a las «dimensiones básicas»

del funcionamiento del individuo. Estas dimensiones dieron lugar a lo que llamamos los «Cinco Grandes» (o *Big Five* en inglés, que dieron lugar al cuestionario Big Five), que fueron considerados los cinco principales rasgos de la personalidad del individuo. Y, aunque Tupes y Christal (1961) fueron quienes mencionaron por primera vez el concepto de los Cinco Grandes, fueron Costa y McCrae (1985) quienes lo popularizaron años más tarde.

A día de hoy, nos encontramos en lo que Pelechano y Servando (2004) denominan el «periodo posterior a los Cinco Grandes». Se trata de una etapa que se caracteriza por la ausencia de consenso en la comunidad internacional de psicólogos sobre la existencia de un número concreto de dimensiones principales de la personalidad (cinco, siete o nueve).

Lo expuesto hasta el momento sobre el tratamiento de la personalidad nos sugiere que la última tendencia de los autores de esta disciplina consiste en considerar la personalidad como un conjunto de características o rasgos gracias a los cuales se puede predecir el comportamiento de un individuo en una determinada situación.

Como ya indicamos en las líneas anteriores, la primera mitad del siglo XX supuso una explosión en el campo de la psicología de la personalidad. En el marco del concepto de rasgos de la personalidad, McDougall (1932, p. 15) ya sugería que la personalidad se podía dividir en varios rasgos: «la personalidad puede tomar ventaja de ser ampliamente analizada en cinco distinguibles pero separables factores, nombrándolos intelecto, carácter, temperamento, disposición y templanza... cada uno de los cuales es altamente complejo y comprende muchas variables». Este autor fue el predecesor de Allport y Odbert (1936), los primeros en desarrollar la idea de que la personalidad estaba formada por un conjunto de rasgos. Sin embargo, esta corriente del rasgo recibió duras críticas por parte de los teóricos «antirrasgos» (Mischel, 1977), quienes afirmaban que los rasgos de la personalidad debían considerarse como unos juicios de valor emitidos por los espectadores de los individuos y no como sus características. Incluso los propios Allport y Odbert (1936), pioneros de esta teoría, ya identificaron sus cuatro puntos débiles:

1. Los rasgos no son más que categorías semánticas: son descripciones de la realidad, un reflejo, en el que hay un componente subjetivo a pesar de su carácter científico.
2. Algunos rasgos tienen connotaciones sociales, es decir, que tienen criterios sociales y que se pueden modificar conforme vamos cambiando de cultura (por ejemplo, la cultura occidental difiere mucho de la oriental).
3. Existen rasgos que el lenguaje no representa y que no existen en el diccionario.
4. Existe un gran número de metáforas locales que se utilizan para describir una personalidad y que ni siquiera están recogidas en el diccionario o que no tienen equivalente en otro idioma.

No obstante, a pesar de haber identificado estos puntos débiles, esta corriente del rasgo logró imponerse como explicaremos a continuación. A partir de entonces, autores como Eysenck (1952) comenzaron a afirmar que era necesario descomponer la «personalidad total» para luego estudiarla en su conjunto. Eysenck (1997) propuso un modelo en el que se estudiaban los distintos niveles. El primero consistía en los antecedentes lejanos, que corresponden a las determinaciones genéticas de la personalidad y cuyo estudio todavía está en sus principios y sigue siendo muy rudimentario. El segundo nivel es el de los antecedentes cercanos y que hace referencia al estudio de los mediadores biológicos, como el sistema límbico, el cual regula estados emocionales como el miedo y responde al peligro ya sea luchando o huyendo. Este sistema activaría dimensiones de la personalidad, como el neuroticismo en particular. El tercer nivel consistiría en las constelaciones psicométricas o factores que explican la varianza de la personalidad: la extraversión, el neuroticismo y el psicoticismo, los cuales se obtienen a través de los cuestionarios de la personalidad. Estas constelaciones pueden tener consecuencias cercanas: en la sensibilidad, la vigilancia, la percepción y en la memoria del individuo; y consecuencias lejanas: en fenómenos de la vida de los todos los días, como la sociabilidad, la creatividad, la delincuencia, la psicopatología y la conducta sexual.

Esta necesidad de descomponer la personalidad en rasgos también se vio reforzada por varios autores (Caprara y Cervone, 2000; McAdams, 2000). Algunos entendían estos rasgos como características, otros como elementos psicológicos, como rasgos mentales e incluso como factores biológicos innatos del ser humano. Es el caso de Casullo (en Sánchez López y Casullo, 2001), quien asumía la personalidad como una serie de características interrelacionadas que se ponen de manifiesto en la conducta del ser humano; o de Powell (1981), quien consideraba que la personalidad estaba compuesta de diferentes rasgos. Caprara y Cervone (2000, p. 10), por su parte, hablaban de personalidad como un «sistema complejo y dinámico de elementos psicológicos que interactúan recíprocamente los unos con los otros», mientras que McAdams (2000) hablaba de un conjunto de rasgos mentales, emocionales, temperamentales, de comportamiento y de carácter, y que Cloninger (2009) definía como factores biológicos innatos de la persona.

Esta descomposición de la personalidad también ha servido a autores como Bermúdez (2011) para definir dicho concepto, y delimita los rasgos de la personalidad como elementos estables en el tiempo que pueden permitir predecir la conducta del ser humano:

1. La personalidad no es un constructo hipotético.
2. La utilización de este término no implica connotaciones de valor sobre la persona caracterizada.
3. La personalidad incluye una serie de elementos relativamente estables a lo largo del tiempo que explican el estilo de respuesta de los individuos y que son aquellos que permiten que podamos «predecir» la conducta de los individuos.
4. La personalidad también incluye otros elementos que influyen en la determinación de la conducta y que pueden explicar su falta de consistencia y de estabilidad en determinadas circunstancias.
5. La personalidad abarcará tanto la conducta manifiesta como la experiencia privada, es decir, la totalidad de las funciones y manifestaciones conductuales.
6. La conducta será fruto tanto de los elementos más estables (ya sean

psicológicos o biológicos) como de los aspectos más determinados por influencias personales, sociales o culturales.

7. La personalidad es algo distintivo y propio de cada individuo a partir de la estructuración peculiar de sus características y elementos.
8. El individuo buscará adaptar su conducta a las características del entorno en el que se desenvuelve. (p. 30)

A partir de estos aspectos, Bermúdez (1985) propone una definición del concepto de personalidad:

Organización relativamente estable de aquellas características estructurales y funcionales, innatas y adquiridas bajo las especiales condiciones de su desarrollo, que conforman el equipo peculiar y definitorio de conducta con que cada individuo afronta las distintas situaciones. (p. 38)

Esta definición recuerda mucho al concepto que desarrollan Costa y McCrae (1999a), autores del modelo de los Cinco Factores que veremos en el siguiente apartado. Para ellos, la personalidad —de origen biológico— se compone de una serie de tendencias básicas (que van desde los rasgos —estructuras específicas— a las dimensiones —estructuras generales—) que tienen una cierta influencia en los pensamientos, acciones y emociones. Para ellos, se trata de algo innato y biológico que se va desarrollando desde la niñez, durante la adolescencia hasta llegar a la edad adulta, cuando se convierte en una estructura estable.

Como indicábamos unas líneas más arriba, observamos que la última tendencia es la de considerar la personalidad como un conjunto de características o rasgos gracias a los cuales se puede predecir el comportamiento de un individuo en una determinada situación. Por ello, es conveniente hacer un análisis de los rasgos de la personalidad más estudiados hasta ahora y así poder contextualizar el presente trabajo, cuya finalidad es estudiar los rasgos más relevantes tanto en el caso de los traductores como en

los estudiantes de traducción que trabajan con la combinación lingüística inglés - español.

## 2.1. Principales rasgos y cuestionarios de la personalidad

Un rasgo de la personalidad es un «constructo que apunta a la tendencia o predisposición relativamente amplia que tienen las personas para comportarse, pensar o sentir de determinada manera en diferentes situaciones a lo largo de su vida» (Navarro, 2009, p. 193).

Tal y como hemos explicado en el apartado anterior, la comunidad internacional de psicólogos de hoy en día considera que la personalidad es un conjunto de rasgos que pueden influir y ayudar a predecir el comportamiento, el rendimiento o la respuesta de un individuo frente a un estímulo de una determinada situación. Esta afirmación proviene de Allport (1937), fundador de la psicología del rasgo, quien consideraba que cada persona posee un conjunto de rasgos característicos, de los cuales unos podían ser principales (llamados «disposiciones centrales») y otros, secundarios («disposiciones secundarias»). De hecho, uno de los «inconvenientes» según el propio Allport era que había precisamente demasiados, y fue este el motivo que llevó al análisis factorial de Cattell (1946) como propuesta de solución a este problema.

Existen teorías que difieren en el número de factores que han de considerarse relevantes. Por ejemplo, veremos que para Cattell existían dieciséis rasgos —afabilidad, razonamiento, estabilidad, dominancia, animación, atención a las normas, atrevimiento, sensibilidad, vigilancia, abstracción, privacidad, aprensión, apertura al cambio, autosuficiencia, perfeccionismo y tensión— (Cattell, 1946); Guilford (Guilford y Zimmerman, 1949) sugería diez —energía, restricción, atrevimiento, sociabilidad, estabilidad emocional, objetividad, cordialidad, reflexividad, cooperación y masculinidad —; Comrey (1970) insistía en ocho —confianza, orden, conformidad social, energía, estabilidad emocional, extroversión, fortaleza mental y empatía— y Eysenck y

Eysenck (1975) proponían tres superfactores —extraversión, neuroticismo y psicoticismo—.

Cattell (1946) empezó primero por agrupar los rasgos por grupos: rasgos aptitudinales (que corresponden a los recursos de cada individuo para lograr enfrentarse a las dificultades), rasgos temperamentales (que corresponden a los comportamientos de la persona) y rasgos dinámicos (motivaciones de cada sujeto). Tras agrupar estos rasgos, logró crear el análisis factorial que le permitiría obtener los dieciséis factores temperamentales o dimensiones primarias de la personalidad, correspondiente a la estructura de la personalidad de los individuos (ver Tabla 1).

Tabla 1

16 dimensiones primarias de Cattell (Russell y Karol, 2013, p. 19)

Escala	Los polos bajo (-) y alto (+) definen una persona...	
Afabilidad	A-	fría, impersonal y distante
	A+	cálida, afable, generosa y atenta a los demás
Razonamiento	B-	concreta
	B+	abstracta
Estabilidad	C-	reactiva y emocionalmente cambiabile
	C+	emocionalmente estable, adaptada y madura
Dominancia	E-	deferente, cooperativa y evita los conflictos
	E+	dominante, asertiva y competitiva
Animación	F-	seria, reprimida y cuidadosa
	F+	animosa, espontánea, activa y entusiasta
Atención a normas	G-	inconformista, muy suya e indulgente
	G+	atenta a las normas, cumplidora y formal
Atrevimiento	H-	tímida, temerosa y cohibida
	H+	atrevida/segura en lo social y emprendedora
Sensibilidad	I-	objetiva, nada sentimental y utilitaria
	I+	sensible, esteta y sentimental
Vigilancia	L-	confiada, sin sospechas y adaptable
	L+	vigilante, suspicaz, escéptica y precavida
Abstracción	M-	práctica, con los pies en tierra y realista
	M+	abstraída, imaginativa e idealista
Privacidad	N-	abierta, genuina, llana y natural
	N+	privada, calculadora, discreta y no se abre
Aprensión	O-	segura, despreocupada y satisfecha
	O+	aprensiva, insegura y preocupada
Apertura al cambio	Q1-	tradicional y apegada a lo familiar
	Q1+	abierta al cambio, experimental y analítica
Autosuficiencia	Q2-	seguidora y se integra en el grupo
	Q2+	autosuficiente, individualista y solitaria
Perfeccionismo	Q3-	flexible y tolerante con el desorden o las faltas
	Q3+	perfeccionista, organizada y disciplinada
Tensión	Q4-	relajada, plácida y paciente
	Q4+	tensa, enérgica, impaciente e intranquila

Por su parte, Eysenck y Eysenck (1985) preferían hablar de dimensiones a través del modelo descriptivo: el factor N (neuroticismo vs. estabilidad), el factor



E (extraversión vs. introversión) y el factor P (psicoticismo vs. control de los impulsos), y las definían como se muestra en las tablas a continuación. Para empezar, los autores relacionan el neuroticismo con la ansiedad, los cambios de humor, un bajo control emocional, una emotividad exagerada y una especial dificultad para relacionarse con las personas en general (ver Tabla 2).

Tabla 2  
*Rasgos de la personalidad de la dimensión «Neuroticismo/Estabilidad» según Eysenck y Eysenck (tomado de Pérez Pérez, 2013, p. 253)*

	Alto	Bajo
Neuroticismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ansiedad</li> <li>• Preocupación constante sobre aquello que puede salir mal, acompañada de una fuerte reacción emocional de ansiedad a causa de estos pensamientos.</li> <li>• Cambios de humor.</li> <li>• Frecuente depresión.</li> <li>• Dificultad para dormir.</li> <li>• Emotividad exagerada.</li> <li>• Reacciones fuertes a todo tipo de estímulos y dificultad para volver a la realidad después de cada experiencia que provoca una elevación emocional.</li> <li>• Las fuertes reacciones emocionales interfieren a la hora de lograr una adaptación adecuada, lo cual provoca una reacción irracional y en ocasiones rígida.</li> <li>• Control emocional en voluntad y en capacidad para actuar por sí mismo por debajo de la media.</li> <li>• Falta de persistencia.</li> <li>• Lentitud en pensamiento y acción.</li> <li>• Dificultades en las relaciones sociales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tendencia a responder emocionalmente con un tono bajo y débil, y vuelve a su estado habitual rápidamente después de una elevación emocional.</li> <li>• Equilibrio calmado, controlado y despreocupado (normalmente).</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tendencia a reprimir los hechos o fenómenos desagradables.</li> </ul>	
--	--	--

En cuanto a la introversión, los autores consideran este rasgo propio de un individuo reservado, retraído, cumplidor de las normas éticas, con muchas aspiraciones pero que se valora muy poco a sí mismo y que no tiene muchos amigos (ver Tabla 3).

Tabla 3  
*Rasgos de la personalidad de la dimensión «Extraversión/introversión» según Eysenck y Eysenck (tomado de Pérez Pérez, 2013, p. 254)*

	Introversión	Extroversión
Dimensión Introversión- Extroversión	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Individuo retraído, introspectivo, más amigo de libros que de personas.</li> <li>• Reservado, distante excepto con los amigos íntimos.</li> <li>• Suele ser previsor y desconfía de los impulsos del momento.</li> <li>• No le gusta la diversión.</li> <li>• Considera seriamente los asuntos cotidianos y disfruta de un modo de vida ordenado. Controla cuidadosamente la expresión de sus sentimientos.</li> <li>• Raras veces se comporta de forma agresiva y no se enfada con facilidad.</li> <li>• Se puede confiar en él.</li> <li>• Es algo pesimista.</li> <li>• Tiene en gran estima las normas éticas.</li> <li>• Puede tener tendencias a desarrollar síntomas de ansiedad y depresión.</li> <li>• Sus sentimientos son fáciles de herir.</li> <li>• Es autoconsciente.</li> <li>• Puede tener sentimientos de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Individuo sociable.</li> <li>• Tiene muchos amigos.</li> <li>• Necesita tener a alguien con quien hablar y no le gusta leer o estudiar en solitario. Anhela la excitación, se arriesga.</li> <li>• Se mete frecuentemente en todo, actúa por razones del momento.</li> <li>• Es generalmente un individuo impulsivo.</li> <li>• Le gustan las bromas.</li> <li>• Siempre tiene una respuesta a punto.</li> <li>• Generalmente le encanta el cambio.</li> <li>• Es despreocupado y optimista.</li> <li>• Prefiere estar moviéndose y haciendo cosas.</li> <li>• Tiende a ser agresivo y se enfada rápidamente.</li> <li>• Sus sentimientos no se mantienen bajo un fuerte control.</li> <li>• No es siempre una persona</li> </ul>

	<p>inferioridad, cambios de humor y ensoñaciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Puede sufrir insomnio.</li> <li>• Tiende a ser persistente y lento pero preciso en sus realizaciones.</li> <li>• Su nivel de aspiración es desmesuradamente alto e infravalora sus realizaciones.</li> </ul>	<p>en quien poner confianza.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Puede tener actitudes histéricas en su comportamiento en caso de problemas psíquicos. Puede tener una mala historia laboral.</li> <li>• Es hipocondríaco.</li> <li>• Muestra falta de persistencia.</li> <li>• Tiende a ser rápido pero impreciso en sus actos.</li> <li>• Su nivel de aspiraciones es bajo pero tiende a sobrestimar sus realizaciones.</li> </ul>
--	---	---

Por último, si hablamos de psicoticismo, los autores sugieren que las personas que presentan dicho rasgo son solitarios, socialmente inadaptados, insensibles, con falta de empatía, agresivos, suelen crear problemas para con las otras personas, creativos pero con poca capacidad de atención (ver Tabla 4).

Tabla 4  
*Rasgos de la personalidad de la dimensión «Psicoticismo/control de los impulsos» según Eysenck y Eysenck (tomado de Pérez Pérez, 2013, p. 255)*

Psicoticismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es solitario.</li> <li>• Es despreocupado de las personas.</li> <li>• Crea problemas con los demás.</li> <li>• No se adapta a los demás fácilmente.</li> <li>• Puede ser cruel, inhumano, insensible y tener falta de sentimientos y empatía.</li> <li>• Se muestra hostil, incluso con los más íntimos, y agresivo, incluso con las personas amadas.</li> <li>• Tiene cierta inclinación por cosas raras y extravagantes; desprecia el peligro.</li> <li>• Le gusta burlarse de los demás y ponerlos de mal humor.</li> <li>• Es inmaduro, irresponsable, que se opone a la autoridad recibida y ejerce despóticamente la propia.</li> </ul>
--------------	--

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presenta dificultad para mantener la atención y manifiesta un alto grado de creatividad u originalidad definidos por lo inusual de las respuestas asociativas que presenta.</li> <li>• Sus intereses se dirigen a actividades sexuales no personalizadas, deportes agresivos; los aspectos culturales y educacionales carecen de atractivo para él.</li> </ul>
--	---

No será hasta la década de los 90 que la comunidad internacional llegue a un consenso gracias al instrumento de medición de Costa y McCrae (1992). Aunque inicialmente se desarrolló un cuestionario que medía únicamente tres factores (la apertura al cambio, la extroversión y el neuroticismo), Costa y McCrae (1999b) lograron conformar, gracias a datos provenientes de los análisis estadísticos, un modelo comúnmente llamado «OCEAN», que toma la inicial en inglés de cada rasgo: *Openness* (apertura), *Conscientiousness* (tesón), *Extraversion* (extraversión), *Agreeableness* (amabilidad) y *Neuroticism* (neuroticismo), y que dio lugar al Modelo de los Cinco Factores (conocido bajo las siglas FFM por el inglés *Five Factor Model*). Este modelo sigue vigente en la actualidad y es particularmente importante porque pretende describir la personalidad de una forma unificada reuniendo las perspectivas existentes hasta la fecha (Pérez Pérez, 2013). Si bien es cierto que este modelo ha sido el blanco de diversas críticas por parte de diferentes investigadores y que la validez predictiva que muestran muchos estudios es modesta (Laak, 1996), este modelo ha sido y sigue siendo considerado un instrumento cuya taxonomía ha sido aceptada para el análisis de las relaciones entre los rasgos de la personalidad y el rendimiento. Se trata de un modelo que ha sido acogido en muchas áreas, como la psicología industrial, la psicología de la salud, la genética del comportamiento y la psicopatología (Smith y Williams, 1992; John y Srivastava, 1999; Trull y Sher, 1994), y que, además, ha sido replicado desde diferentes puntos de vista, culturas y lenguas (Barrick et al., 2001; Digman y Shmelyov, 1996). A día de hoy, se ha convertido en el principal modelo para el estudio y la evaluación de la personalidad en las personas adultas (Digman, 1990; Costa y McCrae, 1992; Goldberg, 1993; Paunonen, 2003). Para la medición de estos cinco factores, diversos autores han propuesto varios instrumentos de medición:

- El NEO-Personal Inventory (NEO-PI, Costa y McCrae, 1985): se trata de un instrumento de 240 ítems a los que se responde en una escala Likert que mide estos cinco factores fundamentales, los cuales se subdividen en seis escalas o facetas. Este cuestionario tiene una versión abreviada, el NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI, 1989), que selecciona los sesenta mejores elementos para poder evaluar esos cinco factores sin tener que desglosarlos en seis facetas. Por otro lado, el NEO-PI dispone de una versión revisada, que es el NEO-PI-R, de Costa y McCrae (1992) que, al igual que el primero, consta de 240 ítems que mide los cinco factores pero que también engloba treinta subescalas de cada factor. No obstante, conviene resaltar aquí que diversos autores se han basado en el cuestionario Big Five de Costa y McCrae (1992) para establecer otras denominaciones. Por ejemplo, la extroversión también ha sido denominada como surgencia (Norman, 1963; John, 1989), la cordialidad como amor (Peabody y Goldberg, 1989) o la apertura a la experiencia como cultura (Norman, 1963) o intelecto (Botwin y Buss, 1989; Peabody y Goldberg, 1989; John, 1989) (en Pelechano y Servando, 2004).
  
- Los marcadores de Goldberg (1999): este autor extrae, sobre siete criterios de exclusión, una lista de cien adjetivos unipolares que evalúan la extroversión, la amabilidad, la responsabilidad, la estabilidad emocional y el intelecto (adjetivos como, por ejemplo, rudo, imperturbable, tímido, etc.) y una lista de cincuenta adjetivos bipolares (como, por ejemplo, tranquilo vs. enfadado, envidioso vs. no envidioso, etc.). Para la medición de estos factores además de otras diferencias individuales, el mismo autor propone la utilización de las escalas IPIP.
  
- BFQ (*Big Five Questionnaire*), de Caprara et al. (1993), adaptado al español por Bermúdez (1995): se trata del primer cuestionario basado en la teoría de los Cinco Grandes (Tupes y Christal, 1961). Consta de 132 ítems a los que se responde en una escala Likert y que miden las dimensiones siguientes:

- «Energía: Inherente a una visión confiada y entusiasta de múltiples aspectos de la vida, principalmente de tipo interpersonal.
- Afabilidad: Preocupación de tipo altruista y de apoyo emocional a los demás.
- Tesón: Comportamiento de tipo perseverante, escrupuloso y responsable.
- Estabilidad emocional: Rasgo de amplio espectro, con características tales como capacidad para afrontar los efectos negativos de la ansiedad, de la depresión, de la irritabilidad o de la frustración.
- Apertura mental: Sobre todo de tipo intelectual ante nuevas ideas, valores, sentimientos e intereses».<sup>2</sup>

Este cuestionario incluye una escala complementaria al resto de factores medidos: la distorsión. Esta se mide dentro del propio cuestionario de la misma manera que el resto de factores, y es de especial utilidad para detectar si el sujeto tiene la intención de proporcionar una imagen falseada de sí mismo en los resultados.

A día de hoy, tanto el NEO-PI-R como el Big Five son los dos cuestionarios de personalidad más utilizados en la literatura reciente para investigaciones que versan sobre el rendimiento académico y laboral. Como indicaremos más adelante, tanto la fiabilidad como la validez de estas pruebas quedan comprobadas en diversos estudios (Caprara et al., 2001; Abal et al., 2008; Quispe Lavado, 2016; Simms et al., 2017). Por ello y por cuestiones logísticas que explicaremos más adelante, el Big Five será el instrumento que utilizaremos en el presente trabajo.

---

<sup>2</sup> Descripción de la plataforma digital de TEA Ediciones: <http://www.web.teaediciones.com>

## 2.2. La implicación de los rasgos de la personalidad en el rendimiento

Antes de comenzar, conviene tener en cuenta que el término «rendimiento» proviene del latín *reddere* (dar fruto) y relaciona el producto obtenido con el esfuerzo que el individuo ha empleado en una actividad para la obtención de este producto desde el punto de vista exitoso, ya sea en el ámbito académico o en el ámbito laboral.

Numerosos son los estudios que se han llevado a cabo y que han intentado definir los diferentes rasgos y esclarecer así como relacionar sus implicaciones positivas y negativas en el rendimiento de los diferentes ámbitos de actividad (Drevdahl y Cattell, 1958; Barrick y Mount, 1991; Feist, 1998; Hurtz y Donovan, 2000; Bettencourt et al., 2001, Barrick et al., 2002; Fernández-Berrocal y Extremera, 2003; Erdheim et al., 2006; Abdullah et al., 2013; Sayfollahpour et al., 2013, entre otros). De hecho, cabe mencionar la tendencia de los últimos años de las empresas en prestar especial atención a la evaluación de los rasgos de la personalidad de los candidatos de un futuro puesto de trabajo, y muchos estudios apoyan la hipótesis de que la personalidad guarda una importante relación con el rendimiento (Cacioppo et al., 1996; Rindermann y Neubauer, 2001; Blickle, 1996; Chorro, 1981).

Existen diferentes definiciones generales sobre el rendimiento, aunque la mayoría se centra en un aspecto específico, como es el caso del rendimiento laboral o académico. A nivel más genérico, el rendimiento se ha definido como el resultado del esfuerzo por parte de alguien respecto de los medios utilizados y de un periodo de tiempo determinado (Real Academia Española<sup>3</sup>; Samara, 2014), aunque también hay quien lo define como la unión entre la eficiencia y la eficacia, como queda ilustrado en la Tabla 5 (Ndi Zambo, 2001).

---

<sup>3</sup> Ver: <http://dle.rae.es/?id=VwxnN6O>

Tabla 5  
*Rendimiento: eficiencia y eficacia (Ndi Zambo, 2001, p. 3)*

<b>RENDIMIENTO</b>	
<b>EFICIENCIA</b>	<b>EFICACIA</b>
Hacer bien las cosas	Hacer las cosas adecuadas
Saber cómo hacerlas	Saber qué hacer
Cómo	Por qué
Medio	Finalidad, objetivo
Método, proceso	Contenido
Forma	Fondo
Medio	Mensaje

Como ya avanzábamos, el rendimiento puede clasificarse en laboral o en académico. La definición de rendimiento laboral ha sido difícil de establecer a lo largo de los años porque los investigadores no han logrado alcanzar ningún acuerdo sobre su definición exacta. Hoy en día, el rendimiento laboral puede definirse sobre la base de tres dimensiones (Rotundo y Sackett, 2002): el rendimiento de la tarea —que hace referencia a las actividades que contribuyen directa o indirectamente al núcleo técnico de la organización—, el rendimiento contextual —que contribuye a la efectividad organizacional y que engloba el contexto social, psicológico y organizacional— y el comportamiento contraproducente —comportamientos libres de los empleados que tienen el potencial para dañar una organización o a sus miembros—.

Otros autores consideran que el rendimiento no es un comportamiento como tal sino el resultado de varios comportamientos (Motowidlo, 2003). Es el valor que espera la organización de lo que realiza el individuo en su trabajo. El rendimiento individual representa un conjunto de comportamientos discretos que el individuo despliega en diferentes periodos de tiempo. Es posible que este comportamiento esté influido por el tipo de personalidad o incluso por la creatividad, tal y como veremos más adelante.

Por su parte, el rendimiento académico, entendido como la evaluación del conocimiento adquirido en el aula, ha sido estudiado por numerosos autores y,



cuando estos han tratado de evaluarlo y mejorarlo, han analizado los posibles factores que podían ejercer alguna influencia en él. Es más, se han considerado los factores socioeconómicos, los conocimientos previos de los alumnos, los programas de estudio, las metodologías de aprendizaje y el nivel de pensamiento formal (Benítez et al. 2000). No obstante, autores como Jiménez (2000) establecen que «se puede tener una buena capacidad intelectual y unas buenas aptitudes y sin embargo no estar obteniendo un rendimiento adecuado». Este apartado trata de estudiar si la personalidad tiene algún tipo de relación en esta ecuación.

### **2.2.1. Personalidad y rendimiento laboral**

A pesar de que no hay ninguna definición universal del rendimiento laboral (Charles-Pauvers, 2006), existen autores que lo consideran una construcción multidimensional que explica el nivel de rendimiento de los empleados, sus iniciativas y recursos que utilizan para resolver problemas (Rothman y Coetzer, 2003); otros autores consideran que el rendimiento no es un comportamiento sino el valor que aporta el trabajador a la empresa y que esta última espera recibir por parte del trabajador (Motowidlo, 2003).

Cabe mencionar que el rendimiento viene determinado no solo por el esfuerzo empleado, sino que también se ve influido por el nivel intelectual del individuo, por sus variables de personalidad y motivacionales, por lo que el rendimiento no es algo lineal sino un cúmulo de factores que se aúnan en una circunstancia (Pérez Pérez, 2013). Hay otros autores (Rothman y Coetzer, 2003) que afirman que el rendimiento laboral está influido por factores situacionales (como los compañeros, las características y la organización del trabajo) y disposicionales (como la personalidad, las necesidades, las preferencias, las motivaciones y las actitudes que se convierten en una tendencia a reaccionar de una determinada manera frente a una situación en concreto). Otros consideran que el rendimiento laboral puede definirse según tres dimensiones: el rendimiento de la tarea (actividades que contribuyen directa o indirectamente al núcleo técnico de la organización), el rendimiento contextual (que contribuye a la eficacia dentro de la propia empresa) y el

comportamiento contraproducente (que hace referencia al comportamiento libre de los empleados con un potencial dañino para la empresa o sus miembros) (Rotundo y Sackett, 2002), como ya hemos comentado anteriormente. De los cinco grandes rasgos de la personalidad, el tesón ha mostrado ser el rasgo más fuerte y constante en las tres dimensiones (Hurtz y Donovan, 2000; Borman et al., 2001; Salgado, 2002; Berry et al., 2007).

Aunque tradicionalmente los psicólogos cuestionaron la utilidad de la medición de la personalidad para predecir el rendimiento debido a las conclusiones pesimistas de los primeros estudios (Guion y Gottier, 1965), el 75 % de las empresas afirma que hacen uso de un asesoramiento de personalidad (como puede ser una entrevista con un psicólogo o un cuestionario de personalidad, por ejemplo) porque, aunque no se puede saber a ciencia cierta si un trabajador será bueno en su trabajo o no gracias a un test de personalidad, sí puede ayudar a elegir a un buen candidato (Anderson, 2008).

Es importante destacar que no podemos hablar de una «buena o mala personalidad», sino de unos determinados rasgos que se asocian a un alto rendimiento en un determinado ámbito. De hecho, está demostrado que los trabajadores son más eficientes cuando sus rasgos de personalidad son compatibles con las exigencias de un trabajo (Anderson, 2008). Como veremos, los rasgos de la personalidad de un jefe de proyectos de una empresa con un elevado rendimiento no serán los mismos que los de un vendedor que trabaja de cara al público puesto que sus objetivos diarios son diferentes (el del primero es gestionar una gran cantidad de proyectos al día ayudándose de sus dotes organizativas, de su constancia y de su disciplina; el del segundo, vender un máximo de productos al día, probablemente gracias a su extroversión y a su amabilidad).

Definido el concepto de rendimiento laboral que trataremos a continuación junto con los rasgos de la personalidad, y conociendo que el impacto de la personalidad en el rendimiento depende de cada situación (puesto que se manifestará en mayor o menor medida según cada contexto), se ha

relacionado estrechamente el rendimiento profesional con el alto nivel de tesón, de estabilidad emocional y de extraversión, así como con el bajo nivel de amabilidad (Judge, 1999). No obstante, veamos más en profundidad los diferentes estudios llevados a cabo sobre los distintos rasgos, puesto que existe una extensa literatura al respecto. Estos estudios pueden clasificarse en dos fases (Abdullah et al., 2013): el periodo en el que la relación entre la personalidad y el rendimiento no se probó significativamente (de 1900 a 1990), y el periodo en el que la personalidad pasa a ser un factor predictivo del rendimiento de los empleados (a partir de 1990).

#### ***2.2.1.1. El tesón o responsabilidad y el rendimiento laboral***

El tesón o responsabilidad<sup>4</sup> «incluye la tendencia al sentido del deber, a la organización, al orden, a la búsqueda de objetivos, a la autodisciplina y a la eficiencia» (Pérez Pérez, 2013, p. 305). Es un rasgo que se centra en la persistencia de la conducta y en el control de los impulsos puesto que está compuesto por elementos dinámicos (implicación) y elementos de control (perseverancia, locuacidad, planificación, respeto a las norma, meticulosidad, etc.) de la conducta. El tesón o responsabilidad es, junto con la estabilidad emocional, el rasgo de la personalidad más estable y el que mejor ha logrado predecir el éxito profesional de los trabajadores hasta la fecha. Es, asimismo, el que logra —junto con la extroversión y la estabilidad emocional— el éxito profesional objetivo (Judge et al., 1999, Klang, 2012). Se dice que un individuo tiene un alto grado de tesón cuando en él priman la autodisciplina, la coherencia, el espíritu de decisión, la fiabilidad, la persistencia y la constancia (Levy-Leboyer, 2005). Estos individuos suelen reaccionar bien al estrés y buscan cualquier solución posible al problema con el que se encuentran, incluso se adaptan a él a modo de solución, por lo que son individuos que tienen un alto rendimiento laboral en cualquier ámbito de trabajo; así lo corroboraban Mount y Barrick (1998, p. 851) cuando decían que «las personas que son responsables, persistentes, que trabajan con un objetivo y que son

---

<sup>4</sup> Consideramos el tesón y la responsabilidad sinónimos al igual que el Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos (ver <https://www.cop.es/uploads/pdf/neo-pi-r.pdf> para más información).

organizadas tienden a mostrar un rendimiento más alto en prácticamente cualquier trabajo» (traducción de la autora de este trabajo).

Como cabría esperar, aunque la mayoría de puestos de trabajo requieren una persona con un grado de tesón considerable, siempre depende del ámbito profesional. Por ejemplo, un individuo que trabaje en un marco de gestión de proyectos o del sector servicios desempeñará mejor su trabajo si muestra un alto grado de tesón (Levy-Leboyer, 2005; Penney et al., 2011) ya que se trata de un puesto que requiere ser organizado y autodisciplinado. Por otro lado, puede que no sea tan necesario en el caso de un vendedor de cara al público, en el que primará más la faceta de la extroversión y de la apertura a la experiencia. Sin embargo, existen asimismo estudios que confirman que el tesón está positivamente relacionado con el rendimiento de los trabajadores de cara al público (Barrick et al., 2002; Bettencourt et al., 2001) y con puestos de trabajo que implican un cierto nivel de socialización (Penney et al., 2011), tal es el caso del estudio de Klang (2012), en el que participaron treinta y cuatro trabajadores (en este caso, teleoperadores, una profesión del sector servicios cuya atención al cliente no se lleva a cabo en persona sino a distancia, como en el caso de los traductores). Este último estudio también reveló que la autodisciplina —que podríamos incluir dentro del rasgo «tesón»— también estaba positivamente relacionada con el rendimiento de estos trabajadores. De hecho, el autor concluyó que las personas asertivas, autodisciplinadas, amables, positivas y competentes tendían a obtener un mayor rendimiento en comparación con aquellos trabajadores que tenían un nivel más bajo de dichos rasgos.

Otro de los motivos por lo que una persona con un alto grado de tesón suele obtener un alto rendimiento en el trabajo es su mínimo porcentaje de ausentismo y de inestabilidad emocional. Son individuos que están satisfechos profesionalmente y que se fijan unos determinados objetivos que se ven obligados —debido a su alto nivel de tesón— a cumplir, por lo que suelen presentar una ínfima tasa de ausentismo.

Durante su conferencia pronunciada en Benín sobre el rendimiento de los funcionarios públicos, Ndi Zambo (2001) expuso los rasgos y comportamientos que se requerían de los trabajadores para un rendimiento excepcional (el autor distingue entre rendimiento insatisfactorio, aceptable, plenamente aceptable, notable, superior y excepcional). La mayoría de estas características coinciden o son subrasgos que pertenecen al propio tesón. Estas características señaladas por Ndi Zambo fueron:

- el sentido de la organización,
- la puntualidad interpersonal,
- la comunicación,
- el liderazgo,
- la capacidad de análisis y de síntesis,
- la autonomía,
- la autoconfianza,
- la lealtad,
- la responsabilidad,
- la estabilidad emocional,
- la tenacidad y
- el trabajo en equipo.

Numerosos son los estudios que demuestran la importancia del tesón en el rendimiento laboral y que han logrado predecir la capacidad de liderazgo, de organización o incluso actitudes indeseables como la procrastinación de un trabajador (Barrick y Mount, 1991; Krilowicz y Lowerey, 1996; Gellatly, 1996; Behling, 1998; Barrick et al., 2001; Dudley et al., 2006; Hogan y Holland, 2003; Hurtz y Donovan, 2000; Barrick et al., 2001; Hayes et al., 1994; Van Scotter y Motowildo, 1996; Hough y Oswald, 2008; Schmidt y Hunter, 1998; Borman et al., 2001; Sackett et al., 2006; Judge et al., 2002; Jabari et al., 2012; Allameh et al., 2012; Salgado, 1998; Rothmann y Coetzer, 2003; Sayfollahpour et al., 2013, Abdullah et al., 2013). Como decíamos, hay estudios (Barrick y Mount, 1996) que concluyen que el tesón es capaz de predecir el rendimiento de los puestos directivos, e incluso otros (Salgado, 1997) que concluyen que el tesón

—junto con la estabilidad emocional— es un rasgo capaz de predecir el rendimiento de la mayoría de grupos ocupacionales.

Sin embargo, a pesar de que el tesón haya mostrado ser el mejor predictor del rendimiento en la mayoría de puestos de trabajo, Feist (1998) observó que los artistas tendían a obtener un menor nivel de tesón, lo cual se traduce en sujetos menos cautos, ordenados y controlados. Esto no significa que su rendimiento sea mejor sino que el tesón no tiene la misma capacidad predictiva del rendimiento de los artistas que en el caso de la mayoría de ámbitos profesionales.

### ***2.2.1.2. La estabilidad emocional y el rendimiento laboral***

La estabilidad emocional (vs. neuroticismo) fue el primer parámetro de la personalidad que se estudió a principios del siglo XX (Pelechano y Servando, 2004). Es, además de uno de los rasgos de la personalidad que mejor permiten predecir el rendimiento profesional (Judge et al., 1999), un rasgo característico de las personas que no son irritables, que tienen un fuerte sentimiento de seguridad y que logran controlar sus emociones. Además, está fuertemente ligada a la motivación (Levy-Leboyer, 2005).

El sector servicios precisa sobre todo trabajadores con una alta estabilidad emocional (en particular con el fin de evitar manifestaciones hostiles) (Penney et al., 2011), lo cual tiene cierta lógica puesto que los individuos con un grado más elevado de neuroticismo obtienen una menor satisfacción de su trabajo, se fijan más en los fracasos que en los éxitos y, por lo tanto, suelen tener una visión más negativa del trabajo, el cual suele abocar en problemas en vez de en soluciones (falta de resolución). En este sentido, cabe mencionar la diferencia existente entre hombres y mujeres, puesto que estas últimas, por motivos puramente biológicos, presentan una mayor tendencia a la depresión como consecuencia de la acción de los altos niveles de progesterona y de estrógenos, lo cual, sin duda, ejerce una influencia en su actitud y en la forma de actuar a la hora de prestar los servicios que procedan en cada caso (Fernández-Berrocal y Extremera, 2003).

Según Judge et al. (1999), uno de los ingredientes clave para tener éxito en el trabajo es un bajo grado de neuroticismo (o un alto grado de estabilidad emocional). No en vano, la estabilidad emocional es uno de los predictores del rendimiento de los altos cargos (Barrick y Mount, 1996) y en la mayoría de puestos de trabajo (Barrick et al., 2001), ya sea en la valoración general del rendimiento o del trabajo en equipo más específicamente (Charles-Pauvers et al., 2006). Además, la estabilidad emocional ayuda a los trabajadores a salir adelante en ambientes competitivos (Penney et al., 2011). Las personas con un alto grado de neuroticismo tienden a ser menos felices, a tener un bajo grado de satisfacción en el trabajo y suelen recordar —e incluso obsesionarse con— las experiencias negativas, lo cual influye en su habilidad para obtener un buen rendimiento en el trabajo (Colquitt et al., 2009; Watson y Clark, 1984; Weiss y Cropanzano, 1996; Barrick y Mount, 1991; Tett et al., 1991; Ndi Zambo, 2001; Barrick et al., 2003; Klang, 2012).

Autores como Pelechano y Servando (2004) incluyen la ansiedad en la dimensión del neuroticismo; y Eysenck (1952) afirmaba que los individuos neuróticos eran mucho más ansiosos, lo cual sigue mostrando que los individuos con un alto grado de neuroticismo no suelen obtener un buen rendimiento profesional. Los autores subrayan que las personas con un alto grado de neuroticismo y ansiedad son individuos muy nerviosos, tendientes a la depresión, con sentimiento de inferioridad y de culpa, baja autoestima, tensos, fantasiosos, hostiles, irracionales, tímidos, malhumorados, emotivos, suspicaces, excitables, vulnerables y que se asustan con facilidad.

Otros resultados empíricos sostienen que los individuos neuróticos suelen mostrar un rendimiento y un nivel de creatividad más pobres (Rothmann y Coetzer, 2003; Abdullah et al., 2013), lo cual se asocia a la inclinación por ser demasiado subjetivo y poco abierto a ideas nuevas, a la ausencia de capacidad para solucionar un problema y a la falta de control en situaciones perturbadoras (Eysenck, 1952).

Mientras que existen estudios que relacionan el neuroticismo con un nivel bajo de creatividad, otros sugieren que podría tratarse de un rasgo de la personalidad útil en trabajos que requieren ideas creativas y nuevas (Colquitt et al., 2009), así lo ratifica el estudio de Drevdahl y Cattell (1958), en el que se comparaban escritores de textos generales con escritores de ciencia ficción. En dicho estudio, se observó que estos últimos eran menos estables emocionalmente, tenían menos autocontrol, eran más inteligentes y más dominantes. Por otro lado y en la misma línea, el estudio de Hörmann y Maschke (1996) concluyó que el nivel de neuroticismo permitía predecir el nivel de variabilidad en el rendimiento de los pilotos. También existen otros estudios que afirman que el neuroticismo podría generar un mejor rendimiento, puesto que las personas con un alto grado de dicho rasgo podrían trabajar más duro y con más cuidado por el miedo a equivocarse (Carver y Sheier, 1990; Carver y Sheier, 1998; Spector et al., 2000). El neuroticismo también parece estar positivamente relacionado con el rendimiento atlético (Sayfollahpour et al., 2013), lo cual podría tener sentido puesto que el deporte se considera una vía de escape para las personas con problemas de tensión y de hostilidad.

### ***2.2.1.3. La extroversión y el rendimiento laboral***

La extroversión es un rasgo de la personalidad que mezcla la sociabilidad, la espontaneidad, el espíritu de aventura y el autoritarismo. Al igual que en el caso del tesón o la responsabilidad, los individuos extrovertidos suelen reaccionar bien al estrés y son buenos solucionadores de problemas, sociables, ambiciosos, dominantes, asertivos y aventureros (Judge et al., 1999).

El individuo extrovertido suele ser social, jovial, gregario, activo, descuidado, despreocupado, dominante, agresivo, asertivo, amable, suele buscar sensaciones nuevas, suele ser osado, audaz, con un fuerte interés por el sexo —busca más variedad en sus conductas sexuales, por lo que suele tender a un mayor número de infidelidades que los individuos introvertidos—, con un buen corazón, convencional, práctico, optimista y calmado (Pelechano y Servando, 2004). El individuo extrovertido también tiene un fuerte sentimiento de compromiso afectivo con el trabajo (Erdheim et al., 2006). Por el contrario, el



individuo introvertido suele ser tímido, poco amigo de «las masas», desconfiado e individualista (Eysenck, 1952). De todas maneras, es necesario tener en cuenta que la extroversión puede presentarse de forma diferente según el contexto, lo cual se traduce en que una persona puede mostrarse extrovertida en un ámbito distendido y algo más introvertida en el ámbito laboral. No se trata de una dimensión fija sino que puede ir variando en función del contexto y del marco de actuación.

Existen resultados que indican que la extroversión tiene una correlación positiva con el nivel de satisfacción percibido por el trabajador y con los puestos de trabajo que requieren interacciones sociales y habilidades de liderazgo (Barrick y Mount, 1991; Barrick et al., 2001; Lim y Ployart, 2004; Judge et al. 2002; Rothmann y Coetzer, 2003; Abdullah et al., 2013), tal sería el caso de personas que tienen puestos de venta al público (Barrick et al., 2002) y de directores de empresa y funcionarios (agentes de policía, soldados del ejército, etc.), ya que estos puestos requieren habilidades sociales (Allameh et al., 2010; Van Scotter y Motowildo, 1996; Thoresen et al., 2004; Hurtz y Donovan, 2000; Salgado, 1997; Penney et al., 2011; Klang, 2012). De hecho, el estudio de Salgado (1997) mostró que la extroversión lograba predecir el rendimiento de la policía y de los directores. Asimismo, los trabajadores extrovertidos suelen tener un mejor rendimiento en puestos de trabajo de gestión (en este caso, la sociabilidad es especialmente importante puesto que gran parte del trabajo de venta se lleva a cabo conversando con el cliente), de trabajo en equipo (Charles-Pauvers et al., 2006) y de puestos de responsabilidad (Barrick et al., 2001; Penney et al., 2011). Esto se debe a que suelen tener más facilidad para salir adelante en ambientes competitivos, como precisamente pueden ser los puestos de responsabilidad. Además, estas personas suelen ser más activas, por lo que diversifican sus esfuerzo para enfrentarse a distintos tipos de situaciones (Levy-Leboyer, 2005).

La extroversión también es un rasgo presente en deportistas. Así lo muestra Heuze (1993), quien, gracias a un cuestionario de personalidad para deportistas, observó que los jugadores de waterpolo eran —además de extrovertidos— agresivos (aunque el estudio sugería que se trataba de una

agresividad integrada en la dinámica del juego), sociables y tenían un alto grado de cooperación —cabe mencionar que la cooperación va de la mano de la sociabilidad—, probablemente debido al aspecto colectivo del juego.

No obstante, la correlación entre extroversión y rendimiento no siempre se ha mostrado positiva. Por ejemplo, siempre en el mismo ámbito, hay estudios que exponen que la extroversión de los árbitros de primera liga no guarda ninguna relación significativa con su rendimiento (Sayfollahpour et al., 2013). Por otra parte, en el entorno de los maquinistas automovilísticos, este rasgo de la personalidad es inversamente proporcional a la eficacia en el trabajo (Hayes et al., 1994).

#### ***2.2.1.4. La apertura a la experiencia y el rendimiento laboral***

Al igual que las personas extrovertidas y con un alto nivel de responsabilidad, aquellas que presentan un alto nivel de apertura a la experiencia suelen ser más activas, por lo que diversifican sus esfuerzos para enfrentarse a los problemas con los que se encuentran (Levy-Leboyer, 2005). Además, suelen mostrar un carácter filosófico, intelectual, imaginativo, autónomo e inconformista (Judge et al., 1999). Este carácter imaginativo se corrobora en estudios que relacionan la apertura a la experiencia con la creatividad (George y Zhou, 2001; John y Srivastava, 1999; Rothmann y Coetzer, 2003), de la cual hablaremos más adelante.

Las personas con un alto grado de apertura a la experiencia suelen obtener un mejor rendimiento en situaciones que requieren un trabajo en equipo (Charles-Pauvers et al., 2006) y una adaptación rápida en un contexto determinado —como situaciones impredecibles, que requieren la resolución de problemas, etc.— (Penney et al., 2011). Esto se traduce en una relación positiva entre la apertura y el rendimiento profesional (Barrick y Mount, 1991; Rothmann y Coetzer, 2003; Abdullah et al., 2013), puesto que son capaces de salir adelante en situaciones competitivas y duras gracias a su capacidad de resolución de problemas. No hay que olvidar que en una actividad profesional —ya sea cuando un individuo está trabajando por cuenta ajena o por cuenta

propia—, hoy en día una actitud activa, autónoma e imaginativa suele dar resultados positivos y está normalmente presente en individuos a los que no les suele faltar el trabajo. Prueba de ello, y de que la apertura a la experiencia puede ser un buen predictor del rendimiento (Hamilton, 1988; Nikolaou, 2003), es la política de las grandes empresas de hoy en día, como Google, Facebook o Apple, quienes reclutan a sus empleados en función de su capacidad imaginativa y autónoma y quienes, además, tienen un método de trabajo muy activo, siempre premiando el ingenio del trabajador con una calidad de vida dentro y fuera de la empresa. En el ámbito del arte, Feist (1998) observó en su estudio que los mejores artistas tendían a una mayor apertura a la experiencia, lo cual les hacía ser más estéticos, imaginativos, curiosos, sensibles, originales y menos rígidos y convencionales.

Sin embargo, y al igual que en el caso de la extroversión, la apertura también es inversamente proporcional a la eficacia en el trabajo en el caso de los maquinistas automovilísticos (Hayes et al., 1994), teoría que también apoya el estudio de Barrick et al. (2001) que concluyó que la apertura a la experiencia no era un buen predictor del rendimiento laboral.

#### ***2.2.1.5. La amabilidad y el rendimiento laboral***

La amabilidad es uno de los rasgos menos estables de la personalidad (Judge et al., 1999). Las personas con un alto grado de amabilidad son individuos que creen en los demás, que son gentiles, buenos por naturaleza y que suelen preocuparse y cuidar de los demás, por lo que tienden a tener una buena relación laboral entre los compañeros de trabajo y a tener un buen ambiente laboral que lleva al trabajador a querer permanecer en la empresa (Charles-Pauvers et al., 2006; Colquitt et al., 2009; Penney et al., 2011).

Los individuos con un alto grado de amabilidad suelen tener un alto rendimiento profesional debido a su deseo por adaptarse, agradar y comprender lo que está sucediendo a su alrededor y es por ello por lo que la amabilidad está asociada al esfuerzo (Penney et al., 2011). De hecho, la amabilidad ha conseguido predecir el rendimiento y el grado de ayudar al

prójimo de empleados cuyos puestos de trabajo tenían una orientación interpersonal de cara al público (Bettencourt et al., 2001), como en el caso de las enfermeras (Day y Bedeian, 1995), del sector bancario (Abdullah et al., 2013), del sector de las ventas (Klang, 2012) o de otros (Hurtz y Donovan, 2000; Organ y Ryan, 1995). Otros estudios corroboran que la amabilidad es un buen predictor del rendimiento de empleados en puestos que requieren tareas de interacción, cooperación y trabajo en equipo (Judge et al., 1999; Neuman y Wright, 1999; Penney et al., 2011).

Sin embargo, la amabilidad no está relacionada con el rendimiento positivo de todos los puestos de trabajo (Barrick et al., 2001; Ahmad et al., 2014). Por ejemplo, se ha mostrado que tiene una correlación negativa con puestos que requieren una capacidad de liderazgo (Neubert, 2004; Sayfollahpour et al., 2013) —lo cual contradice el estudio de Rothmann y Coetzer (2003), el cual concluyó lo contrario—, mientras que está positivamente relacionada con puestos que requieren trabajar en equipo (Neubert, 2004).

#### ***2.2.1.6. La inteligencia emocional y el rendimiento laboral***

La inteligencia emocional es un concepto que surgió por primera vez en 1990 gracias a Mayer y Salovey (1990) y que fue retomado cinco años más tarde con Goleman (1996), quien puso de moda el concepto. A partir de ahí, autores tales que Bar-On (1997), Shapiro (1997) o Gottman et al. (1997) trabajaron también en el concepto tanto en el ámbito profesional como en el académico.

Aunque existen numerosas definiciones de la inteligencia emocional<sup>5</sup>, Mayer y Salovey la define como «la habilidad para percibir, valorar, expresar las emociones adecuadamente y adaptativamente; la habilidad para comprender la emociones; el uso de los recursos emocionales; y la habilidad para regular las emociones en uno mismo y en los demás» (1997, p. 5).

---

<sup>5</sup> Al ser la inteligencia emocional un aspecto estudiado particularmente en el ámbito académico, dichas definiciones se tratarán más en detalle en el apartado dedicado a la inteligencia emocional y el ámbito académico.

En el ámbito de los servicios correccionales, Cournoyer (2010) decidió elaborar un experimento utilizando el test NEO-PI-R (un instrumento de medición de los rasgos de la personalidad utilizado en el marco de los recursos humanos, especialmente en el marco de la selección del cuerpo policial) con el fin de comprobar qué tipo de rasgos eran más eficaces en este tipo de trabajo. El estudio concluyó que la estabilidad emocional era uno de los factores clave de este oficio.

#### ***2.2.1.7. La ansiedad y el rendimiento laboral***

Tradicionalmente, la ansiedad ha venido definiéndose como un estado de inquietud y de agitación similar al miedo pero sin un estímulo. Actualmente, autores tales que Fernández Abascal et al. (2010, p. 343) afirman que lo más adecuado es comprender la ansiedad como una emoción básica y un «sistema de procesamiento de informaciones amenazantes que permite movilizar anticipadamente acciones preventivas». También añaden que, en condiciones normales, se trata de un estado de aprensión, de tensión o de malestar que mejora la capacidad de adaptación del individuo y su rendimiento, puesto que su función es la movilización de recursos cuando este se enfrenta a situaciones preocupantes o de posible amenaza (Beaucage, 1997; Fernández Abascal et al., 2010).

La ansiedad está considerada a la vez un rasgo de la personalidad y un estado, esto es, la ansiedad puede ser una tendencia característica de la persona (por lo que se consideraría un rasgo) o un estado que surge en un determinado momento a partir de un estímulo. Las personas con un alto grado de ansiedad son individuos que tienden a juzgar las acciones más severamente que los que no presentan un grado tan alto de ansiedad. Además, si estas presentan asimismo un alto grado de emotividad, suelen mostrar un tipo de conducta compulsiva, lo cual no suele dar buenos resultados en situaciones laborales que requieren un análisis frío y meditado con detenimiento antes de tomar cualquier tipo de decisión (ver Figura 1).

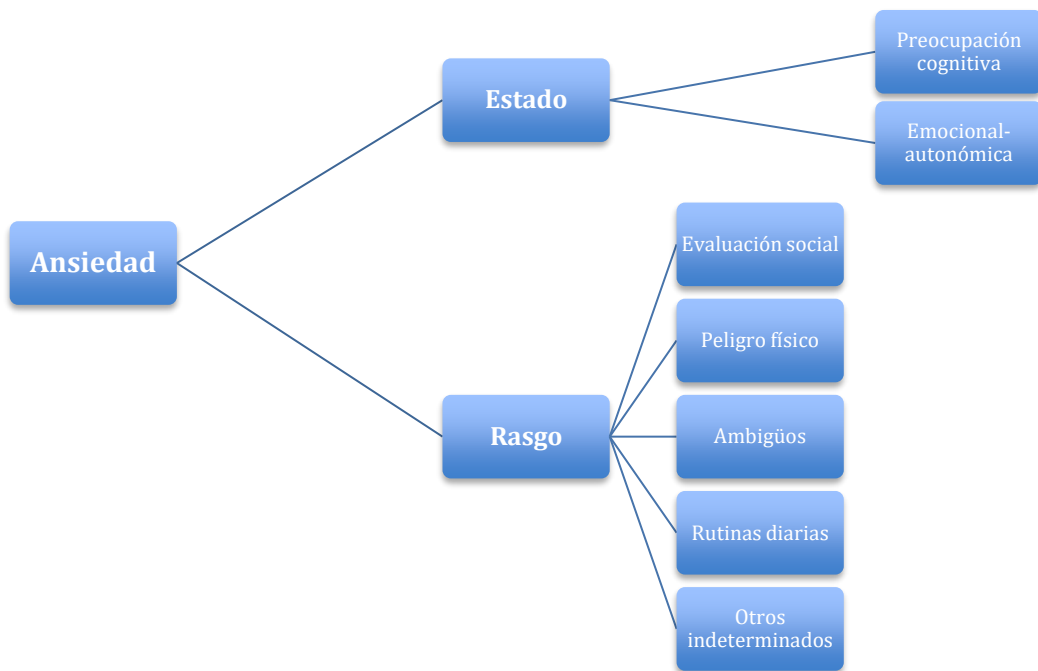


Figura 1: Multidimensionalidad de la ansiedad estado-rasgo (Fernández Abascal et al., 2010, p. 363).

Por último, existen estudios que sugieren que la ansiedad podría fomentar el rendimiento en un puesto de trabajo (Perkins y Corr, 2005), aunque esta afirmación se corroboró únicamente en aquellos gerentes que tenían altas habilidades cognitivas.

#### **2.2.1.8. La motivación y el rendimiento laboral**

La motivación está directamente relacionada con la personalidad, ya que se trata de un mecanismo a partir del cual la personalidad afecta al rendimiento. Esta última puede afectar a la motivación al ejercer una influencia sobre lo que una persona elige hacer y sobre el tesón que pone dicho individuo en la actividad que está llevando a cabo (Barrick y Mount, 2005). Así, el tesón ha mostrado ser la variable de la motivación más importante basada en un rasgo de la personalidad (Schmidt y Hunter, 1998) pues cuanto más motivado esté el individuo, con más tesón desempeñará la tarea.

Bien es sabido que la motivación es, en la gran mayoría de las ocasiones, el motor que nos mueve a desempeñar una tarea con más o menos ganas. No nos atrevemos a afirmar que el grado de motivación lleva automáticamente a un mejor rendimiento en la tarea, pero sí es cierto que existen estudios que

correlacionan la motivación con el buen rendimiento profesional (Judge y Ilies, 2002; Maslej et al., 2014). Es decir, es más probable que una persona motivada haga mejor su trabajo, o al menos le ponga más empeño y esfuerzo, que una persona que no lo esté. A modo de curiosidad, mencionaremos que un estudio de Judge y Ilies (2002), quienes lograron reunir más de quinientos estudios llevados a cabo sobre la motivación y los rasgos de la personalidad, concluyó que la motivación estaba fuertemente relacionada con el neuroticismo, la amabilidad y el tesón.

Barrick y sus compañeros (Barrick et al., 2002; Barrick et al., 2003; Barrick y Mount, 2005) establecieron que las motivaciones conducen a los siguientes aspectos o logros:

- Las metas promueven las relaciones positivas en el lugar de trabajo.
- Las metas están positivamente relacionadas con el cumplimiento de la tarea.
- Las metas tienen como objetivo conseguir «poder» en una determinada jerarquía.

Por lo tanto, las grandes multinacionales americanas como Google ofrecen a sus empleados una calidad de vida difícil de mejorar: un trabajador contento es un trabajador motivado, por lo que habrá más posibilidades de que esa persona rinda mucho mejor durante su jornada laboral. Así lo podemos observar en el estudio de Maslej et al. (2014), quienes observaron que los escritores con un mayor entusiasmo, energía (lo cual podríamos decir que equivale a la motivación), tendencia a la curiosidad y exploración durante la tarea obtenían un rendimiento más elevado.

La motivación está estrechamente relacionada con la implicación en la tarea, puesto que esta última viene determinada por la motivación que tiene un trabajador en su actividad profesional. La implicación en la actividad es un factor determinante y significativo del rendimiento. Parte de esa motivación es lo que se llama comúnmente «contrato psicológico», que es el elemento que se rompe cuando un empleado se da cuenta de que la empresa ha fallado en el

cumplimiento de una o varias obligaciones, lo cual lleva a una probable falta de implicación y, por consiguiente, de rendimiento en el trabajo ya que la motivación se reduce considerablemente a causa de dicha ruptura (Charles-Pauvers et al., 2006). Así lo corroboran diferentes estudios, que concluyeron que la intención de irse de una empresa está ligada a una menor implicación y a un rendimiento laboral más bajo (Bunderson, 2001; Lester et al., 2002; Johnson y O'Leary-Kelly, 2003; Raja et al., 2004).

### **2.2.2 Personalidad y rendimiento académico**

Antes de comenzar este apartado, es conveniente recordar que el rendimiento académico es un fenómeno multifactorial. En él, interfieren factores afectivos y emocionales, factores socioeconómicos, los programas educativos, la metodología, el conocimiento previo, la inteligencia, la motivación y la personalidad. De hecho, estudios revelan que un 25 % del rendimiento académico viene marcado por estas tres últimas variables: motivación, inteligencia y personalidad (Cattell, 1996; Cerchiaro et al., 2006).

Al igual que sucedía en la definición del término «personalidad», no existe una sola definición consensuada del rendimiento académico. Algunos autores lo definen como el producto final que se alcanza por el esfuerzo por parte del estudiante (Forteza, 1975), otros lo relacionan más con resultado fruto del proceso de aprendizaje motivado sobre todo por el profesorado (Chadwick, 1979; Tourón, 1985) y otros prefieren incidir en la diferencia del conocimiento que posee cada estudiante respecto del resto del alumnado (Jiménez, 2000). No obstante, lo cierto es que la medición del rendimiento académico en estudios científicos se basa, en la mayoría de las ocasiones, en una nota numérica extraída únicamente de una prueba. Esto se debe a la importante dificultad que supone la evaluación de las diferentes competencias académicas (esfuerzo, motivación, etc.), por lo que conviene tener este dato en cuenta a lo largo de la lectura de nuestra tesis.

A pesar de que el rendimiento académico se suele asociar a la inteligencia y no a la personalidad debido a que numerosas investigaciones concluyeron que



la personalidad no guardaba una relación significativa con el rendimiento académico, los datos empíricos han demostrado que ambas variables son fuertes predictoras de este último (Pérez, Pérez, 2013). Algunas investigaciones estiman que existe una correlación entre la personalidad, los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico. A pesar de que algunos autores afirman que la motivación, la inteligencia y la personalidad logran explicar el 25 % de la variabilidad de dicha productividad (Cattell et al., 1966), algunos estudios sostienen que la motivación, la autoeficacia y la ansiedad son las variables más influyentes en los resultados académicos (Weiner, 1979; Bandura, 1982 y Spielberger, 1980; Schunk, 1989). Sin embargo, otras investigaciones recientes indican que la responsabilidad, la extroversión y la inteligencia emocional resultan ser los aspectos de la personalidad que más influyen en el rendimiento académico. Expondremos los rasgos que se han estudiado respecto del rendimiento académico y sus resultados en los siguientes apartados.

#### ***2.2.2.1. El tesón o responsabilidad y el rendimiento académico***

Como decíamos anteriormente, el tesón o responsabilidad implica, fundamentalmente, el control de los impulsos. Este control resulta en conductas tales que el respeto a la norma, la perseverancia y la meticulosidad. Tradicionalmente, los padres y los docentes siempre han afirmado que había que ser competente, ordenado, tener sentido del deber y ser autodisciplinado para poder obtener buenos resultados académicos. Para verificar esta hipótesis, muchos investigadores han querido estudiar este rasgo y confirmar si, en efecto, el tesón o responsabilidad desempeñaba un papel crucial en el rendimiento académico de los estudiantes.

Al igual que en el ámbito profesional, numerosos autores lo consideran el factor más potente de predicción y el que mayor relación guarda con el rendimiento académico porque es más probable que los individuos organizados, autodisciplinados y con una gran capacidad de trabajo desempeñen mejor sus tareas (Cupani et al., 2013; Torres-Acosta et al., 2013). La mayoría de estudios parecen afirmarlo por los resultados de las investigaciones. Tal es el caso de

Paunonen y Ashton (2001), de Farsides y Woodfield (2003), de Niño de Guzmán et. al (2003) o de Poropat (2009), quienes observaron una correlación entre los estudiantes con un alto nivel de tesón y su rendimiento académico. Por su parte, Navarro (2009) encontró —además de una correlación positiva entre el rendimiento académico de los universitarios y la responsabilidad— una relación positiva entre el aprendizaje autónomo y la responsabilidad, lo cual parece lógico puesto que la autodisciplina está considerada como un «subrasgo» de la responsabilidad. Además, la responsabilidad suele estar acompañada del esfuerzo, de la persistencia, de la habilidad intelectual y de la asistencia a clase. Sánchez de Tagle-Herrera et al. (2009) también constataron en un estudio con 230 estudiantes de Medicina aspirantes a cirujanos que los estudiantes que asistían a clase de manera más habitual, además de tener un CI más elevado, obtenían mejores resultados con respecto a los demás compañeros. Asimismo, Martínez de Ibarreta et al. (2011) observaron por su parte con 126 estudiantes de Derecho y Administración y Dirección de Empresas que el tesón tenía un efecto significativo en el rendimiento académico en general.

En su tesis doctoral, Pérez Pérez (2013) observó que la responsabilidad era el rasgo que mejor lograba predecir el rendimiento académico, y este resultado guarda cierta lógica, pues es más probable que un sujeto más competente y que se esfuerza más para que los resultados sean satisfactorios tenga una mayor tendencia a trabajar para aquello que se ha propuesto. En su estudio, Navarro (2009) también concluyó que la responsabilidad era un rasgo disposicional fuertemente asociado al rendimiento académico del alumnado universitario. Por su parte, Cupani y Zalazar-Jaime (2014) observaron que el rendimiento de los alumnos de Lengua Castellana y de Teatro venía definido por el rasgo de la responsabilidad, al igual que los alumnos de ELE del estudio de Naiman et al. (1978). En este último, los alumnos que tenían un alto grado de meticulosidad, responsabilidad, madurez y seguridad en sí mismos fueron aquellos que mostraron un rendimiento alto. No olvidemos que se trata de sujetos autodisciplinados, motivados, con grandes expectativas de obtener buenos resultados, con una fuerte ética del trabajo y competentes, a los que su labor no supone ninguna carga (o al menos, una carga inferior en relación con

los individuos que no lo son), por lo que son más propensos al logro. Este resultado está asimismo corroborado por el de Castro y Casullo (2001) llevado a cabo con 337 adolescentes, en el que los autores observaron que los adolescentes más ordenados, menos impulsivos y más orientados al logro obtenían un mayor rendimiento, mientras que aquellos que eran irresponsables, despreocupados, olvidadizos e informales obtuvieron peores resultados. Así, concluyeron que la organización y la planificación —que se podrían englobar dentro del rasgo «responsabilidad»— eran los mejores predictores del rendimiento académico. Prueba de ello son los numerosos estudios que dan fe de este vínculo (Busato et al., 1999; De Raad y Schouwenburg 1996; Goff y Ackerman, 1992; Costa y McCrae, 1999a; Saklofske et al., 2011; Chamorro-Premuzic y Furnham, 2003; Dollinger y Orf, 1991; De Fruyt y Mervielde, 1996; Gray y Watson, 2002; Lievens et al. en el ámbito médico, 2002; Wolfe y Johnson en el ámbito del instituto, 1995; O'Connor y Paunonen, 2007; Torres-Acosta et al., 2013) y que corroboran que la responsabilidad es una variable estable y predictora del rendimiento académico (Conrad, 2006). Otros estudios (Madrid et al., 1994) hablan de la constancia en el estudio, que también podríamos incluir en el rasgo de «responsabilidad», como aspecto que se correlaciona positivamente con el rendimiento académico.

Sin embargo, algunas investigaciones (Cucina y Vasilopoulos, 2005) sugieren que unos niveles muy elevados de responsabilidad o tesón podrían tener un efecto negativo y perjudicial en el rendimiento del sujeto, por lo que se podría concluir que el nivel óptimo de responsabilidad para lograr un alto rendimiento sería un grado moderado o moderado-elevado de responsabilidad, sin llegar a niveles extremos. Incluso existen estudios (Owens, 2007) que no encontraron datos significativos que establecieran que el tesón fuera un rasgo significativo en el rendimiento académico.

#### ***2.2.2.2. La estabilidad emocional y el rendimiento académico***

Se considera que una persona con un bajo grado de estabilidad emocional —o, lo que es lo mismo, un alto grado de neuroticismo— experimenta mucha ansiedad, tensión y estrés, se suele mostrar hostil, es tímida, impulsiva, suele

tener un pensamiento ilógico, una baja autoestima y una tendencia a la depresión (Pérez Pérez, 2013).

Al igual que en el caso del estrés (Owens, 2007), estudios existentes afirman que el neuroticismo está negativamente relacionado con el rendimiento académico (Savage, 1966; Entwistle y Cunningham, 1968; Cattell y Kline, 1977; De Raad y Scouwenburg, 1996; Ackerman y Heggestad, 1997; Sánchez-Marín et al., 2001; Chamorro-Premuzic y Furnham, 2003; Nácher, 2003; Komarraju et al., 2011; Pérez Pérez, 2013; Cupani et al., 2013, Behjat, 2014). De esta manera, los alumnos con ansiedad, con tendencias depresivas, hostiles al medio académico e impulsivos mostrarían una tendencia a obtener unas calificaciones bajas por miedo al fracaso y debido a una baja motivación en el aula. Por lo contrario, los estudiantes con unos niveles bajos de ansiedad, sin tendencias depresivas y con interés muestran una tendencia a obtener buenas calificaciones (Tucker et al., 1976). Así lo demuestran otros estudios que veremos a continuación.

En el ámbito universitario, García y Casares (en Pérez Pérez, 2013, p. 270) observaron la misma correlación negativa entre el rendimiento y la ansiedad (subescala del neuroticismo) en estudiantes del primer año universitario. Torres-Acosta et al. (2013) concluyeron incluso que un alto nivel de neuroticismo podría predisponer al estudiante a un aprendizaje superficial. Por su parte, en su tesis doctoral llevada a cabo con 604 estudiantes universitarios, Pérez Pérez (2013) también encontró una correlación negativa entre el neuroticismo y la claridad y reparación emocional, la inteligencia intrapersonal, el manejo del estrés, la adaptabilidad, el estado de ánimo, las variables emocionales, y el rendimiento académico general.

Así pues y al igual que ocurre con el rendimiento laboral, la estabilidad emocional parece desempeñar un papel importante en el rendimiento académico y así lo corroboran varios estudios, tal es el caso de las investigaciones de Savage (1966), de Eysenck y Cookson (1969), de Chamorro-Premuzic y Furnham (2003), de Nácher (2003), de Owens (2007) y de De Fruyt y Mervielde, (1996), que mostraban que los alumnos

emocionalmente estables eran aquellos que obtenían los mejores resultados frente a aquellos que lo eran menos.

Contrariamente a esta tendencia, otros estudios (Castro y Casullo, 2001) no hallaron ninguna correlación entre la inestabilidad emocional (o neuroticismo) y el rendimiento académico, incluso otros muestran una correlación positiva entre el neuroticismo y el rendimiento académico si las condiciones de evaluación no son muy estresantes (Cupani et al., 2013) o en el caso de los alumnos con un alto rendimiento en ciertas asignaturas específicas, como en el caso del Teatro (Cupani y Zalazar-Jaime, 2014).

### ***2.2.2.3. La extroversión y el rendimiento académico***

Una persona extrovertida suele describirse como amable, positiva, asertiva, sociable y activa, y la extroversión es otro de los grandes rasgos que se han visto estudiados por muchos investigadores durante los últimos tiempos, tanto en el ámbito laboral como en el académico. En cambio, la introversión no es más que la ausencia de extroversión y no el adjetivo contrario del concepto «extroversión», como sugiere la creencia popular.

A día de hoy, al igual que ocurre con el rendimiento laboral, no queda claro si la extroversión tiene una correlación positiva con el rendimiento académico porque los estudios llevados a cabo hasta hoy muestran resultados mixtos (Cupani et al., 2013).

La extroversión es un rasgo que está positivamente relacionado con el bienestar en las culturas individualistas —tales como España o Estados Unidos— (Fernández-Berrocal et al., 2005) y muchos son los estudios que han mostrado la correlación positiva de la extroversión con los buenos resultados en el ámbito académico. Así lo confirman los estudios de Entwistle y Cunningham (1968), de Ehrman y Oxford (1995) y de Behjat (2014), que sugerían que los alumnos extrovertidos eran buenos candidatos a ser aprendices de lenguas; de Savage (1966), que concluyó que los mejores alumnos de la educación primaria eran extrovertidos y no introvertidos; el

estudio llevado por Eysenck y Cookson (1969) con niños de once años en el ámbito del razonamiento verbal; el de Cupani y Zalazar-Jaime (2014) en el que se observó que los alumnos con un alto rendimiento en Educación Física mostraban un alto grado de extroversión; o el de Furnham et al. (1998) que mostró que los niños extrovertidos obtenían mejores resultados en las pruebas de razonamiento lógico. También el estudio de Elliot (1972) confirma esta correlación positiva entre la extroversión y el rendimiento académico, aunque observó que solo existía hasta los catorce o quince años, ya que la relación se invertía a partir de dicha edad.

En el ámbito de la producción escrita en el marco académico, autores como Dunkel (1947), Smart et al. (1970) y Jensen y DiTiberio (1989) afirman que la extroversión puede ser positiva puesto que los extrovertidos tienden a generar más ideas o hechos a la hora de redactar que los introvertidos. Sin embargo, los alumnos extrovertidos pueden redactar de forma fragmentada o superficial y no generar una redacción completa con todos sus elementos. Por otro lado, estos mismos autores subrayan que los estudiantes introvertidos tienden a producir excelentes redacciones porque, para ellos, la mejor manera de plasmar sus ideas es la de hacerlo por escrito y no oralmente, al contrario que en el caso de los alumnos extrovertidos.

En efecto, en cuanto a la fluidez verbal, hay estudios que afirman que los niños extrovertidos tienden a una mayor fluidez verbal que los niños introvertidos (Hargreaves, 1927; Pritchard, 1952; Di Scipio, 1971). Además, existen evidencias de que los individuos extrovertidos son mejores habladores que escritores (Callahan, 2000). Por su parte, Boroujeni (2015) llegó a la misma conclusión en su estudio y estableció que los estudiantes extrovertidos no obtenían tan buenos resultados como los introvertidos en las pruebas de redacción porque estos últimos redactaban mejor y presentaban menos dificultad para escribir, querían aclarar sus ideas antes de escribir (lo cual les permitía escribir de forma clara y ordenada) y buscaban siempre los mejores vocablos (que es lo que les dificultaba a la hora de la producción oral de una lengua extranjera). Además, observó que los alumnos extrovertidos preferían producir contenido oralmente en vez de hacerlo por escrito.

En el ámbito universitario, parece que la extroversión también está positivamente relacionada con el rendimiento académico. Así lo comprobaron Roccas et al. (2002), Furnham y Medhurst (1995) y Navarro (2009), aunque esta última autora no encontró una correlación positiva entre el rendimiento académico de los estudiantes universitarios y la extroversión sino entre el aprendizaje autónomo y esta última.

Otros estudios muestran una correlación positiva entre la extroversión y el rendimiento en el caso de estudiantes de lenguas extranjeras. Por ejemplo, Dewaele y Furnham (1999) concluyeron que los estudiantes bilingües extrovertidos eran más fluidos en la lengua extranjera que los bilingües introvertidos, sobre todo en situaciones interpersonales estresantes. También existen otros estudios relativos a la pronunciación del inglés, que concluyeron que los alumnos extrovertidos pronunciaban mejor y que, además, eran los chicos quienes mostraban una mejor pronunciación frente a las chicas (Badran, 2001).

Sin embargo, otros estudios (Sánchez-Marín et al., 2001; Pelechano y Servando, 2004; Pazhuhesh, 1994) sugieren que los estudiantes extrovertidos tienden a un suspenso más frecuente que en el caso de los introvertidos porque se distraen más, son más sociables y más impulsivos. Para justificar este resultado, Anthony (1973) explicaba que la escuela secundaria requiere una mayor capacidad de concentración y de análisis frente a la escuela primaria, por lo que los alumnos extrovertidos tenían un mayor rendimiento que los introvertidos en primaria pero no en la escuela secundaria debido a las exigencias de formalidad y de pensamiento crítico de esta última. Así lo sugerían también Sánchez-Marín et al. (2001), cuyos resultados mostraban que los estudiantes universitarios extrovertidos tendían a un mayor fracaso que los estudiantes introvertidos porque los primeros eran más sociables, impulsivos y distraídos. Por su parte, Chamorro-Premuzic y Furnham (2005) interpretaron este resultado de otra manera y sugieren que los extrovertidos emplean más tiempo en socializar frente a los introvertidos, que pasan más tiempo estudiando, por lo que el periodo de adquisición del contenido teórico y práctico

es mayor en el caso de los introvertidos, lo cual podría explicar los mejores resultados en el caso de los introvertidos (Rolfhus y Ackerman, 1996). Otra interpretación es la de que la extroversión ayuda a transgredir normas por la «aventura» que ello supone y por la adrenalina de esta osadía, más que por el mero disfrute del hecho (Pelechano y Servando, 2004).

Existen otros estudios que ni siquiera han logrado encontrar una asociación directa significativa entre la extroversión y el rendimiento, tal es el caso de las investigaciones de Pérez Pérez (2013), Furnham y Mitchell (1991), Heaven et al. (2002) y Halamandaris y Power (1999), Rothstein et al. (1994), Nofle y Robins (2007), cuyos resultados mostraron una correlación positiva entre el grado de participación en clase y el rendimiento; y de Furnham et al. (1998), quienes relacionaron positivamente el rendimiento con la capacidad de razonamiento lógico.

#### ***2.2.2.4. La apertura a la experiencia y el rendimiento académico***

Como decíamos en apartados anteriores, la apertura a la experiencia es otro de los rasgos que se han estudiado en el siglo XXI para comprobar si guardaba alguna relación con el rendimiento académico y se considera como una tendencia a la flexibilidad, a la creatividad, a la curiosidad, a la exploración de lo desconocido y a la apertura mental. Una persona abierta vive sin ansiedad, busca activamente nuevas experiencias y disfruta con ellas. Se trata de un rasgo que podría estar íntimamente ligado al esfuerzo en el estudio, a habilidades cognitivas de autorregulación, a la administración del tiempo (Busato et al., 2000; Holland et al., 1995) y a la inteligencia emocional, que estudiaremos más adelante. En el caso del rendimiento laboral, veíamos que la apertura a la experiencia estaba positivamente relacionada con trabajos que requerían un trabajo en equipo y una rápida adaptación a situaciones que requieren una resolución rápida de problemas.

A pesar de que existen estudios que no han logrado encontrar un vínculo positivo entre la apertura y el rendimiento académico, muchos autores han conseguido demostrar esta relación positiva tanto en la educación primaria



como en la secundaria y en la superior. Así lo muestran investigaciones como las de Dollinger y Orf (1991), Rothstein et al. (1994), quienes relacionaron el alto grado de participación en clase con un alto rendimiento académico; de Paunonen y Ashton (2001), Gray y Watson (2002), Farsides y Woodfield (2003), Phillips et al., (2003), Poropat (2009), Komarraju et al. (2011) y de Pérez Pérez (2013), quienes observaron que la apertura a la experiencia era un buen predictor del rendimiento académico. Otros, como Busato et al. (2000), Torres-Acosta et al. (2013) o Cupani et al. (2013) encontraron una correlación negativa entre el rendimiento y este rasgo de la personalidad cuando existía un criterio de entrega en plazos específicos y de trabajo en equipo.

#### ***2.2.2.5. La amabilidad y el rendimiento académico***

La amabilidad es un rasgo en el que prevalecen la bondad, la confianza, el sacrificio, la generosidad, la simpatía, la fidelidad y la sumisión. En el caso del rendimiento laboral, veíamos que la amabilidad estaba positivamente relacionada con este ítem en los casos de puestos que requerían trabajar en equipo. Sin embargo, estaban negativamente relacionados con puestos que requerían una capacidad de liderazgo.

A pesar de que haya estudios que la correlacionan positivamente con el rendimiento académico (Komarraju et al., 2011) o con el rendimiento académico de los alumnos de Lengua Castellana y de Filosofía en particular (Cupani y Zalazar-Jaime, 2014), la mayoría de estudios no la asocian a buenos resultados académicos (Furnham y Chamorro-Premuzic, 2004; Martínez de Ibarreta, 2011). Incluso otros establecen que la relación entre la amabilidad y el rendimiento académico no queda del todo clara (Navarro, 2009) porque dicha correlación no llega a ser del todo significativa (Shiner et al., 2003). Esto puede deberse a que la amabilidad es más bien un rasgo que se ocupa de las relaciones sociales centradas en los demás y en la calidad de estas, a diferencia de la extroversión, la cual está orientada hacia el individuo. La amabilidad está relacionada con la calidad de las relaciones interpersonales, por lo que tiene sentido que estudios muestren una correlación positiva entre la amabilidad y la extroversión (Navarro, 2009). Las personas con una amabilidad

elevada tienen un alto grado de empatía, lo cual puede suponer un riesgo de cansancio al querer siempre agradar a un tercero en vez de centrar toda la atención en el trabajo que debería estar realizando el individuo para sí mismo (querer quedar bien con el compañero de clase y hacerle reír en vez de atender en el aula, por ejemplo).

#### **2.2.2.6. La inteligencia emocional y el rendimiento académico**

Aunque la inteligencia emocional no esté considerada por muchos como un rasgo de la personalidad (Lopes et al., 2003), creemos conveniente incluirla en nuestra compilación debido a que otros, como Mayer y Salovey (1993), consideran que las diferentes inteligencias (verbal, perceptual-organizacional, emocional y social) forman parte de la personalidad.

Como decíamos, el término «inteligencia emocional» fue acuñado en 1990 por Salovey y Mayer (ver Figura 2) y utilizado y popularizado años más tarde por Goleman en 1996. Sin embargo, para los autores pioneros de este concepto, la inteligencia emocional era la «habilidad para manejar los sentimientos y emociones propios y de los demás, de discriminar entre ellos y de utilizar esta información para guiar el pensamiento y la acción de uno mismo y de los demás» (Salovey y Mayer, 1990, p. 189), aunque actualizaron dicha definición en 1997 (en Giner, 2015), de manera que quedó tal que:

- La inteligencia emocional representa la habilidad de percibir de forma correcta, evaluar y expresar las emociones.
- La habilidad para acceder a y/o generar los sentimientos cuando puede facilitar el pensamiento.
- La habilidad para comprender las emociones y la conciencia emocional.
- Y la habilidad para regular las emociones con el objetivo de crecer emocionalmente e intelectualmente. (p. 85)

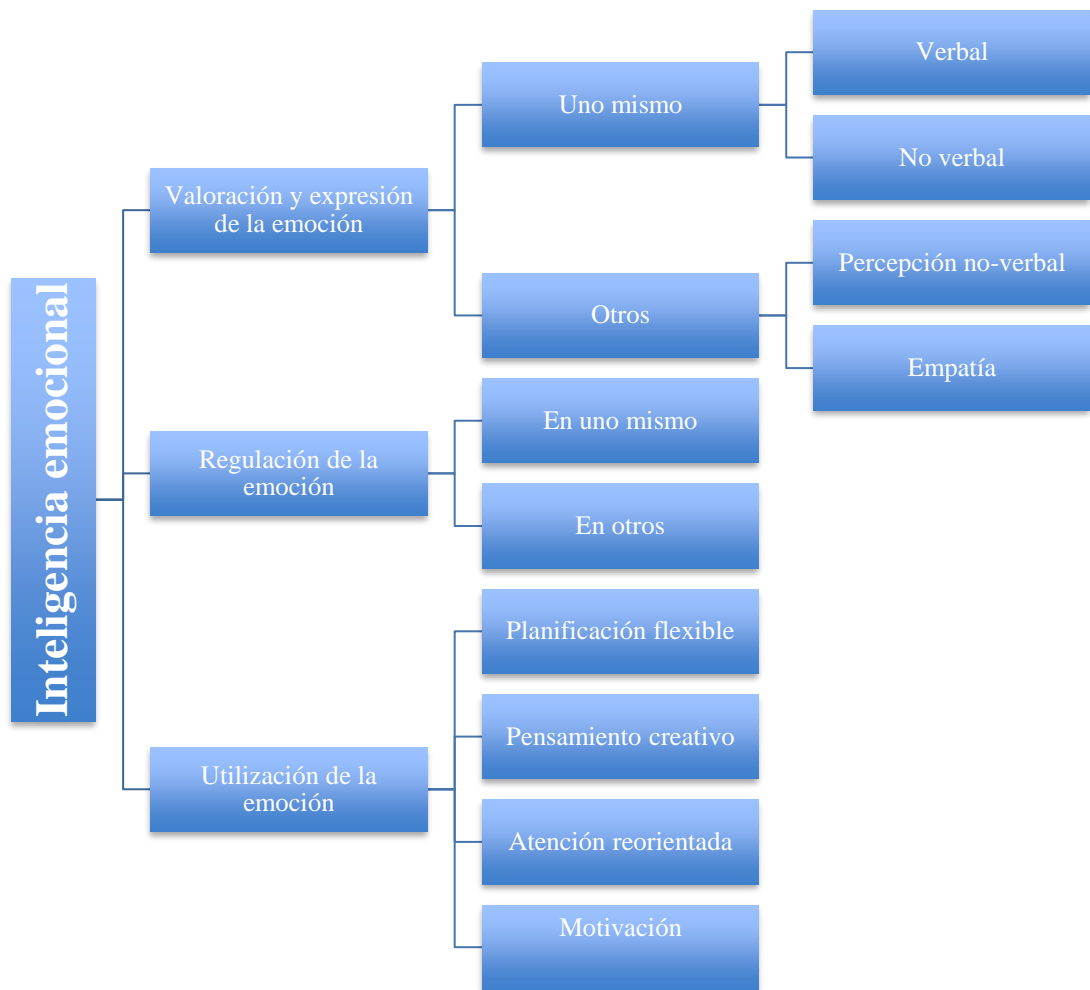


Figura 2: Conceptualización de la inteligencia emocional según Salovey y Mayer (Gértrudix et al., 2017, p. 126).

La inteligencia emocional también ha sido considerada como una manera de interactuar que engloba las habilidades del ser humano y sus sentimientos (Goleman, 1996). Asimismo, ha sido comprendida como un conjunto de capacidades que permiten tener éxito en el contexto del individuo —tal que la obtención de un rendimiento académico o profesional elevado— (Bar-On, 1997), y como un constructo que permite regular los estados afectivos y hacer uso de la información sobre las emociones para guiar y mejorar los procesos cognitivos y los comportamientos (Mayer et al., 2008).

Al igual que los demás rasgos, el vínculo entre la inteligencia emocional y el rendimiento se estudia cada vez más y hay autores que lo consideran el mejor rasgo predictivo del rendimiento (Belmonte Lillo, 2013). En efecto, la

correlación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico se revela cada vez más fuerte y latente gracias a las investigaciones de los últimos años, lo cual ya se sugería en los años 90 (Mayer y Salovey, 1993).

Aun así, existen estudios que no han revelado ninguna correlación positiva entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico. Por ejemplo, la inteligencia emocional medida en el estudio de Rossen y Kranzler (2008) no explicaba los buenos resultados académicos de los estudiantes, y los trabajos de Davies et al. (1998), Newsome et al. (2000), Barchard (2003), Van der Zee et al. (2002), Austin et al. (2005), Schuttle et al. (1998) y de Chico (1999), tampoco.

No obstante, numerosos estudios sí confirman que la inteligencia emocional y el éxito académico van de la mano (Gil-Olarte et al., 2006; Schutte et al., 1998; Brackett et al., 2004; Bar-On, 1997; Ashkanasy y Dasborough, 2003; Petrides et al., 2004; MacCann y Roberts, 2008), al igual que sucedía con el rendimiento laboral —en concreto, en los servicios correccionales—. De hecho, Parker et al. (2004) explicaron que dicha falta de correlación podría deberse a que los estudiantes seleccionados para el estudio no estaban al mismo nivel (estudiantes de primer curso, de último curso, adultos, adolescentes, etc.). Por este motivo, llevaron a cabo una investigación con estudiantes universitarios que tuvieran el mismo nivel académico, y la inteligencia emocional resultó un gran predictor del éxito de dichos estudiantes.

El estudio de Barchard (2003), llevado a cabo con el test de inteligencia emocional de Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT), también llegó a la conclusión de que la inteligencia emocional lograba predecir el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Tal fue el caso también de Nelson y Low (2010), de Singh et al. (2009) y de Parker et al. (2004). Este último estudio se realizó con alumnos de educación secundaria y reveló que la inteligencia emocional era un predictor del rendimiento académico. Cabe mencionar que Di Fabio y Blustein (2009) encontraron una relación entre la capacidad de regulación de las emociones y un mejor rendimiento académico. Así pues, los sujetos capaces de controlar y regular sus emociones en determinadas situaciones

(como podría ser la gestión del estrés) podrían llegar a obtener mejores resultados en el ámbito académico. El estudio de la tesis doctoral de Caizapanta Puruncaja (2017), llevado a cabo con el inventario de Inteligencia Emocional EQ-i:YV de Bar-On y con el Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) de Salovey et al. (1995), con una muestra de 356 alumnos de bachillerato, también lo corrobora al concluir que la inteligencia emocional conduce al logro académico, debido a que el equilibrio psicológico ejerce un control sobre la ansiedad en situaciones de estrés.

Por otro lado, la inteligencia emocional podría explicar parte del rendimiento académico. Como ya hemos mencionado anteriormente, el neuroticismo está negativamente relacionado con el rendimiento, pero la responsabilidad y la apertura están positivamente relacionadas con este último. Si tenemos en cuenta las conclusiones de McCrae (2000), quien asocia negativamente la inteligencia emocional con el neuroticismo pero positivamente con la apertura, la amabilidad y la responsabilidad, podemos inferir que la inteligencia emocional está positivamente relacionada con el rendimiento. En otras palabras, una alta puntuación de inteligencia emocional puede llevar a unos resultados académicos satisfactorios. Así lo demuestran Lam y Kirby (2002) en su estudio con estudiantes universitarios en el que aquellos que obtuvieron altas puntuaciones en inteligencia emocional tendían a obtener mejores resultados en las diversas asignaturas. Pérez Pérez (2013) también concluyó en su estudio que la inteligencia emocional era una variable predictora del rendimiento académico.

Sin embargo, conviene puntualizar que algunos estudios solo han encontrado una relación positiva entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes de primer año de universidad (Parker et al. 2004) pero no en grupos de estudiantes de distintos años y nivel (Barchard, 2003). Esto quizá se deba a que cada grupo de edad o de nivel se encuentre en un momento emocional determinado que se va modificando con el paso del tiempo y que, por consiguiente, no puede compararse con los demás niveles. Por otro lado, conviene mencionar la existencia de estudios que no han hallado

ninguna relación significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico (Rivers et al., 2007; Johnson, 2008 y Suliman, 2010).

Como acabamos de exponer en esta breve recopilación, la inteligencia emocional no basta para poder garantizar un buen rendimiento académico. De hecho, ya hemos comprobado que existen estudios que no relacionan el rendimiento exitoso con una alta puntuación de inteligencia emocional. Y, aunque muchos estudios corroboren que guarda una relación positiva con el rendimiento y que puede predecir el nivel de este último, lo cierto es que los resultados académicos dependen de otros muchos factores (entre ellos, la responsabilidad, el nivel de neuroticismo, la extroversión, la motivación y factores ambientales).

#### ***2.2.2.7. La autoestima y el rendimiento académico***

Algunos estudios (Valenzuela, 1983; Pacheco, 2009; Fueyo et al., 2010;) insisten en la importancia de la autoestima en el rendimiento académico de los estudiantes. En este caso, no se trataría de una importancia crucial, como en el caso de la responsabilidad en el ámbito académico y profesional, sino de un factor adicional que podría contribuir a explicar el rendimiento académico, así lo revelan ciertos estudios (Abu-Hilal, 2000; Saint Laurent, 2000; Bragard, 2001) que sugieren que las actitudes positivas y una buena autoestima escolar son buenos predictores de los resultados académicos.

Un ejemplo que ilustra esta afirmación es el estudio de Kifafi et al. (2012) llevado a cabo con 408 estudiantes, en el cual se concluyó que la autoestima general del alumnado estaba directa y altamente relacionada con la autorrealización académica y la eficacia resolutive, lo cual indica claramente que la autoestima desempeña un papel crucial en el rendimiento académico de los estudiantes. Asimismo, otra investigación llevada a cabo con 336 estudiantes por Bennacer (2010) concluyó que una buena autoestima, junto con el interés escolar y la falta de ansiedad académica, favorecían el buen rendimiento del alumnado. Además, apuntó que el alumno con buen

rendimiento pertenecerá más probablemente a una clase socio-profesional favorecida y que no ha conocido ningún tipo de fracaso escolar.

Aun así, a pesar de que haya más estudios cuyos resultados muestran la importancia de la autoestima en los estudiantes (Castro y Casullo, 2001; Martín del Buey et al., 2001 y 2004; Pacheco, 2009; Fueyo et al., 2010;) y que los programas de intervención actuales muestren resultados prometedores en la promoción de la autoestima en los estudiantes, todavía queda un largo camino por recorrer para extraer conclusiones determinantes y definitivas sobre la influencia de esta variable en el rendimiento académico.

#### ***2.2.2.8. La ansiedad y el rendimiento académico***

Si bien el entorno escolar puede influir en el desarrollo de la ansiedad, esta comienza a desarrollarse en los años preescolares y escolares, y nace de la interacción entre padres y niños en el momento en el que el rendimiento no corresponde a las expectativas de los padres (Beaucage, 1997).

Existen evidencias empíricas (Eysenck, 1952) de que la ansiedad suele alcanzar unos niveles elevados durante la adolescencia, aunque luego vaya declinando conforme las personas crecen y van solucionando sus problemas (encontrar un trabajo estable, etc.). Otras (Owens, 2007) muestran que la presión debida al límite de tiempo establecido para una tarea podría causar cambios en los estados de ansiedad y de excitación durante una tarea de memorización.

No obstante, al igual que ocurría en el ámbito laboral y a pesar de la correlación negativa que existe entre el rendimiento académico y el neuroticismo (Madrid et al., 1994) —que incluía la variable de la ansiedad—, algunos estudios (Cerchiaro et al., 2006) sugieren que una mayor ansiedad conduce a un rendimiento académico más elevado. Este hecho podría deberse a los altos niveles de exigencia personal, académica y social planteada a los estudiantes y que podría generar dichos altos niveles de ansiedad.

Sin embargo, autores como Gardner (1985), Castro y Casullo (2001) y Cerchiaro et al. (2006) indican que esta ansiedad, junto con otros factores como la hiperactividad, la baja tolerancia a la frustración o la tensión nerviosa podrían producir el efecto contrario e ir en detrimento de un buen rendimiento académico, al ser un obstáculo para el rendimiento, al bloquear y al inhibir al estudiante (Zeidner, 1998; Chappell et al., 2005; Keough et al., 2004). Así, la fórmula ideal para un óptimo rendimiento sería un bajo nivel de ansiedad combinado con un alto grado de excitación, frente a un alto grado de neuroticismo y de ansiedad que daría como resultado una caída en picado del rendimiento del alumnado (Owens, 2007). No obstante, también existe la teoría de que un nivel moderado de ansiedad podría llevar a un rendimiento óptimo, frente a niveles demasiado elevados o bajos, que podrían deteriorar dicho rendimiento (Beaucage, 1997).

#### **2.2.2.9. La motivación y el rendimiento académico**

La creencia popular afirma que la motivación es una de las claves para poder lograr cualquier propósito que podamos establecer. Pero... ¿es eso cierto? ¿Existen evidencias empíricas que lo demuestren?

En una de sus obras, Eysenck (1982) plantea recurrir a la Ley de Yerkes-Dodson, la cual sugiere una relación entre el rendimiento y la motivación (o lo que él llama *drive*). No se trata de una ley proporcional (a más motivación, más rendimiento), sino que establece que para que el rendimiento sea óptimo, es necesario un nivel intermedio de motivación, ya que un nivel demasiado bajo o incluso demasiado elevado interfiere en el rendimiento óptimo del individuo. Por supuesto, este nivel de motivación depende de la dificultad y complejidad de la tarea que se ha de desempeñar. ¿Qué puede motivar a un niño para que pueda rendir más? Eysenck subraya que depende del tipo de niño que sea. Si hablamos de un niño introvertido, la mejor manera de motivarlo es elogiándolo, mientras que la censura es el mejor método para motivar a un niño extrovertido.

Al igual que en el ámbito profesional, la motivación es un factor clave en el rendimiento de un estudiante. Autores como Lera Aldonza (1975), Amabile



(1985, 1997, 2004), Madrid et al. (1994), Spinath et al., (2006) o Cupani y Zalazar-Jaime (2014) lo corroboran en sus estudios y apoyan la idea de que la motivación desempeña un papel fundamental en la predicción del rendimiento, pues observaron en sus investigaciones que los estudiantes que mostraban un mayor rendimiento eran aquellos que tenían un mayor grado de motivación. De hecho, en el estudio de Madrid et al. (1994), los autores repararon en que los alumnos menos tímidos se sentían más motivados y obtenían un mayor rendimiento en la materia, por lo que se podría establecer asimismo una correlación positiva entre el bajo grado de timidez, de alta motivación y de alto rendimiento en el alumnado de secundaria. Asimismo, observaron que el grado de empatía estaba positivamente relacionado con el rendimiento académico.

En definitiva, el tesón, la estabilidad emocional, la motivación, la inteligencia emocional y la apertura a la experiencia son los principales rasgos que han mostrado ejercer una influencia claramente positiva tanto en el rendimiento laboral y académico. Cabe pues esperar que, si estos rasgos tienen implicaciones positivas en el rendimiento, también podrían mejorar el rendimiento en traducción. Por ello, proponemos el estudio que se definirá en el presente trabajo, en el que se estudiarán los rasgos de la personalidad propuestos en el cuestionario Big Five: la energía, el tesón, la afabilidad, la estabilidad emocional y la apertura mental.

## 3. CREATIVIDAD

### 3.1. Introducción: cronología y definiciones de la creatividad

Hoy en día, el interés por la creatividad está creciendo considerablemente en el ámbito educativo y empresarial, y se trata de una demanda social cada vez más frecuente, en especial en las últimas décadas, a pesar de la falta de investigación al respecto que todavía persiste a día de hoy (Del Río, 2006; Arellanos, 2016).

Cuando hablamos de creatividad, muchos son los conceptos que nos vienen a la mente, como pueden ser la originalidad, la invención, la innovación, la imaginación y muchos otros tantos. También nos pueden surgir palabras como «novedad», «ideas», «fuera de lo común» y «diferente». Incluso nos preguntamos si los personajes ilustres que destacaron por su creatividad, como fue el caso de Leonardo Da Vinci, de Wolfgang Amadeus Mozart, de Albert Einstein o de Steve Jobs, nacieron siendo creativos, si tenían rasgos comunes característicos o si cultivaron su creatividad durante su educación y su trayectoria vital y profesional (Gardner, 1995). Así, si lanzáramos esta interrogación a un grupo de personas, es muy probable que mencionasen elementos del sector artístico como la escultura, la música o el baile, pues se tiende a confundir la creatividad con el arte. Además, cuando reflexionamos sobre el concepto «creatividad», tendemos a imaginar ciertos mitos, tales que (Ramírez Carmona, 2009):

- La creatividad va ligada a la locura y que hay que ser raro o fuera de lo normal para ser creativo.
- La creatividad es algo misterioso cuya fórmula es un misterio.
- La creatividad es algo «mágico», un don que pocas personas han tenido la suerte de tener.
- La creatividad no es un valor esencial y se suele percibir incluso como algo negativo, un «no sé qué» que pertenece únicamente a escritores y cantantes bohemios.
- La creatividad es algo propio de los arquitectos y diseñadores pero no de un jefe de empresa, de un médico ni de un abogado.

- La creatividad está estrechamente ligada al talento, a la genialidad, al prodigio y a la superdotación.

Es muy posible que esta lista de presuposiciones se deba a la forma en la que se ha percibido la creatividad a lo largo de la historia. Lo cierto es que existen más de sesenta definiciones de la creatividad (Navarro, 2008) y la comunidad científica aún no ha llegado a un consenso para definir el concepto. Tampoco se ha alcanzado una teoría generalizable de la creatividad, posiblemente debido a que se percibe como un síndrome o complejo variado y multifacético. Y es que tratar la creatividad desde la mera creencia o incluso la observación resulta en una definición insuficiente con la consiguiente pérdida de fiabilidad y rigor científico. La creatividad es un concepto complejo e incluso controvertido, y prueba de ello es la falta de definición universal aceptada.

Etimológicamente, el vocablo «creatividad» proviene del latín *creativus*, *creativa*, *creativum* del verbo *creo*, que significa producir, crear. Dicha raíz (creativ-) viene seguida en español del sufijo -dad, que hace referencia a la cualidad de la palabra, por lo que podemos considerar que «creatividad» es la cualidad de crear. Si nos remitimos a la Real Academia Española, encontraremos la definición siguiente del verbo «crear»: «Establecer, fundar, introducir por vez primera algo; hacerlo nacer o darle vida, en sentido figurado».

Como decíamos, el interés por la creatividad está creciendo considerablemente en las últimas décadas, pero no siempre ha sido el mismo. La creatividad ha atravesado diversas etapas en las que era tratada como un aspecto positivo, como en el caso del «genio creador» griego, y otras en las que era considerada como un aspecto más humano, como en la Edad Media. Así pues y para llegar a comprender la concepción actual de la creatividad, conviene hacer un breve repaso histórico de las creencias y definiciones sobre la creatividad desde la Antigua Grecia hasta hoy en día.

En la Antigua Grecia, la creatividad se entendía como un don relacionado con los poderes místicos, con la locura divina (del griego *enqousiastikoj*, «entusiasmado» en español) y estaba considerado como un regalo divino al

cual solo unos privilegiados tenían acceso, como era el caso de los poetas —al contrario que los artistas— quienes eran lo más similar a un creador. Esta creencia de intervención divina permaneció hasta que fue cambiando gradualmente con el tiempo. De hecho, en la época de Aristóteles, la creatividad pasó de percibirse como un don divino a estar relacionada con la inspiración y la psicopatología, una creencia que ha estado presente hasta hace bien poco (Chávez y Lara, 2000).

Un tiempo después, los romanos pasaron del concepto griego de don a hablar de *genium*. Con *genium*, los romanos se referían a la esencia tan particular que hacía que una persona fuera especial. Esto es, el don ya no provenía de lo divino sino que el ser creativo era el que tenía una esencia especial que lo volvía creativo (Hernández Ortiz, 2017).

En la Edad Media, el arte dejó de estar vinculado con lo divino y pasó a estar ligado al esfuerzo de la persona. Además, el concepto de fantasía también apareció pero como potencia anímica relacionada con la sensibilidad y no con el razonamiento (Hernández Ortiz, 2017).

Más tarde, puesto que el Renacimiento fue una época en la que volvió todo lo clásico y, con ello, el concepto griego del genio creador como regalo divino, esta connotación de lo mágico volvió a tomar fuerza. No obstante, el concepto «creación» aún era inexistente y se utilizaban términos como «invento» o «idea». Juan de Huarte de San Juan, médico y filósofo español, precursor de la psicología diferencial, fue quien introdujo por primera vez el término «ingenio», acercándose así al concepto de creatividad en su obra *Examen de ingenios para las ciencias*, publicada en 1603. El siglo XVII fue así pues importante ya que, no solo se aproximó a la noción de creatividad que conocemos hoy, sino que aparece dicho concepto gracias a Kazimierz Maciej Sarbiewski, poeta polaco, quien afirmó por primera vez que el poeta no solo inventa sino que crea a imagen y semejanza de Dios.

Con la llegada de Ilustración, la razón invalidó todos los conceptos irracionales y que no se podían comprobar, y sostuvo que los conocimientos se

ordenan, comparan y sistematizan. Según indica Navarro (2008, p. 22), «el siglo XVIII acaba con dos acuerdos: la distinción clara entre los conceptos de genio, talento, individuo original y educación formal; por otra parte, la genialidad no tenía nada de sobrenatural». Esta distinción también depende de los lugares y de los contextos. Por ejemplo, en Francia, el genio creador estaba representado como un ser melancólico, mientras que en Inglaterra se incidía más en la imaginación, relacionada con la inteligencia, la estética, el juicio y la memoria (Hernández Ortiz, 2017).

El Romanticismo del siglo XIX consolidó el concepto del ser humano como creador y no solo como un mero observador. Surgieron las tres teorías del individuo creador (Navarro, 2008, p. 22): «el salvajismo (la musa naturaleza), el sufrimiento (icono del artista tuberculoso) y la locura (para Schopenhauer, iluminación y locura son lo mismo, para Lombroso no hay genio si no hay locura)», y se abrió así la veda de la etapa científica y empírica de la creatividad del siglo XX.

El siglo XX extendió el término «creatividad» no solo al arte, como había sido el caso hasta entonces, sino también a otros ámbitos como la educación, la ciencia o la política, entre otros. La creatividad dejó de pertenecer al artista y comenzó a tratarse como un proceso y, sobre todo, como un rasgo de la persona, de manera que así dio comienzo la etapa de los estudios empíricos sobre la creatividad.

En efecto, en los años 30, se definió la creatividad desde el punto de vista del proceso interno de una persona: «Proceso de ver o crear relaciones en que los procesos conscientes y subconscientes operan conjuntamente» (Spearman, 1930). No obstante, los estudios de los años 50 fueron de una importancia crucial, tanto que dicha década pasó a denominarse como la «década prodigiosa», en la cual se disparó el interés por la creatividad debido a razones sociales (basadas en necesidades económicas, industriales y políticas), metodológicas (se planteó por primera vez la diferencia entre la inteligencia y la creatividad) y epistemológicas. Esta década, marcada por la gran proliferación de investigaciones empíricas, comenzó en 1950 cuando Guilford pronunció un

discurso en la Asociación Americana de Psicología (Romo Santos, 1987). En él, puso de relieve innovaciones de diferentes sectores y presentó su teoría de las inteligencias como rasgo de múltiples factores (entre los cuales se encuentra la creatividad). En su definición de la creatividad, Guilford consideró que este concepto se construía en torno a determinados rasgos y ciertas conductas propias de las personas creativas:

La creatividad, en sentido limitado, se refiere a las aptitudes que son características de los individuos creadores, como la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y el pensamiento divergente. No es el don de unos pocos escogidos, sino que es una propiedad compartida por toda la humanidad en mayor o menor grado (Guilford, 1952; citado en Hernández Ortiz, 2017, p. 34).

Los años 60 se caracterizaron por la necesidad de medición de la creatividad y de comprobar si se trataba de una característica innata o si se podía adquirir con preparación académica. En este sentido, el trabajo de Torrance (1976) fue muy relevante, puesto que fue quien definió la creatividad como proceso a través del cual el ser humano manifiesta la capacidad de percibir problemas en la información, formular una hipótesis, verificarla y presentar resultados novedosos. Para él, el pensamiento creativo está compuesto de sensibilidad por los problemas, de habilidad para generar ideas, de flexibilidad para definir y cambiar enfoques y de originalidad para establecer soluciones de una manera diferente (García-Pérez, 2015).

La creatividad es un proceso que vuelve a alguien sensible a los problemas, deficiencias, grietas o lagunas en los conocimientos y lo lleva a identificar dificultades, buscar soluciones, hacer especulaciones o formular hipótesis, aprobar y comprobar estas hipótesis, a modificarlas si es necesario además de comunicar los resultados (Torrance, 1965; citado en Raimundo Torres, 2015, p. 7).

A partir de ese momento, las variables de la personalidad y del contexto ambiental empezaron a tenerse cada vez más en cuenta en la definición de

personalidad, como fue el caso de Amabile (1985, citado en Hernández Ortiz, 2017, p. 36).

La creatividad no es un rasgo de personalidad, ni una habilidad general, sino que puede verse como la conducta resultante de una constelación particular de características personales, habilidades cognitivas e influencias ambientales. Esta conducta, que se pone de manifiesto en productos o respuestas, solo se puede explicar de una forma completa mediante un modelo que abarque estos tres factores (Amabile, 1985; citado en Hernández Ortiz, 2017, p. 36).

Fue asimismo el caso de Gardner (1995), quien hablaba de la importancia del contexto de la persona creativa al citar el reconocimiento de la comunidad internacional como valor característico de un producto creativo.

En este sentido, la psicología cognitiva empieza a ser aceptada y los estudios sobre los procesos mentales comienzan a florecer. Así pues, lo que en la Antigüedad era un don innato, o incluso divino, se convierte en el siglo XXI en una característica que se puede aprender y desarrollar durante nuestra trayectoria académica y profesional. En este sentido, se distinguen cinco formas de creatividad (en Alonso Monreal y Corbalán Berná, 1997).

- La creatividad expresiva, que corresponde a la expresión independiente del cuerpo del ser humano, como el baile libre o los dibujos de los niños, que se puede adquirir con la práctica.
- La creatividad técnica o productiva, que requiere pericia y habilidad, que también se puede adquirir con la práctica.
- La creatividad inventiva, que correspondería a la de los inventos o creaciones que conocemos hoy en día, tales que los de Edison o los hermanos Lumière. Para ello, se necesita intuición e ingeniosidad con el material del que se dispone.
- La creatividad innovadora, que implica una capacidad para comprender los principios básicos con el fin de innovar con base a estos principios fundamentales.

- La creatividad emergente, la más conocida hoy en día. Correspondería a la creatividad perteneciente a solo unos pocos capaces de revolucionar el mundo entero, como en el caso de Einstein o de Darwin.

La visión de la creatividad se convierte en multicomponencial y se asocia a rasgos positivos de la personalidad, como es el caso de la originalidad, la curiosidad intelectual, la imaginación, el sentimiento artístico o, entre otros, la capacidad de decisión para hacer un análisis crítico: «La creatividad es la capacidad de levantarse cada día con nuevas soluciones para los mismos problemas» (Arbide, 2015; citado en Hernández Ortiz, 2017, p. 38).

Hoy en día, la creatividad no goza de una definición establecida y aceptada por la comunidad internacional. No obstante, lo que sí está claro es que está considerada como valor en alza y un elemento que puede ayudar a hacer frente a los retos de la vida. Se aprecia la creatividad como un atributo indispensable para los líderes y mentores de cualquier contexto (Chang, 2011; Gardner y Laskin, 2011) puesto que crear es lo que hacen no solo los artistas, los inventores, los científicos o los publicistas, sino también los vendedores, los docentes, los filósofos e incluso los padres.

Se trata pues de un concepto que ha sido examinado y definido desde diversos puntos de vista a lo largo de la historia y que, hoy en día, está considerado, junto con la innovación, como un aspecto fundamental en la actividad política, social, económica y comercial de las organizaciones y empresas del mundo.

### **3.2. Dimensiones de la creatividad**

La investigación y el estudio de la creatividad se han basado en cuatro dimensiones del estudio de la creatividad (Rhodes, 1961; Tardif y Sternberg, 1988): la persona (rasgos, habilidades y motivación que predispone a una persona a ser creativa), el proceso (actividad mental que lleva a esta persona



ser creativa), el contexto de esta persona y el producto resultante de dicha creación.

### 3.2.1. La persona creativa

Esta perspectiva ha de ser abordada puesto que la persona es un aspecto fundamental de la creatividad y, según Prado (2003), «todas las personas, en alguna medida o en algún aspecto, somos o podemos ser creativos» (en López Martínez y Navarro, 2010, p. 151). No obstante, no todos los individuos muestran el mismo nivel de creatividad. Esto se debe a que existen diversas barreras que nos impiden ser creativos, y estas pueden ser:

- personales (nuestra actitud de rivalidad, odios, pereza, falta de disciplina, envidias, impulsos obstaculizadores, exigencias excesivas, valores, zancadillas, etc.);
- de resolución de problemas (estrategias que inhiben nuestra habilidad para centrarnos en la resolución de problemas);
- ambientales (nuestro alrededor podría interferir en nuestros esfuerzos por resolver dichos problemas, distracciones) (Arieti, 2011).

Estas barreras son las que provocan que existan diferencias entre individuos en cuanto a la creatividad y de las que se derivan cuatro categorías de persona en las que la creatividad se manifiesta:

- el genio creador: cualidades excepcionales para la creación;
- la persona creadora: ha mostrado su creatividad en realizaciones de valor;
- la personalidad creativa: potencial creativo no explotado plenamente, la que tiene la capacidad de mirar donde otros ya miraron y ver lo que otros no vieron;
- la persona pseudo-creativa: creatividad engañosa o contraria a valores (Torre, 2003, en Navarro, 2008, p. 35).

Además de estas barreras, tampoco sería descabellado suponer que uno de los factores que ayudan a la creatividad podría ser una predisposición genética para un campo en concreto: una persona con un oído absoluto tendrá más posibilidades de convertirse en un gran músico o compositor, suposición respaldada por Csikszentmihalyi (1998) y por Navarro en su tesis doctoral (2008).

Nacemos con un sustrato neurológico que nos permite ser creativos desde el primer segundo de vida y que se puede deteriorar con el paso de tiempo (Rendón, 2009; Klimenko, 2017). De esta manera, en un momento dado, la educación pasa a ganar más importancia que la creatividad en el desarrollo interior de una persona:

En los primeros años, aprendizaje y creatividad van ligados al desarrollo personal, y a medida que se suma edad, el acto creativo se exterioriza, hasta el punto de que puede desengranarse de este mismo desarrollo. Entonces, la creatividad deja de ser tan «evolutiva», y pasa a considerarse más «objetal» (producciones, realizaciones, capacidades) (Herrán, 2006, p. 1).

Sin embargo, está demostrado que esta predisposición no es algo esencial. De lo contrario, Beethoven, compositor prácticamente sordo, no podría haber llegado a componer sus grandes obras (Llanos, 2007).

Por otro lado, algunos estudios (Cox, 1926; Roe, 1952; Zuckerman, 1977) parecen apuntar a un factor familiar que podría predisponer al logro a los individuos creativos que investigan un determinado campo, quizás debido al hecho de estar expuestos a esta actividad durante su infancia. En efecto, estos estudios mostraban que los progenitores de más del 50 % de los investigadores eran profesionales pertenecientes al sector de su investigación. Fue el caso, por ejemplo, del investigador Donald Campbell, del novelista Robertson Davies, del pianista Oscar Peterson o de la socióloga Elisabeth Noelle-Neumann, aunque hemos de subrayar que la influencia de los progenitores no siempre resulta ser positiva (los padres pueden no estar de

acuerdo con el rumbo de sus hijos y no apoyarlos, o incluso fallecer a una edad temprana).

Además de los factores familiares, determinados autores afirman que existen otros agentes característicos de la creatividad, como los intereses, la atracción por la complejidad, la gran cantidad de energía, la independencia de criterio, la autonomía, la intuición, la autoconfianza, la habilidad para resolver antinomias y una firme imagen de uno mismo como «creativo» (Barron y Harrington, 1981).

Las características de la persona creativa se han estudiado a lo largo de las últimas décadas, y se pueden dividir de muchas maneras. Desde el punto de vista de Sternberg y Lubart (1997), la persona creativa dispone de seis recursos que le permite llegar a ser creativa. Estos seis recursos constan de: la inteligencia, el conocimiento, el estilo de pensamiento, la personalidad, la motivación y el entorno. Estos recursos se pueden agrupar —a excepción del entorno, el cual estudiaremos con más detenimiento en el apartado 3.2.4. dedicado al contexto creativo— en los siguientes aspectos: cognoscitivos (inteligencia, conocimiento y estilo de pensamiento), afectivos (motivación) y volitivos (personalidad derivada de la motivación), tal y como indica Rodríguez Estrada, 2005 (en Rojo y Meseguer, 2015, p. 257), y como estudiaremos a continuación.

### **3.2.1.1. Aspectos cognoscitivos**

Entre los aspectos cognoscitivos de la creatividad, incluimos, en primer lugar, la fantasía (Johnson, 1987), que es un aspecto de la imaginación —o capacidad de organizar representaciones mentales en unidades coherentes y con un significado—. La imaginación es un concepto que se relaciona a menudo con la creatividad y que, al igual que esta última, ha estado presente desde la tradición platónica. Esto se debe a que la imaginación es uno de los pasos previos de la creatividad, o así la consideramos nosotros y diferentes autores (Johnson, 1987; Arieti, 2011):

La creatividad es posible, en parte, porque la imaginación nos brinda estructuras de imagen-esquema y patrones metafóricos y metonímicos por los cuales podemos ampliar y elaborar dichos esquemas (Johnson, 1987, p. 169, traducción de la autora de este trabajo).

Para Johnson, la creatividad es una noción irracional y desestructurada que no solo aparece en esos pocos momentos de iluminación sino a todos los niveles de nuestra organización experimental. Johnson establecía que somos imaginativamente creativos cada vez que reconocemos un esquema en una nueva situación que nunca hemos experimentado antes y cada vez que establecemos conexiones metafóricas entre varias estructuras preconceptuales y conceptuales. Esto significa que las nuevas conexiones e ideas tienen que tener alguna procedencia y vienen de las estructuras imaginativas que construyen nuestro conocimiento actual, de los esquemas básicos que proceden de nuestra experiencia (Johnson, 1987). En contrapunto a esta teoría, la psicología humanística achaca la conducta creativa al impulso de la realización del *yo*, que solo consiguen alcanzar unos pocos que han satisfecho sus necesidades fisiológicas, de autoestima, sociales y de seguridad (Romo, 1998).

Además de la imaginación como factor cognoscitivo relacionado con la creatividad, esta última también se ha vinculado al pensamiento divergente (Barron y Harrington, 1981; Bermejo et al., 2010; Pelechano y Servando 2004; Runco et al., 2010). El pensamiento divergente es la habilidad de asociar y combinar diversos ingredientes para obtener un producto. Además, es un constructo que incluye componentes como la flexibilidad, la fluidez —aquí diremos que parece ser que la fluidez es un aspecto necesario pero no suficiente para la creatividad (Furnham et al., 2008)—, la elaboración y la originalidad —aunque la originalidad por sí sola no basta para garantizar que un producto sea creativo (Torrance, 1974; Runco, 1991)—. En su obra, Runco describió que el pensamiento divergente solía disminuir en los adultos, quienes tendían a la rutina y a la rigidez en sus tareas.

Los individuos creativos también han mostrado tener una independencia de juicio y una autonomía (Alonso Monreal y Corbalán Berná, 1997; Huidobro Salas, 2002; Davis, 1989, en Navarro, 2008, p. 78), por lo que también es normal que posean un alto grado de originalidad y de curiosidad (Davis, 1989, en Navarro, 2008, p. 78). Los individuos independientes suelen querer investigar por su cuenta y no seguir la corriente habitual de la época, sino que muestran una curiosidad que los lleva, en ocasiones, a recorrer senderos diferentes a los que emprende la mayoría.

El individuo creativo también muestra una sensibilidad especial frente a los problemas (Davis, 1989, en Navarro, 2008, p. 78; Huidobro Salas, 2002; Pelechano y Servando 2004). Es capaz de localizar insuficiencias o problemáticas que los demás son incapaces de detectar. Esta detección es esencial para poder poner en marcha una solución que resultará ser, después de pasar por el proceso creativo, el producto creativo. En este sentido, cabe destacar la importancia de la intuición, ese mecanismo misterioso por el cual se llega a la solución de un problema sin pasar por el razonamiento (Damasio, 1994) y que, sin duda, es de especial ayuda para el desarrollo de dicha sensibilidad especial.

Por último, el individuo creativo suele mostrar como características propias el humor y un sentido artístico que le permite destacar frente a los demás (Davis, 1989, en Navarro, 2008, p. 78). El sentido artístico es especialmente importante en disciplinas como las humanidades y las artes, y el humor ha mostrado estar presente en personajes como Charlie Chaplin o Albert Einstein, ambos personajes considerados genios creativos en sus respectivas disciplinas.

### **3.2.1.2. Aspectos afectivos**

Otro agente que se ha considerado clave y crucial en la aparición de la creatividad es la motivación (Amabile, 1997; Huidobro Salas, 2002). En este sentido, Amabile (1997) afirma que los tres componentes esenciales de la creatividad son la pericia, la habilidad del pensamiento creativo y la motivación intrínseca de la tarea. La pericia incluye la destreza técnica, el conocimiento del

campo y el talento especial para dicho ámbito, y se adquiere al cabo de diez años mínimo, como fue el caso de Freud, de Einstein, de Picasso, de Stravinski, de Graham o de Ghandi. Incluso hay estudios que indican que la creatividad alcanza su máximo esplendor en la tercera década de vida. La habilidad del pensamiento creativo, por su parte, hace referencia a un estilo cognitivo adecuado que permite generar ideas y que favorece la creación. Por último, la motivación intrínseca respecto de la tarea es aquella que incluye la actitud hacia la tarea y las percepciones de dicha tarea para llevarla a cabo. No se trata de una motivación externa (como puede ser un alumno que estudia porque sus padres se lo piden) sino que viene generada por la propia tarea y que despierta un interés directo a la persona, independientemente de la consecuencia de llevar a cabo dicha tarea.

La impulsividad y la energía son otras de las características de los individuos creativos. Estos no son disciplinados sino impulsivos, menos controlados, no aceptan los tabúes y necesitan esa sensación de aventura, lo cual podría explicar la tendencia que tienen hacia el riesgo (Davis, 1989, en Navarro, 2008, p. 78; Alonso Monreal y Corbalán Berná, 1997). En este punto, hay quien relaciona la creatividad con la salud mental y su capacidad para alejarse de los conflictos (Alonso Monreal y Corbalán Berná, 1997), aunque otros consideran que está relacionada con el conflicto mental (Freud sostiene que la obra es el equivalente al punto álgido de la neurosis del artista), del que derivaría dicha impulsividad.

En cuanto al grado de sociabilidad, las personas creativas suelen mostrar un nivel bajo de sociabilidad aunque sí cierto nivel de seguridad y de valentía en su grupo social. Suelen ser más agresivos, más hostiles y menos amistosos, lo cual podría interpretarse como una muestra de su falta de seguridad. Suelen ser más introvertidos y menos sociales que la media. Además, en cuanto a la identidad sexual, los hombres creativos suelen tener intereses que la sociedad actual considera más como femeninos, y las mujeres suelen tener comportamientos más socialmente reconocidos como masculinos (Alonso Monreal y Corbalán Berná, 1997).

### 3.2.1.3. Aspectos volitivos

Los aspectos volitivos —aquellos que están relacionados con la voluntad del individuo para llevar a cabo una acción— son asimismo importantes en el desarrollo de la creatividad, pues la creatividad es fruto del trabajo incesante y continuo durante un largo periodo de tiempo.

Así pues, el tesón, en el que vienen incluidos el esfuerzo, la disciplina de trabajo y la tenacidad, ha mostrado ser una característica común a todos los seres creativos estudiados hasta la fecha (Romo, 1998; Huidobro Salas, 2002). En este sentido, se habla de la regla de los diez años, que establece que se necesitan al menos diez años para poder conseguir el nivel de pericia necesaria para alcanzar un producto creativo. Este tesón suele venir acompañado de un alto nivel de confianza en sí mismo (Alonso Monreal y Corbalán Berná, 1997) y de autosuficiencia (Alonso Monreal y Corbalán Berná, 1997; Huidobro Salas, 2002). Esta afirmación guarda cierta lógica, pues, para poder perseguir un sueño durante años, sin garantías de éxito, el individuo ha de confiar en sí mismo y poder ser autónomo en sus tareas.

La apertura al cambio es otra de las características de los individuos creativos, pues no suelen aceptar la realidad y desean cambiarla para mejorarla. Experimentan una necesidad de variedad y muestran una mayor flexibilidad en sus razonamientos (Davis, 1989, en Navarro, 2008, p. 78; Alonso Monreal y Corbalán Berná, 1997).

Así pues, vemos que la persona creativa se caracteriza por ser imaginativa, por pensar diferente a la media, por ser autónoma, independiente, original, curiosa, intuitiva, por tener sentido del humor y un sentido artístico desarrollado. En cuanto a los aspectos afectivos de la persona creativa, resaltamos su fuerte motivación intrínseca por la tarea, su impulsividad, su energía y su introversión. Por último, la persona creativa se distingue por el alto nivel de tesón, de disciplina y de tenacidad que muestra en su tarea, que vienen acompañados de un alto nivel autoconfianza y de autosuficiencia. Además, suelen mostrar

una apertura al cambio muy desarrollada que les permite una mayor flexibilidad y apertura de horizontes en sus razonamientos.

### 3.2.2. El producto creativo

Si bien es cierto que sin persona creativa no existe la creatividad, el producto creativo forma parte de dicha creatividad. En otras palabras, sin producto creativo, tampoco existe creatividad (Romo, 1998).

Para hablar del concepto de producto creativo, se han establecido dos categorías (Barron y Harrington, 1981; MacKinnon, 1975). La primera concibe la creatividad como un logro socialmente reconocido con productos novedosos, como pueden ser invenciones, teorías, películas, esculturas, cuadros, tratamientos médicos, etc. La segunda percibe la creatividad como una habilidad manifestada por el rendimiento en situaciones críticas en las que se compara un individuo con otros a una escala concreta, como sería el caso de un concurso, exámenes, etc.

En este apartado, trataremos el producto creativo como logro socialmente reconocido y no como una habilidad que se manifiesta en un periodo crítico de estrés, pues las grandes invenciones y descubrimiento corresponden más a la primera visión del producto creativo que a la segunda. En este punto, es necesario recordar que, cuando hablamos de producto creativo, no solo hablamos de inventos, sino también de composiciones, de obras de arte, de recetas de cocina, de modelos de negocio y de cualquier ámbito existente.

No todos los productos son igual de creativos, pues la importancia a nivel social de la invención de la electricidad no es ciertamente la misma que la de la concepción de un videojuego. Así, Taylor (1972, en Hernández Ortiz, 2017) clasificó dichos niveles de creatividad de los productos en función de la alteración del contexto al que pertenecen dichos productos:



- Creatividad expresiva: es aquella que se estimula comúnmente en los niños durante la etapa escolar para desarrollar la improvisación, con actividades como el dibujo, el teatro, la danza, etc.
- Creatividad productiva: es aquella que aplica conocimientos y técnicas para materializar lo que el individuo tiene en mente.
- Creatividad inventiva: es aquella que genera descubrimiento e inventos a partir de la información existente y gracias a nuevos métodos y técnicas.
- Creatividad innovadora: es aquella que es capaz de transformar el medio. Para ello, es fundamental disponer de un alto grado de flexibilidad, de originalidad y, por supuesto, un gran conocimiento del ámbito de estudio.
- Creatividad emergente: es aquella que reorganiza los conocimientos hasta el punto de poder crear nuevos conceptos científicos y filosóficos.

La determinación del grado de creatividad de un producto es compleja y, en ocasiones, el reconocimiento llega años después de su presentación, pues su valoración es subjetiva y depende de la comunidad que evalúe dicho producto en ese momento. Un buen ejemplo de ello es Van Gogh, pintor que siguió su propio camino en la pintura al no adoptar la corriente del impresionismo de la época en sus cuadros, y quien solo consiguió vender un cuadro en vida. A día de hoy, sus obras están valoradas en millones de euros.

El producto creativo suele tener su origen en el rechazo de ideas aceptadas con anterioridad y en la ausencia de convencionalismo (Newell et al., 1958), y suele ser el resultado de la formulación de un problema anteriormente mal planteando o de un deseo incumplido por parte de un compañero de profesión o de él mismo (Newell et al., 1958; Mc Pherson, 1964) tras la persistencia de su trabajo.

La principal condición para afirmar que un producto es creativo, con la que la gran mayoría de investigadores coincide, es la novedad. Un producto se considera creativo cuando supone una novedad, no solo para el autor, sino para su comunidad y su cultura. Se trata de un producto estadísticamente no

frecuente o raro, o que aparece por primera vez (Newell et al., 1958; Mc Pherson, 1964; Brodgen y Sprecher, 1964; Varela et al., 1991; Arieti, 2011; Hiudobro, 2002), y genera así un efecto sorpresa (Brodgen y Sprecher, 1964).

El producto creativo debe haber sido objeto de numerosas experimentaciones (Mc Pherson, 1964; Varela et al., 1991) hasta resolver el problema de la forma más sencilla posible (Varela et al., 1991; Arieti, 2011). Además, debe haberse enfrentado a una actitud escéptica previa del resto de la comunidad y haber conseguido su posterior aprobación unánime (Mc Pherson, 1964; Hiudobro, 2002). Asimismo, debe aportar un valor social, económico, científico e informativo a la sociedad (Brodgen y Sprecher, 1964) que suponga un avance en el ámbito de estudio de este producto o una transformación del objeto inicial sobre el cual se desarrolló el trabajo (Varela et al., 1991; Hiudobro, 2002). Además, debe mostrar una eficacia y una utilidad en dicho ámbito.

Así pues, es difícil definir el producto creativo, aunque la novedad, la aportación que supone para el ámbito de estudio del producto y la aceptación por parte de la comunidad son, sin duda, las características más importantes y propias de un producto creativo.

### **3.2.3. El proceso creativo**

Los autores que han estudiado el proceso creativo nos han enseñado que, con más o menos esfuerzo, suerte y conocimientos previos, toda persona puede ser creativa. Esto se debe a que la creatividad no aparece por sorpresa, sino que requiere un proceso que conlleva diferentes etapas. No obstante, lo cierto es que, a día de hoy, tampoco existe un número de etapas del proceso creativo que esté aceptado por la comunidad científica.

El primer paso del proceso creativo es la detección de una dificultad o de un problema (Dewey, 1910, en Alonso Monreal y Corbalán Berná, Sternberg y Lubart, 1991, 1995; 1997; Osborn, 1953; Getzels y Csikszentmihalyi, 1976), que surge ante todo de una pregunta. Esta pregunta es un elemento clave de

la creatividad sin el cual esta no existiría, pues sin un planteamiento inicial, no se desarrollan ideas posteriores que pueden llevar a una solución alternativa a dicho planteamiento. Este proceso también procede de la necesidad de una «no rutina», de una realidad alternativa, de una insatisfacción y de un conflicto que el individuo reconoce y del que investiga y define el problema en todas sus vertientes. Incluso puede proceder de intereses personales. Es el caso, por ejemplo, del poeta György Faludy, quien decidió convertirse en poeta a los siete años porque tenía miedo a morir. También sucedía en el caso de la mayoría de los entrevistados por Csikszentmihalyi (1998), quienes afirmaban —fueran ingenieros, músicos, escritores, historiadores, sociólogos o físicos— que se planteaban nuevas preguntas porque era «divertido». La inspiración no puede aparecer de la nada sino que implica una revolución y ruptura con todo lo que se presupone, así como la creación de unas nuevas reglas. Como casos ilustrativos, mencionamos aquí a Galileo, públicamente humillado y castigado por la Inquisición; a Darwin, quien tenía un gran miedo al rechazo por su teoría; y al artista incomprendido de Van Gogh, cuya creatividad curiosamente comenzó a verse reconocida (o a «existir») cuando un buen número de expertos coincidieron en lo valiosas que eran sus obras.

Una vez planteado el problema o la dificultad, el siguiente paso es del definir y delimitar dicho problema (Dewey, 1910, en Alonso Monreal y Corbalán Berná, 1997; Osborn, 1953; Getzels y Csikszentmihalyi, 1976). Cualquier ámbito de estudio es amplio, por lo que conviene acotar el objeto de estudio en cada caso. En ocasiones, puede resultar complicado de primeras pero, conforme se va estudiando el caso más en profundidad, la persona comprende que es necesario acotar el ámbito de estudio.

Cuando el problema ya está definido, el individuo ha de iniciar la fase de preparación (Poincaré, 1908; Wallas, 1926; Sternberg y Lubart, 1991, 1995; Csikszentmihalyi, 1998), que consiste en revisar toda la información existente hasta la fecha. Para generar una idea, es necesario ser consciente del conocimiento existente e inexistente, así como del propio conocimiento que tiene o no uno mismo sobre la materia. De esta manera, si la persona es consciente de que le faltara información por reunir, el siguiente paso sería el de

buscar y conseguir dichos datos para que la generación de ideas parta de una base sólida y no incompleta.

Una vez que el individuo está preparado, suele entrar en la fase de incubación (Poincaré, 1908; Wallas, 1926; Osborn, 1953; Hayes y Flower, 1986; Csikszentmihalyi, Sternberg y Lubart, 1991, 1995; 1998), etapa en la que el individuo piensa en cómo formular una solución creativa del problema de una manera inconsciente. Tras haber detectado el problema, el individuo se tiene que alejar de él y trabajarlo inconscientemente. No se trata de una etapa imprescindible y puede limitarse únicamente al descanso. Este descanso no implica el abandono del problema, pues es virtualmente imposible que el cerebro descanse ya que, cuando no hacemos nada, este entra en modo de autorreflexión. Se trata de estar receptivo a cualquier idea —cuando el cerebro empieza a tener una actitud creativa, su actividad cambia con respecto a cuando no la hay (Marina, 1993)— y de la posibilidad de volver al problema a pesar de habernos alejado de él. Autores como Romo (1998) consideran esta etapa como un proceso automático desde el punto de vista cognitivista. Puede durar años hasta llegar a la siguiente, tal fue el caso de Picasso. Se trata también de la etapa en la que se clasifican las buenas ideas y las malas. Como dice el inventor Rabinow, no se pueden pensar solo buenas ideas. Se nos ocurren buenas y malas, pero es necesario disponer de esa habilidad y formación para distinguir las buenas de las malas y desarrollar las buenas para llegar a algo.

A la fase de incubación, le sigue la de la iluminación con la aparición de una nueva idea (Poincaré, 1908; Wallas, 1926; Dewey, 1910, en Alonso Monreal y Corbalán Berná, 1997; Osborn, 1953; Getzels y Csikszentmihalyi, 1976; Hayes y Flower, 1986; Csikszentmihalyi, 1998). Es lo que comúnmente se conoce bajo el nombre de *¡eurêka!* (expresión proveniente del griego *εὕρηκα* correspondiente a la expresión española «¡ya lo tengo!») en la que el individuo encuentra la solución al problema. Algunos pueden calificarlo de suerte —como es el caso de la mayoría de entrevistados por Csikszentmihalyi (1998)—, pero nos remitimos a la afirmación de Pasteur: *le hasard ne favorise que les esprits préparés* («la suerte solo favorece a la mente preparada»). En este punto,

podemos citar el caso de Fleming —descubridor de la penicilina—, de Pávlov —premio Nobel de Fisiología y Medicina—, de Semmelweis —descubridor de la importancia de la higiene—, de Bequerel —descubridor de la radiactividad natural—, de Offner —científico e inventor—, de Rabinow —inventor— o de Flory —premio Nobel de Química—, quien afirmaba en uno de sus discursos que era indispensable conocer todo lo existente sobre un ámbito concreto para alcanzar la chispa creativa (Roberts, 1989).

Tras esta fase clave, llega la etapa del desarrollo de esta idea. Durante dicho periodo, el individuo esboza borradores, maquetas, proyectos piloto y todo tipo de pruebas hasta llegar al producto creativo deseado (Sternberg y Lubart, 1991, 1995; Guilera, 2011).

Cuando por fin logra lo que tanto deseaba conseguir, debe proceder a una evaluación y verificación crítica de la solución que él mismo ha propuesto (Poincaré, 1908; Wallas, 1926; Dewey, 1910, en Alonso Monreal y Corbalán Berná, 1997; Osborn, 1953; Csikszentmihalyi, 1998). Se trata de verificar si la idea es correcta y debe contrastarla con los datos de los que dispone según los criterios de las teorías científicas o las críticas de los artistas. Esto se lleva a cabo a través de la observación y de procedimientos experimentales que pueden llevar a la aceptación o al rechazo de la pregunta/hipótesis inicial. Para ello, debe comparar las ventajas y las desventajas que supone su propuesta, si cumple con la función que había propuesto en un principio, si presenta deficiencias que no se pueden solventar, etc. En definitiva, debe ser crítico con su trabajo, pues, una vez presentado su producto a su comunidad, deberá poder responder a sus críticas y preguntas relativas a dicha propuesta. Si la solución que propone resulta no ser válida, habrá de volver a la etapa de definición y delimitación del problema (Guilera, 2011). Si, de lo contrario, la solución sí fuera válida, el individuo creativo procederá a la elaboración o al perfeccionamiento del producto (Hayes y Flower, 1986; Csikszentmihalyi, 1998). Como afirmaba Edison, la creatividad consiste en un 1 % de inspiración y en un 99 % de sudor.

Así pues, la creatividad está lejos de ser un proceso sencillo en el que nos veamos iluminados de un día para otro. Se trata de un proceso intelectual que requiere una sensibilidad especial para detectar los fallos y problemas en un ámbito de estudio, así como una capacidad para replantearse el estado de la cuestión, para formular hipótesis al respecto y para hallar una solución al problema. La mayor parte de las veces, este proceso puede durar años, pues es fruto años de arduo trabajo.

#### **3.2.4. El contexto creativo**

El contexto es otro de los factores de la creatividad junto con la persona, el proceso y el producto. Su estudio es relativamente reciente y no se puede omitir en tanto que cualquier actividad está enmarcada en un contexto cultural y social (Alonso Monreal, 2000). De hecho, incluso un producto se ha considerado más o menos creativo en función de la época de los investigadores (Csikszentmihalyi, 1998).

Diferentes autores insisten en que la creatividad surge como respuesta a una determinada circunstancia social (Torre, 2006). No es pues de extrañar que, después de una guerra, una crisis económica o de identidad de un país, nos encontremos con obras que gozan de gran importancia —ya sea poesía, ingeniería u otros— puesto que, en periodos de fuerte estrés, el ser humano intenta «sobrevivir» como puede, sacando a la luz su creatividad. Prueba de ello fueron la poesía de Eliot, la música de Stravinsky o las pinturas de Picasso, obras que surgieron en periodos de derrumbamiento de sistemas, como el crac de 1929, la Guerra Civil española o la Segunda Guerra Mundial.

El contexto de un producto creativo se compone de varios aspectos: el campo, el ámbito y los factores medioambientales. Para definir el campo, Navarro (2008) toma como ejemplo la Florencia del Renacimiento. Indica que el campo es uno de los subcomponentes más decisivos de la creatividad. En el caso de la explosión de creatividad de Florencia y Roma, esta última no se debió únicamente a la creatividad que tenía la persona en su interior sino también al campo: gracias a los nuevos redescubrimientos de las técnicas de la

antigua Roma en el ámbito de la construcción, pintura y escultura, el Renacimiento pudo aflorar y animó a los artistas a trabajar en estas técnicas, junto con las que ya habían estudiado, para así dar como resultado esta corriente artística.

El ámbito es otro elemento decisivo en el desarrollo del potencial creativo. Navarro (2008) vuelve a mencionar a Csikszentmihalyi (1998) para indicar que el lugar es importante por tres motivos. El primero es que el acceso al campo de estudio no siempre es tarea fácil, por lo que el individuo creativo debe poder estar en disposición de acceder a dicho campo. El segundo es que la estimulación no siempre es la misma según los ambientes. Aquellos ambientes que incitan más a trabajar y a experimentar debido a los estímulos positivos que proporcionan tienen más probabilidad de engendrar un producto creativo. Por último, el tercer motivo es el espacio en el que se desarrolla la actividad. En ocasiones, un proyecto puede recibir una suma económica importante que permite reunir a un grupo de científicos o de artistas. Cuando esto sucede, dicho espacio concentra individuos creativos que pueden compartir ideas y puntos de vista, lo cual siempre supone un enriquecimiento en el proceso creativo.

Los factores medioambientales es el tercero de los subcomponentes del contexto. Existen estudios que sugieren que el entorno familiar es uno de los factores medioambientales del contexto creativo. Por ejemplo, Simonton (1994, en Navarro, 2018, p. 39) concluyó en su estudio que los artistas y reformadores solían proceder de familias numerosas, mientras que los escritores no novelistas y poetas solían proceder de familias más reducidas. Por otro lado, el ambiente familiar de los novelistas y escritores de ficción no solía ser muy bueno, mientras que los científicos, políticos, filósofos y líderes gozaban de una mejor situación familiar. Por último, los artistas y atletas solían no haber disfrutado de una buena educación frente a la educación más formal que rodeaba a los científicos y políticos.

El medio sociogeográfico ha mostrado ser otro componente medioambiental del contexto creativo. Así lo muestran estudios que concluyen que los niños

residentes en las ciudades obtienen mejores resultados creativos que aquellos que residen en pueblos (Cajide, 1983, en Navarro, 2008, p. 40), y numerosos son los artistas que han viajado a parajes idílicos para encontrar allí la inspiración (Navarro, 2008).

Asimismo, el medio sociocultural se ha manifestado como otro de los componentes medioambientales importantes. La actitud de la familia respecto de un niño durante una actividad y su posición social pueden favorecer o no la implicación de dicho niño en una actividad. Es decir, si los padres de un niño reconocen su esfuerzo y emplean el refuerzo positivo en una materia, lo más probable es que el niño se implique mucho más en dicha materia porque se siente respaldado por sus padres (Navarro, 2008).

Por otro lado, a pesar de que no existan pruebas fehacientes de que un marco de ensueño lleve a la creatividad, lo cierto es que la mente del ser humano no se queda indiferente frente al entorno en el que se encuentra (ya sea un entorno tranquilo y paradisiaco o una celda o campos de concentración). Para apoyar esta teoría, Navarro (2008) cita la selección que hace Hiudobro (2002) sobre los factores ambientales de la creatividad:

1. Acceso a formación en el campo de actividad: contenidos y precedentes.
2. Disponibilidad de recursos (económicos y culturales).
3. Exposición a variedad de modelos y parangones en la niñez.
4. Reconocimiento de conductas creativas durante el desarrollo.
5. Ambiente familiar/social que fomente el individualismo.
6. Ausencia de obstáculos y de presión social extrínsecos (Hiudobro, 2002, en Navarro, p. 41).

Además de estos factores ambientales, autores (Csikszentmihalyi, 1998) señalan que las personas creativas coinciden en haber tenido suerte en su carrera y que estuvieron en el momento y en el lugar indicado. Y es que existen muchos individuos en la sombra que también han estado o están trabajando igual o incluso más que algunos que han llegado a ser una celebridad por sus hazañas, pero que no han conseguido lo que estos últimos porque «no tuvieron



suerte». No obstante, es posible que la suerte aparezca entre esos factores ambientales para llegar a un producto creativo, pero está claro que el genio creador es aquel que consigue un producto novedoso después de mucha dedicación. Como decían Picasso: «Yo no creo en las musas pero, por si acaso bajan, prefiero que me encuentren trabajando», Darwin: «Cualquiera con tiempo, diligencia y paciencia, puede» o incluso Pasteur: «*Dans les champs de l'observation, le hasard ne favorise que les esprits préparés*» (lo cual equivaldría a: «En los campos de la observación, la casualidad no favorece más que las mentes preparadas»).

Así pues, vemos que el contexto creativo puede resultar ser una ayuda al proceso creativo, pues existen coincidencias en el campo de estudio, en el ámbito de estudio de dicho campo, en la situación familiar, sociogeográfica y sociocultural, así como en el factor suerte de numerosos casos creativos (premios Nobel, artistas, inventores, etc.).

### **3.2.5. Habilidades del pensamiento creativo**

El pensamiento creativo está compuesto por habilidades cognitivas, y, aunque son varios los autores que lo han tratado en sus obras (Perkins, 1981; De Bono, 1994), Guilford (1967) fue el primero en exponer este pensamiento en su teoría de la inteligencia, en donde sugiere que existe un pensamiento productivo, dividido en pensamiento convergente y divergente. Este último es aquel que está directamente relacionado con la creatividad y se caracteriza por buscar nuevos horizontes y una solución en caso de problema, así como por desarticular esquemas y por producir nuevas conexiones. Se trata de un pensamiento que no tiene límites y que explora la novedad hacia la originalidad.

Para llegar a este pensamiento, Hernández Ortiz (2017) recopila las aptitudes fundamentales del pensamiento divergente: la originalidad, la flexibilidad, la fluidez y la sensibilidad en la detección de problemas, así como la elaboración y la transformación.

### **3.2.5.1. Originalidad**

La originalidad es la gran característica de la creatividad y el rasgo principal que lleva a determinar si una invención es creativa; sin originalidad, es difícil que un producto llegue a ser creativo puesto que debe provenir de una idea única que tenga como finalidad resolver un problema de una manera tan particular que no se le haya ocurrido a nadie antes.

Diferentes autores del siglo XX y XXI han tratado de definir la originalidad, y, a pesar de la dificultad para llegar a una conclusión común, existe un punto en el que coinciden en su definición. Para ellos, la originalidad es la capacidad de generar y llevar a cabo una idea inusual con respecto al punto de vista y la capacidad de la mayoría de la población. Por ejemplo, Guilford (1967) se centró en la capacidad de producir soluciones extraordinarias a partir de distintas suposiciones. Para Torrance (1974), la originalidad trataba de una novedad en la generación, en el enfoque y en la acción en las ideas. Torre (1991) la concebía como una respuesta ingeniosa a un problema, así como una asociación remota que destaca sobre lo evidente. Por último, Yap (2010) describe la originalidad como la capacidad de generar una idea inusual y única con respecto a lo que la mayoría puede llegar a concebir.

### **3.2.5.2. Flexibilidad**

El segundo rasgo de la creatividad es la flexibilidad mental, esto es, la capacidad de las personas de cambiar el enfoque para poder romper barreras y bloqueos mentales en caso de problemas.

Al igual que en el punto anterior, diferentes autores han tratado de definir este rasgo de la creatividad a lo largo de los siglos XX y XXI. La mayoría coincide en que se trata de una capacidad de sobrepasar las barreras mentales con los que el individuo creativo se va topando durante el proceso de creación, aunque cada autor aporta su matiz a la definición. Por ejemplo, Guilford (1963, en Hernández Ortiz, 2017) define la flexibilidad como el número o los tipos de planteamientos en una determinada situación, y establece dos tipos de

flexibilidad: la adaptativa (que se centra en el número de estrategias y cambios de dirección empleados por el individuo creativo para buscar soluciones a través del principio de ensayo y error) y la espontánea (que se centra en la capacidad de reestructuración de datos de una persona para resolver un problema). Otros autores la definen como la capacidad de tolerar el conflicto, las incoherencias, la ambigüedad, y un comportamiento perceptivo que puede extraer deducciones de situaciones aparentemente irrelevantes (Hallman, 1963, en Hernández Ortiz, 2017), como la capacidad de concebir alternativas en el *modus operandi* cuando nos enfrentamos a un problema (Thorne, 2008) o como la capacidad de crear una solución diferente a la ya existente (Yap, 2010).

Sin lugar a dudas, queda inconcebible la creatividad sin flexibilidad mental, pues durante el proceso de creación, la persona ha de enfrentarse inevitablemente a barreras y bloqueos mentales que pueden durar años. Sin embargo, una de las características de la mente creativa es que es capaz de superar dichas fijaciones mentales para ir más allá y cambiar de rumbo en aras de llegar a una solución diferente de todas las existentes en ese momento.

### **3.2.5.3. Fluidez**

La fluidez es el tercer rasgo de la creatividad y está relacionada con la agilidad y la variedad del pensamiento funcional, así como con las relaciones sinápticas. Consiste en la capacidad de cada uno de generar el mayor número posible de ideas a partir de una situación determinada (Torrance, 1974; Thorne, 2008). La fluidez permite buscar soluciones alternativas a un reto determinado y, además, comparar y analizar las diferentes visiones, lo cual confiere una mayor objetividad en la elección final de la solución.

La fluidez es un aspecto de la creatividad que se ha medido en numerosas ocasiones en el marco del pensamiento divergente y del pensamiento productivo (Wertheimer, 1945). De esta manera, cuantas más posibles soluciones se nos ocurra frente a un problema, más opciones tendremos para valorar y más críticos podremos ser en nuestra decisión.

#### **3.2.5.4. Elaboración**

Una vez que tenemos la idea de nuestro proyecto, necesitamos desarrollarla para que deje de ser una simple idea y que se convierta en realidad. La elaboración es la capacidad de embellecimiento, de profundización y de consolidación de un concepto en aras de perfeccionarlo. Además, también es la capacidad que tiene el individuo de concretizar las ideas y desarrollarlas hasta convertirlas en proyectos reales hasta su último detalle. Dicho de otra manera, se trata de la pretensión de convertir ese impulso creativo en una acción real.

Por otro lado e independientemente de si la idea ya está consolidada o no, el ser creativo tiene la capacidad de transformación, esto es, la capacidad de formular otros problemas en su propia red de ideas, de manera que esa persona no permanezca en una idea fija sino que siga en actividad para buscar nuevos horizontes en los que bucear.

Algunos autores indican que la elaboración se compone de varios elementos. Por ejemplo, Guilford (en Hernández Ortiz, 2017, p. 126) se centra en el nivel de especificación, en el nivel de implicación y de simbolización de la elaboración. Otros (Hernández Ortiz, 2017) hacen hincapié en el análisis, en la síntesis, en la comunicación, en la sensibilidad, en la redefinición y en el nivel de inventiva de la elaboración.

Sea como fuere, la elaboración es un aspecto clave del proceso creativo. Sin fórmulas matemáticas o físicas, o sin bocetos, los productos creativos serían inexistentes. Como decíamos, no basta con tener una idea sino que es necesario desarrollarla para que se convierta en realidad.

### **3.3. Creatividad y personalidad**

El binomio creatividad-personalidad siempre ha estado en la mente de los investigadores, aunque no se ha logrado definir dicho binomio hasta la fecha. En el apartado de la persona creativa, hemos hablado de algunos rasgos de la personalidad relacionados con la creatividad. Son muchos los estudios que han

intentado resolver esta ecuación y quizá la solución sea la que sugieren Corbalán Berná et al. (2003) cuando afirman que la relación entre la creatividad y la personalidad es compleja y no corresponde a una ecuación matemática, sino que va mucho más allá y depende de múltiples factores externos (el contexto de cada persona):

Lo que la creatividad va a deber a las diferencias de personalidad va a ser la historia personal y el perfil concreto de creatividad de cada sujeto: el distinto nivel o forma o estilo de creatividad, así como el hecho de la inhibición de la personalidad a partir de determinados rasgos (Corbalán Berná et al., 2003, citado en López Martínez y Navarro, 2010, p. 151).

Autores como Guilford (en Alonso Monreal y Corbalán Berná, 1997) defienden que las cualidades motivacionales y temperamentales podían ayudar a la identificación de las personas creativas pero que no eran indicadoras de creatividad, es decir que dichas cualidades pueden acompañar al proceso creativo pero ello eso no significa que lo produzcan. En la misma línea, Alonso Monreal y Corbalán Berná (1997) sugieren que no parece que las diferencias entre los no artistas y los artistas creativos radiquen en su personalidad. Sin embargo, sí afirman que existe una interacción secundaria entre la creatividad y la personalidad. Por otro lado, Cattell et al. (en Alonso Monreal y Corbalán Berná, 1997) sostienen que la imaginación, la sensibilidad y la esquizotimia (temperamento caracterizado por el retraimiento) forman la ecuación de la creatividad.

Conforme han ido pasando los años, se ha ido estudiando la correlación entre los rasgos de la personalidad y la creatividad (Eysenck, 1995; Gelade, 2002; Milgram et al., 1977; Chambers, 1964, 1973; Raychaudhuri, 1966, 1967, 1971; Schaefer y Anastasi, 1968; Khatena, 1971; Eiduson, 1974; Sussman y Justman, 1975; Helson, 1973; 1977; 1978; Gough, 1979; Bergum, 1973, 1974, 1975) y los estudios indican que el perfil del individuo creativo difiere casi por completo según su especialización (Pelechano y Servando, 2004).

Así pues, en este apartado, haremos un breve repaso de los estudios más representativos llevados a cabo hasta la fecha por rasgos de la personalidad relacionados con la creatividad.

### 3.3.1. Apertura a la experiencia y creatividad

Tal y como hemos comentado anteriormente, la apertura a la experiencia implica tener una imaginación activa, una curiosidad intelectual y estética, un deseo de probar nuevas experiencias y ser autónomo.

Contrariamente al mito de que los genios se muestran desde la infancia, la curiosidad ha demostrado ser un factor clave en la creatividad de las personas (Hernández Ortiz, 2017). Un buen ejemplo de ello son Churchill, Kafka, Einstein, Tolstoi, Proust, Darwin, Vera Rubin, el físico John Wheeler —quien le preguntaba a su madre con tres años hasta dónde llegaba el universo—, la neuropsicóloga Milner, el sociólogo Riesman, el químico y premio Nobel Prodigine, la física Yalow y muchos más.

Varios estudios han relacionado la creatividad con la apertura a la experiencia (George y Zhou, 2001; King et al., 1996; John y Srivastava, 1999; Batey, 2007; Hernández Ortiz, 2017). Así, las personas creativas tienden a ser imaginativas, curiosas y a estar en constante búsqueda de nuevas ideas, sensaciones y sentimientos (McCrae y Sutin, 2009), en especial en el caso de los buenos escritores de comedias creativas (Greengross y Miller, 2009). Goldstein y Blackman describen a la persona creativa como:

La persona creativa parece estar abierta a nueva información, ser hábil para sintetizar y flexible. Se esperaría que los sujetos bajos en dogmatismo fueran más creativos que los altos en dogmatismo. Pero hay poca base para esta hipótesis. Además, existen pocas evidencias de la relación entre dependencia de campo y creatividad (Goldstein y Blackman, 1978, citado en Alonso Monreal y Corbalán Berná, 1997, p. 327).

Además, también se ha observado que las personas creativas tienden a cuestionar las normas sociales y muestran un alto nivel de autoconfianza y autoaceptación (Feist, 1998). Este cuestionamiento de las normas podría deberse a que dichos perfiles disfrutan estableciendo conexiones con diferentes ramas del conocimiento, por lo que acaban viendo la situación desde un prisma diferente (Csikszentmihalyi, 1998), aunque las exigencias de sus tareas les lleven a especializarse en una rama determinada.

### **3.3.2. Estabilidad emocional y creatividad**

Algunas investigaciones han vinculado de manera positiva el neuroticismo con la creatividad según el tipo de profesión (Batey, 2007), en particular en el caso de los artistas (pintores, bailarines, compositores, escritores, etc.) frente a los científicos (matemáticos, físicos, biólogos, etc.).

En efecto, en un estudio comparativo entre las personalidades de los científicos creativos y de los artistas creativos, las conclusiones determinaron que, mientras que los científicos creativos tendían a ser más estables emocionalmente, atrevidos y autoconfidentes, los artistas creativos tendían a ser menos estables, menos atrevidos y más propensos a sentirse culpables (Cattell, 1971). Asimismo, otro estudio (Andreasen, 1987) concluyó que el 80 % de los escritores sufrió algún trastorno en algún momento de sus vidas. Más tarde, se llevó a cabo una recopilación de biografías de artistas de diferentes ámbitos (profesiones que requieren un alto grado de creatividad), donde se observó que los poetas y los escritores de ciencia ficción tenían las puntuaciones más altas de trastornos psicológicos, seguidos muy de cerca por actores, artistas, escritores —de temáticas que no eran de ficción— y músicos (Ludwig, 1994).

Sin embargo, también existen evidencias (Verhaeghen et al., 2005) que sugieren que no existe ningún tipo de correlación entre la depresión (no olvidemos que, según Eysenck, el neuroticismo puede reconocerse por la tendencia a la depresión) y la creatividad en estudiantes universitarios.

Por otro lado, se ha vinculado generalmente el neuroticismo a un rendimiento más pobre. Es el caso del estudio de Rothmann y Coetzer (2003), quien evidenció que el alto nivel de neuroticismo de los sujetos de ámbito científico, pues trabajaban en la industria farmacéutica, conducía a un rendimiento más pobre y a un grado más bajo de creatividad.

Así pues, los datos sugieren que el neuroticismo y la creatividad en actividades artísticas guardan una relación positiva, mientras que no lo hacen en el caso de las actividades científicas.

### 3.3.3. Amabilidad y creatividad

A lo largo de la Historia, se cuenta que los genios creativos solían ser lobos solitarios «gruñones» a quienes solo les importaba su proyecto, fuera de la índole que fuera, como fue el caso de Beethoven, van Gogh, Woody Allen, Newton y un sinfín de los que hemos ido considerando genios de la creatividad. Pero... ¿es esto cierto? ¿Existen evidencias científicas que afirmen que la falta de amabilidad sea una condición *sine qua non* de la creatividad?

Numerosos estudios (Eysenck, 1995; Gelade, 2002; Batey, 2007; Furnham, 2008) han encontrado una correlación negativa entre la amabilidad y la creatividad. Así, las personas creativas tendrían un bajo nivel de amabilidad. Además, el estudio de Feist (1998) mostró que las personas creativas tendían a tener un alto grado de hostilidad, impulsividad y dominancia. Sin embargo, para acceder a un buen puesto de trabajo, las relaciones se han mostrado necesarias, como en el caso de Miguel Ángel o de Newton. Ambos fueron considerados genios en su materia pero, de no haber sido descubierto por su mecenas (en el caso de Miguel Ángel) o por su tutor (Newton), es muy probable que hubiesen quedado en el olvido.

Así pues, aunque los estudios muestren que la amabilidad y la creatividad están negativamente relacionadas, lo cierto es que el comúnmente llamado



«don de gentes» se ha mostrado necesario para poder llegar a dar a conocer las obras creativas de numerosos seres creativos.

#### 3.3.4. Tesón y creatividad

En cuanto al tesón, ciertos estudios (Batey, 2007) han encontrado una correlación negativa entre el tesón y la creatividad, lo cual coincidiría con la creencia popular del «artista creativo» desordenado y no constante en su trabajo.

No obstante, numerosos autores coinciden en una correlación positiva entre este rasgo y la creatividad (Romo, 1998; Huidobro Salas, 2002; Polonsky, 2011). En el caso de los genios creativos entrevistados por Csikszentmihalyi (1998), la gran mayoría recalcó la importancia esencial del trabajo de toda una vida dedicada a sus proyectos. Uno de ellos, Hans Bethe, decía que eran necesarios dos aspectos a la creatividad: el cerebro y la disposición a pasar largas horas de trabajo aun sabiendo que era posible no llegar a ninguna conclusión, una afirmación que resume a la perfección lo que la mayoría de creadores afirmaron en sus entrevistas. Otros ejemplos que mencionaba Csikszentmihalyi (1998) eran el del novelista Stern o el de la escritora L'Engle, quien pasó la mayoría de su niñez leyendo y reflexionando a solas. De hecho, L'Engle afirmaba estar convencida de que, de haber tenido una infancia feliz, no habría podido convertirse en quien es hoy en día. Asimismo, Csikszentmihalyi observó que, a pesar del carácter despreocupado de sus entrevistados, la mayoría afirmaba trabajar hasta altas horas de la noche. Por ejemplo, Offner —inventor y físico— contaba que la respuesta a sus incógnitas podía llegar en plena noche y era cuando su mujer protestaba pidiéndole que volviera a la cama.

Como venimos diciendo a lo largo de este capítulo en sus diferentes apartados, el tesón es, sin duda, uno de los rasgos clave para el desarrollo de la creatividad. Un invento o una pieza musical no llega de la noche a la mañana, sino que conlleva todo un proceso que requiere años de trabajo. Ese trabajo consiste, como hemos mencionado anteriormente, en conocer todo el campo

explorado hasta la fecha, en detectar deficiencias, en idear una solución y en desarrollarla, además de verificar su validez. Esto requiere tiempo, esfuerzo y dedicación, algo que solo puede conseguirse a base de tesón.

### **3.3.5. Autorrealización y creatividad**

En cuanto a la autorrealización, las personas creativas son capaces de ver lo fresco, lo concreto, lo crudo, lo abstracto, lo ideográfico, lo categorizado, lo clasificado, lo formalizado y expresan sus ideas sin temor a equivocarse o a las consecuencias (Maslow, 2014). Esta expresión sin miedo al error conlleva ir más lejos en sus hipótesis y las anima a aventurarse en proyectos que, en caso no sentir esa confianza en sí mismas, probablemente rechazarían al tratarse de un campo desconocido y que las podría llevar al fracaso.

Esta decisión de investigar lo desconocido y está seguridad en sí mismo ha quedado relacionada positivamente con la creatividad en algunos estudios (Bláha et al., 1988; Cameron, 2012; Panda, 2015), aunque todavía son necesarias más investigaciones al respecto para llegar a una conclusión sólida al respecto.

### **3.3.6. Ansiedad y creatividad**

El vínculo entre la creatividad y la ansiedad no se ha estudiado de manera muy extensa y los resultados no son concluyentes. La mayoría de estudios al respecto concluyen que los principales obstáculos para el funcionamiento creativo parecen ser la ansiedad y la baja tolerancia de la ansiedad durante un trabajo creativo (Smith y Carlsson, 1983; Byron et al., 2010; Midhundas y Vijayakumari, 2016). En dichos trabajos, explican que la ansiedad solo frena la creatividad y no la fomenta porque supone un bloqueo mental en la persona que la experimenta. Este bloqueo es el que impide cualquier tipo de desarrollo intelectual y creativo, por lo que tanto el rendimiento como la creatividad suelen disminuir en presencia de ansiedad.

Sin embargo, evidencias empíricas también indican que los niños creativos suelen tener un alto grado de ansiedad (López Martínez y Navarro, 2010). En este sentido, podría ser que el grado de ansiedad de un adulto no sea el mismo que el de un niño, lo cual podría explicar esta diferencia de resultados. No obstante, convendría llevar a cabo más estudios al respecto para poder llegar a establecer una conclusión al respecto.

Así pues, la relación entre la ansiedad y la creatividad no queda del todo clara ni concluyente, aunque sí que apunta a que, la mayoría de las veces, la ansiedad no favorece la creatividad en el caso de los adultos.

### **3.3.7. Extroversión y creatividad**

A pesar de la creencia popular de que una persona creativa tiene que ser introvertida y que no habla con nadie, la mayoría de estudios demuestran lo contrario y establecen la extroversión como un predictor del pensamiento divergente, como era el caso de Mozart (Del Monte, 2008). Así, en su estudio llevado a cabo con adolescentes de 16 años de edad de media, Furnham et al. (2008) concluyeron que la extroversión era uno de los rasgos predictivos del pensamiento divergente. Esta conclusión ha sido, asimismo, respaldada por el estudio de López Martínez y Navarro (2010) —llevado a cabo con 90 alumnos de Educación Infantil y Primaria— en el que observaron que los individuos que más incrementaron su nivel de creatividad se caracterizaban por su extroversión y ansiedad.

El grado de extroversión suele depender asimismo del ámbito. En cuanto a las personas creativas en el ámbito de las ciencias sociales, suelen ser todo lo contrario a los individuos creativos en ciencias naturales (Furnham et al., 2008). Estas resultan ser socialmente activas, con una eficacia en las relaciones interpersonales y algo inconformistas en relación con las cuestiones sociales (sobre todo con aquellas cuestiones sociales relacionadas con la actualidad).

Csikszentmihalyi (1998) afirma en su libro que las personas creativas que entrevistó estaban a menudo calladas, en reposo, trabajando un gran número

de horas con entusiasmo gracias a la energía derivada de la concentración. Este hecho podría confundirse con un carácter introvertido (Feist, 1998), pero Csikszentmihalyi afirma que estas personas tendían a mostrar una personalidad viva e ingenua —Goethe consideraba que la ingenuidad era el aspecto más importante de los genios—, una característica más propia de las personas extrovertidas. De hecho, el autor afirma que las personas creativas de su libro tendían a manifestar extroversión e introversión al mismo tiempo. Además, mostraban ser humildes pues, al preguntarles de qué logros se sentían más orgullosos, una gran parte de los encuestados de Csikszentmihalyi (1998) hacía referencia a su familia como si esta les hubiera posibilitado concentrar sus energías en su trabajo.

Así pues, la extroversión ha mostrado ser un factor predictivo de la creatividad, aunque todavía son necesarios más estudios al respecto para poder establecer una conclusión sólida al respecto.

### **3.3.8. Motivación y creatividad**

Al igual que decíamos en el apartado anterior sobre personalidad que la motivación intrínseca era uno de los factores clave del rendimiento, debemos mencionar que esta motivación es un componente esencial para la creatividad individual («¡Querer es poder!») (Alonso Monreal y Corbalán Berná, 1997, p. 329). No hablamos de motivación extrínseca —o suscitada por un factor o recompensa externos como podrían ser una recompensa económica o el reconocimiento social— sino de la motivación intrínseca, aquella que se mueve por la curiosidad intelectual, por interés del individuo porque le parece una actividad agradable, satisfactoria e interesante.

Aunque existen evidencias de que los investigadores innovadores apenas se ven afectados por los premios externos (Amabile, 1985, 1988; Baer et al., 2003), otros consideran que la combinación de premios intrínsecos y extrínsecos podría ser el método más efectivo para fomentar la creatividad:

Dado que el trabajo creativo está vinculado a la curiosidad y a la independencia, dar tiempo para tratar temas de interés profesional personal o reducir las cargas administrativas puede resultar útil como estrategia de recompensa, especialmente cuando va acompañado de incentivos salariales, primas y derechos de patente (Mumford, 2000, en Burbiel, 2009, p. 41, traducción de la autora de este trabajo).

Esto es, los individuos tienden a ser más creativos cuando se sienten motivados por el interés, la satisfacción, el placer y el desafío del trabajo por sí mismos que cuando se sienten presionados por elementos externos y ajenos a la tarea, aunque el reconocimiento público o económico podría ser una buena estrategia de motivación complementaria. Algunos investigadores afirman que cualquier descubrimiento, por muy ínfimo que sea, supone un momento emocionante (Csikszentmihalyi, 1998). Esta emoción que sienten estas personas no se deben a posibles premios que les pudieran otorgar debido a su hallazgo, sino que proviene de la ilusión que sienten después de haber empleado tanto tiempo y esfuerzo en un ámbito que les apasiona y al que han dedicado una buena parte de su vida. No obstante, un buen ejemplo de combinación de premios intrínsecos y extrínsecos es la importancia que conceden las mujeres encuestadas por Csikszentmihalyi (1998) al reconocimiento social de su labor, probablemente porque les fue más difícil ganárselo que los hombres, por lo que este logro simbólico significa más para ellas.

### **3.3.9. Independencia y creatividad**

Si bien es cierto que se tiende a pensar que una persona creativa es independiente y rebelde (Hernández Ortiz, 2017), no es posible llegar a ser creativo sin ser un poco tradicionalista (Csikszentmihalyi, 1998). Para llegar a ser creativo, es necesario conocer y empaparse de la cultura que rodea el tema foco de estudio, lo cual requiere una interiorización y una cierta dependencia del tema hasta llegar al punto de ser un gran conocedor de la materia.

No obstante, la dependencia es uno de los peores enemigos de la creatividad, pues se sostiene en una tendencia lógica: hallar la seguridad y eludir las responsabilidades (Gámez, 1998, citado en Barroso, 2018). En contraposición a esta dependencia, la disposición a romper con lo establecido y con la tradición también es necesaria, puesto que, sin ella, es muy probable que la persona no se atreva a proponer nuevos conceptos que pueden suponer toda una innovación en su campo (Fernández Fernández et al., 2012; Papalia et al, 2005). Así, determinados estudios (Salgado Escalona et al., 2017) muestran que aquellos adultos que sobresalen de la media por ser creativos muestran un alto grado de independencia y una gran capacidad para autorregular sus propias tareas. Por este motivo, las personas creativas son capaces de hallar soluciones a los problemas que la mayoría no consigue lograr, pues tienen un criterio independiente porque quieren ser ellas mismas, independientemente de las normas.

Así pues, la independencia es una de las características de las personas creativas, ya que siempre se encuentran en busca de lo inusual y lo inexplorado, como pueden ser reacciones, colores, texturas, etc. Además, podemos decir que esa independencia está ligada a la curiosidad, pues a menudo las personas independientes exploran sus ideas por curiosidad y para comprobar adónde les pueden conducir dichas ideas (Gomez, 2007).

Como vemos, las investigaciones que versan sobre la relación entre la independencia y la creatividad son claras en sus conclusiones, aunque no dejan de ser estudios que han de ser replicados para una mayor fiabilidad con el fin de establecer una firme y sólida relación entre estas dos variables.

### **3.3.10. Inteligencia y creatividad**

A día de hoy, no es posible hablar de creatividad sin mencionar la inteligencia. Numerosos estudios —como veremos a continuación— han investigado la relación entre la inteligencia y la creatividad, y efectivamente la mayoría de los resultados relacionan de forma positiva estas dos variables. Según Pelechano y Servando (2004), un alto grado de inteligencia es

necesario para llegar a ser creativo, aunque no es suficiente sino simplemente una base.

Guilford (en Navarro 2008) fue el autor que comenzó a diferenciar de forma más o menos clara la inteligencia y la creatividad (la memoria, los conocimientos, la producción divergente y la evaluación), pero Wallach y Kogan (1965, 1972) llevaron a cabo un estudio cuyos resultados están aceptados a día de hoy. En este estudio, dividieron a los estudiantes en cuatro grupos: un grupo de alta creatividad y alto CI, un grupo de alta creatividad y bajo CI, un grupo de baja creatividad y alto CI y un grupo de baja creatividad y bajo CI.

Los estudiantes del primer grupo (alto CI y alta creatividad) mostraron, tanto en la edad infantil como adulta, un nivel más alto de autoconfianza, de autocontrol, de libertad de expresión, tenían altos niveles de concentración, interés y atención, mostraban entusiasmo, avidez y algo de ansiedad, la cual parecía aportarles más energía. Eran estudiantes populares entre sus compañeros.

Los estudiantes del segundo grupo (bajo CI y alta creatividad) mostraron un gran miedo al fracaso pues para ellos suponía una catástrofe, una baja autoconfianza, se mostraron muy dubitativos y expresaron ideas menos convencionales. También eran populares entre sus compañeros puesto que buscaban la atención de los demás. Son estudiantes que muestran conflictos consigo mismos y en el propio ambiente del estudio.

El tercer grupo (alto CI y baja creatividad) mostró estudiantes con menos autoconfianza, menos capacidad de concentración y de atención y que tendían a criticar más su propio trabajo. Mostraron una mayor capacidad de superación frente a los fracasos y eran los que coloquialmente se conoce por «empollones». Fueron los estudiantes que menos ansiedad mostraron y aquellos que no solían querer llamar la atención en clase.

El cuarto grupo (bajo CI y baja creatividad) mostró ser el más extravertido y con más autoconfianza (incluso más que los del tercer grupo). Mostraron estar muy perturbados con profundos problemas de orientación. También se observó que compensaban sus resultados académicos bajos con altos niveles de sociabilidad.

Otros estudios hallaron asimismo una correlación positiva entre la inteligencia y la creatividad, especialmente en el caso de los jóvenes frente a los mayores, lo cual lleva a concluir que los docentes deberían estar más atentos a las características que muestran los alumnos creativos, puesto que ayudaría a tener en cuenta el potencial de cada uno de ellos (Kim, 2006; Bermejo et al., 2010).

El término *genio* y el adjetivo *creativo* siempre han ido de la mano. No obstante, el primero solo queda reservado a aquellos individuos que son intelectualmente brillantes y creativos a la vez, y pueden ser los autores de un gran cambio en la cultura del momento, como es el caso Einstein, Mozart y todas aquellas personas cuyo nombre recordamos por sus grandes hazañas históricas (Navarro, 2008). Aun a pesar de estar estos dos conceptos relacionados por numerosos autores, la relación entre la inteligencia y la creatividad ha sido el foco de diferentes teorías: teorías que consideran la inteligencia como un subconjunto de la creatividad, teorías que consideran la creatividad y la inteligencia como conceptos que se solapan, y teorías que consideran que la creatividad es un conjunto separado de la inteligencia.

Con respecto a las primeras (teorías que consideran la inteligencia como un subconjunto de la creatividad), Haensly y Reynolds (1989) y Sternberg y Lubart (1991, 1995) sostenían que la creatividad estaba basada en seis elementos principales: la inteligencia, el estilo, la motivación, la personalidad, el entorno y el conocimiento, siendo la inteligencia (especialmente las habilidades analíticas, prácticas y sintéticas) únicamente un factor de este conjunto que da lugar al pensamiento creativo. Smith (1970, 1971), quien creó un test de inteligencia y dos de creatividad, comparte esta misma visión de inteligencia como subconjunto de la creatividad.



Desde el punto de vista de otras teorías, podríamos considerar la creatividad y la inteligencia como conceptos que se solapan, tal es el caso de Haensly y Reynolds (1989), quienes consideraban que la creatividad era una expresión de la inteligencia, o de Barron (1963), quien afirmaba que:

Si definimos la originalidad como la habilidad para responder a situaciones de estímulo de un modo adaptado y a la vez inusual, y si definimos inteligencia simplemente como habilidad para resolver problemas, entonces en los niveles superiores de capacidad de solución de problemas hallaremos la manifestación de inteligencia y de originalidad a la vez. Esto es, los problemas muy difíciles de resolver requieren una solución que sea original (Barron, 1963, p. 219).

Los propios autores (Barron y Harrington, 1981) confirmaban más tarde lo que otros investigadores sugerían (Barron, 1969; Bachtold y Werner, 1970; Helson y Crutchfield, 1970; Cattell, 1971; Bachtold y Werner, 1973; Gough, 1976): la correlación positiva entre el coeficiente de inteligencia y el grado de creatividad individual, aunque únicamente en los casos de un coeficiente intelectual inferior a 120 (esto último es lo que se ha denominado la teoría del Umbral, Hayes, 1989). No obstante, esta correlación entre creatividad y CI ha mostrado una cierta variabilidad dependiente de los aspectos de la creatividad, de la inteligencia y del campo analizados (McNemar, 1964; Wallach y Kogan, 1965, Guilford, 1967).

Sin embargo, más tarde, Gardner (1995) concluyó en su investigación que la mejor manera de hablar del intelecto es definiéndolo como «conjunto de facultades relativamente autónomas (diversas inteligencias humanas)» y supone que la creatividad, al igual que la inteligencia, también es plural. Hemos de subrayar que una de las perspectivas de la creatividad más reconocidas hoy en día es la perspectiva defendida por Gardner, autor de la teoría de las inteligencias múltiples. Para él, la inteligencia no es un concepto unitario sino un conjunto de ocho inteligencias diferentes, tales que la lingüística, la lógico-matemática, la espacial, la musical, la corporal-cinestésica, la intrapersonal, la

interpersonal, la naturalista y una posible novena denominada «existencial». Para Gardner, el funcionamiento creativo es un subconjunto de las inteligencias múltiples y corresponde a la capacidad resolutoria del individuo en caso de problemas que puedan ser nuevos o no convencionales, que se ha de estudiar junto con el talento del individuo y la disciplina en la que se manifiesta dicha creatividad. A partir de este contexto, el autor indica que la creatividad implica novedad pues es el equivalente cultural de un proceso de cambios genéticos que llevan a la evolución biológica, está caracterizada por nuevos problemas y nuevos productos (derivado de las soluciones a estos problemas) y debe estar aceptada en una cultura. Así, establece que un individuo creativo es aquel que define nuevas cuestiones, resuelve problemas a diario y desarrolla nuevos productos aceptados en un determinado contexto (Gardner, 1988). Además, de la misma manera que para el autor existe una inteligencia múltiple, la creatividad también es un fenómeno multifuncional y multidisciplinario que requiere una serie de talentos.

Por último, otros autores consideran que la creatividad es un conjunto separado de la inteligencia (Getzels y Jackson, 1962; Wallach y Kogan, 1965; Torrance, 1963), ya que encontraron diferencias entre los individuos creativos y aquellos con un CI elevado. Por ejemplo, observaron que los estudiantes con un CI elevado eran más apreciados que los estudiantes muy creativos, y que los estudiantes con un CI elevado tenían como objetivo unas buenas notas, mientras que los estudiantes creativos anteponían el humor, la estabilidad emocional y la buena relación con los demás (Getzels y Jackson, 1962). También observaron una gran diferencia en el desarrollo de sus profesiones, pues el 55 % de los estudiantes creativos se dedicaron a oficios no convencionales frente al 9 % de los estudiantes con un CI elevado (Torrance, 1963).

Como vemos, a pesar de las numerosas investigaciones, parece que la comunidad de psicólogos no ha llegado a ningún consenso sobre si la inteligencia es un subconjunto de la creatividad, si son conceptos que se solapan o si se trata de dos conceptos separados. Sea como fuere, queda claro que existe una correlación positiva entre la creatividad y la inteligencia.

### 3.4. Creatividad y rendimiento

Recordemos que entendemos el rendimiento como el resultado de un esfuerzo por parte de una persona respecto de los medios utilizados y del tiempo empleado hasta alcanzar dicho resultado. Asimismo, señalamos dos tipos de rendimiento, el laboral y el académico, y estudiamos estas dos variantes del rendimiento y su relación con la personalidad. En este apartado, estudiaremos la relación existente entre el rendimiento y la creatividad, tanto en el puesto de trabajo como en el aula. En este punto, recordemos que, a diferencia que sucedía en el caso del rendimiento laboral, la medición del rendimiento académico se suele basar en una nota numérica extraída únicamente de una prueba debido a la dificultad a la hora de evaluar las diferentes competencias académicas (esfuerzo, motivación, etc.).

#### 3.4.1. La creatividad y el rendimiento laboral

Existen estudios que sugieren que los individuos creativos son capaces de producir material de alta calidad de manera espontánea (Forgeard, et al., 2013). De hecho los mismos autores afirman que el ejercicio del pensamiento creativo puede resultar muy beneficioso y, por lo tanto, ayudar a obtener un mejor rendimiento en general puesto que el hecho de transformar una idea creativa en productos innovadores puede marcar la gran diferencia entre el éxito y el fracaso (Puccio, 2004).

Queremos resaltar el papel de la creatividad en los escritores, ya que la tarea del escritor es la que más se asemeja al traductor. Se venden aproximadamente tres billones de libros al año en los Estados Unidos y el trabajo de los escritores creativos ha demostrado tener un fuerte impacto en nuestras vidas (Forgeard et al., 2013). Si bien la labor del autor es crear palabras y la del traductor es la de traducirlas, los traductores también trabajan con el lenguaje escrito y, de algún modo, también crean palabras en otro idioma. Teniendo en cuenta que la rama de la creatividad se ha estudiado poco en psicología, hemos de subrayar que la creatividad en el rendimiento de la

escritura se ha estudiado aún menos (y, por consiguiente, en traducción todavía menos).

En los estudios del IPAR (*Institute of Personality Assessment and Research* de Berkeley), Barron (1966) entregó un cuestionario psicológico a treinta escritores creativos de elevado rendimiento, los cuales obtuvieron altas puntuaciones en flexibilidad, autoaceptación, introversión, presencia social y una mentalidad psicológica. También obtuvieron bajos niveles de socialización y de logro a través del conformismo, así como altas puntuaciones en índices de patología y de fortaleza personal. Sin embargo, estos resultados son difíciles de interpretar porque la muestra de sujetos era bastante reducida y no se procedió a ningún análisis estadístico.

Siempre ha existido el mito de que los escritores creativos están expuestos a la idea de vivir según los parámetros del Romanticismo del siglo XIX en los que los artistas trabajan mejor solos. Sin embargo, es evidente que, durante el proceso creativo, los escritores están en constante interacción con sus contextos sociales y culturales pues siempre tienen que tener en cuenta el público al que se dirigen sus escritos (Sawyer, 2009). Además, los escritores creativos también tienen que tener un alto nivel de autoeficacia y de autoconfianza en sus habilidades porque, sin ello, podrían quedar invadidos por el sentimiento negativo y asimilar únicamente las críticas externas, sentirse humillados y no volver a salir del agujero negro (Beghetto, 2010). La capacidad de no sentirse humillado y de sobreponerse a las críticas también está relacionada con el tesón, aspecto igualmente importante para los escritores creativos del género narrativo. Así, existen evidencias (Polonsky, 2011) que sugieren que el tesón aumenta el nivel de inventiva en los escritores narrativos y mejora la creatividad, puesto que desarrolla los canales inventivos de la autoexpresión.

Aunque la creatividad se desarrolla sobre la base de la motivación, también es importante tener en cuenta que los escritores —al igual que los traductores— pueden sufrir bloqueos durante la fase de producción. Estos pueden deberse a altos niveles de angustia y al deseo de evitar la soledad de

la escritura, al hecho de que la escritura suponga dilemas interpersonales, a la falta de aptitud creativa o al alto nivel de impaciencia, de hostilidad y de enfado (Singer y Barrios, 2009).

En el ámbito de los negocios, la creatividad se manifiesta en forma de innovación. Hoy en día, en plena revolución tecnológica, la mayoría de las grandes empresas se han percatado de que la innovación es la clave para crecer y diferenciarse de la competencia, por lo que existe un creciente interés hacia las economías creativas y la distribución de la creatividad en comunidades, ciudades y países. Es más, una encuesta reciente llevada a cabo por IBM (en Kelley y Kelley, 2013) concluyó que la creatividad es el elemento de liderazgo más importante de las grandes empresas multinacionales de hoy. Si tenemos en cuenta que el diálogo confiere más poder al líder por parte de sus seguidores-colaboradores (Contreras y Castro, 2013), no sería de extrañar que los grupos pequeños consigan resultados más creativos que los grupos numerosos, pues el diálogo entre pocas personas es más factible que en un grupo de cincuenta colaboradores (Paulus et al., 2012). Por ello, no solo en el ámbito académico sino también en el laboral, estos grupos suelen estar compuestos de pocas personas (Weilerstein, 2003), aunque esto no quita que los líderes de estos pequeños grupos de trabajo interactúen con líderes de otros grupos reducidos para poder intercambiar opiniones y puntos de vista.

Como vemos, existe poca literatura sobre la influencia de la creatividad en el rendimiento laboral, aunque queda patente su importancia en el ámbito de los negocios. En una sociedad repleta de *start-ups* (empresas emergentes) tecnológicas que pretenden dar el salto a Silicon Valley con los últimos avances tecnológicos, el individuo creativo es sin duda el perfil más demandado en el mercado laboral de hoy.

### **3.4.2. La creatividad en el rendimiento académico**

Hasta hace bien poco, la sociedad tenía instaurado el paradigma de que el colegio no fomentaba el desarrollo de la creatividad, puesto que el sistema

educativo limitaba mucho la materia y la manera en la que los docentes debían enseñar en las aulas. Además, dicho sistema educativo era estricto con respecto al método de aprendizaje de los alumnos (Sternberg, 1996), por lo que no dejaba lugar a desarrollar la creatividad. Sin embargo y tal y como mencionábamos anteriormente, la creatividad es una de las características más requeridas en el ámbito laboral en estos últimos tiempos debido a la revolución tecnológica, y este hecho repercute inevitablemente en el interés por fomentar la creatividad en las aulas y en conocer su influencia en los alumnos y estudiantes.

Son muchos los estudios que pretenden comprobar si la creatividad tiene algún tipo de repercusión en el rendimiento académico. Hasta ahora, existe una correlación positiva significativa entre la creatividad y el rendimiento académico (Alencar, 1999, 2003; Caldeira y Veiga, 2006; Campos y Gonzalez; 1993; Moreno, 1992; Veiga et al., 2014). Así lo informa el metaanálisis de 120 estudios (Gajda et al., 2017) que estudia la relación entre la creatividad y el rendimiento académico desde los años 1960. En efecto, el análisis llevado a cabo reveló que esta relación ha sido una constante desde dicha década hasta 2017.

Los primeros en tratar de responder a esta incógnita fueron Getzels y Jackson (1962), quienes afirmaron que existía una correlación positiva entre el rendimiento académico y la creatividad. A partir de entonces, diferentes estudios se llevaron a cabo para poder corroborar dicha afirmación.

La relación entre la creatividad y el rendimiento académico global, en Lengua, en Matemáticas, en Ciencias Naturales y en Música ha mostrado ser significativamente positiva en alumnos de Educación Primaria (Garaigordobil, 1996; Martín et al., 2005; Furnham et al., 2006; Escalante, 2006; Hansenne y Legrand, 2012). A esta edad, determinados estudios sugieren que las niñas son quienes suelen presentar un rendimiento más elevado respecto de los niños (Maksic y Djurisc-Bojanovic, 2004), en especial en el caso de la fluidez verbal (Limiñana et al., 2010), aunque otros indican que el género no está

relacionado con el nivel de creatividad (Baer, 1999; Matud, Rodríguez y Grande, 2007; Hansenne y Legrand, 2012; Candrasekaran, 2013; Surapuramath, 2014).

En el caso de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, algunos estudios no han hallado ninguna correlación positiva entre la creatividad y el rendimiento (Candrasekaran, 2013). No obstante, dicha relación entre la creatividad y el rendimiento de las materias básicas de numerosas investigaciones ha resultado ser positiva (Bernardo et al., 2009; Gralewski y Karwowski, 2012; Surapuramath, 2014), en particular, en Lengua, en Biología (Limiñana et al., 2010) y en Matemáticas (Sethi, 2012). Además, en el caso de alumnos de secundaria, se ha observado que esta correlación positiva se da sobre todo en el caso de institutos de ciudades grandes (Gralewski y Karwowski, 2012) y en los institutos privados (Sethi, 2012). Asimismo, al igual que en los colegios, también existen indicios de que las chicas son más creativas que los chicos (Sethi, 2012).

Por último, en cuanto a los estudiantes universitarios, las conclusiones no son determinantes. Si bien se ha hallado una correlación positiva entre la creatividad y el rendimiento académico en disciplinas como el Dibujo en el caso de estudiantes de Bellas Artes (Pérez-Fabello y Campos, 2007) o de Administración de empresas (Mishra et al., 2016), otros estudios observan una correlación negativa en disciplinas como Administración de empresas, las ingenierías, la Biotecnología y la Música (Olatoye et al., 2010; Mishra y Garg, 2015; Alonso et al., 2015). Este último dato (la ausencia de relación entre la creatividad y el rendimiento musical) puede sorprender, debido a que se suele relacionar comúnmente la creatividad con el arte. No obstante, este resultado podría deberse a que no existen pruebas específicas que puedan medir la creatividad musical (Alonso et al., 2015). En cuanto al género, los estudios apuntan a que no existen diferencias significativas entre el género y el nivel de creatividad (Naderi et al., 2009), aunque todavía se necesitan más estudios al respecto para llegar a una conclusión definitiva.

Así pues, los estudios sugieren que existen numerosas evidencias de una correlación positiva entre la creatividad y el rendimiento en las aulas de

diferentes actividades, como pueden ser Lengua, Matemáticas y Ciencias Naturales en los colegios e institutos, y el Dibujo artístico en los estudios superiores. No obstante, también existen investigaciones que sugieren que esta relación entre la creatividad y el rendimiento académico es inexistente, en particular en el caso de los estudios universitarios como las ingenierías y la carrera de Biotecnología.

A modo de reflexión y de introducción al punto siguiente, sabemos que la traducción es una actividad relacionada con la lengua, por lo que podríamos inferir que la creatividad podría ejercer una influencia positiva en el proceso de traducción, y en particular con cierto tipo de textos. Por ello, el presente trabajo pretende comprobar esta hipótesis tanto con estudiantes como con profesionales de la traducción en el caso de textos técnicos, divulgativos y literarios.



## 4. LA PERSONALIDAD Y LA CREATIVIDAD EN LA LITERATURA DE LA TRADUCCIÓN

### 4.1. Introducción

Si existe un aspecto que caracteriza al ser humano con respecto al resto de los animales es la capacidad de comunicarse a través del habla, de la lengua. Los habitantes de cada una de las naciones de nuestro planeta se comunican a través de unos símbolos que representan su forma de pensar y de percibir la vida. Sin embargo, y a pesar de este don del lenguaje, cada país tiene su lengua —incluso sus dialectos— que dificulta la comunicación entre diferentes hablantes. Para solventar esta dificultad, el ser humano desarrolló asimismo la capacidad de traducir de una lengua a otra con la única finalidad de tender un puente entre las diferentes culturas.

Al tratarse del núcleo principal de la comunicación entre hablantes de diversas lenguas, la traducción es una de las actividades más antiguas de nuestra Historia, aunque a la vez más actuales. Se remonta a la Antigua Mesopotamia y, a día de hoy, es más actual y necesaria que nunca debido a la globalización del siglo XXI.

A través de las diferentes épocas, el estudio de esta disciplina se ha llevado a cabo desde diferentes puntos de vista y paradigmas debido a su gran complejidad. Sin ahondar en las diferentes teorías que se han elaborado al respecto puesto que este apartado no es más que una breve introducción, partiremos sobre la base de que la traducción puede abordarse desde diversos puntos de vista o enfoques. El interdisciplinar es, no solo el más reciente, sino también el de nuestro trabajo y lo trataremos a continuación. La traducción es una tarea extremadamente compleja y abarca numerosas especialidades y contextos que se han estudiado sobre todo durante nuestro siglo, pues el siglo XX se caracterizó por el estudio de la equivalencia lingüística o por la descripción de los textos traducidos. En busca de explicaciones que iban más allá del producto (la traducción como tal), los investigadores decidieron dar un salto a disciplinas contiguas, como en el caso de la lingüística, y pronto se

percataron de que el estudio del lenguaje no era suficiente. Se empezaron a estudiar ciencias *a priori* muy diferentes pero aplicadas a la traducción, como en el caso de la psicología, la sociología o la neurología, para centrarse en el proceso —y ya no en el producto—.

No fue hasta finales de los años 60 (Levý, 1967) que se empezó a contemplar la posibilidad de considerar el estudio de la traducción como un proceso de tomas de decisiones. Ya desde este punto de vista, se deja entrever que la personalidad entra dentro de dicho proceso, pues toda decisión viene fundamentada desde diversos factores, entre ellos, la personalidad, como comprobaremos a lo largo de este capítulo. Este concepto fue madurando poco a poco con autores como Holmes (1972) o Steiner (1998), pues fueron quienes tenían como objetivo conocer el funcionamiento de la mente del traductor y pusieron de relieve el proceso traslativo en su enfoque. Además, se acuñó el término «Psicología de la traducción» y se definió como «la rama de los estudios de traducción que combina los métodos de la psicología (a menudo en condiciones de laboratorio) para el estudio empírico de los procesos que tienen lugar en la mente del traductor» (Bolaños, 2015, p. 5).

Así pues, esta tendencia como tal empezó unos cuarenta años atrás y ha experimentado un fuerte auge en los últimos quince. Se llegó a predecir el gran alcance de la psicología de la traducción para los estudios de traducción a finales del siglo pasado (Ladmiral, 1996) y los primeros estudios sobre los rasgos individuales del traductor y su personalidad empezaron a surgir poco a poco (Barboni, 1999). Estos estudios se llevaban a cabo desde diversos puntos de vista, como la caracterología o el psicoanálisis, mientras que los actuales se centran más en los rasgos de la personalidad del traductor. La «caracterología» del traductor se basa, fundamentalmente, en su conducta y en sus rasgos dominantes. Este punto de vista propone diversos caracteres: teórico, estético, económico, social, agresivo y religioso, y sugiere que cada carácter facilitará al traductor la traducción de una tipología textual. Por ejemplo, una persona teórica tendrá más facilidad para traducir textos técnicos que una persona estética (Reiss, 2000). Por otro lado, el punto de vista del psicoanálisis

estudia los mecanismos conductuales de defensa por parte del traductor en caso de estrés. Dichos mecanismos también están muy relacionados con la personalidad, aunque tampoco llegan a estudiarse los rasgos concretos (Barboni, 1999). Como veremos más adelante, se trata de la antesala de la visión actual, en la que los investigadores se centran en rasgos de la personalidad concretos, y ya no en tipos de caracteres generales.

El estudio de la personalidad del traductor como objeto de estudio más concreto no llegó hasta la década de los años 2000, cuando se experimentó un fuerte cambio sociológico en el que se mostró un fuerte interés por el proceso traslativo desde un punto de vista empírico y claramente enfocado a los procesos mentales. Se comenzaron a investigar los procesos de resolución de problemas y de toma de decisión en traducción (Kussmaul, 1991); la influencia que ejerce la presión del tiempo sobre el traductor (Jensen, 1999); la creatividad (Kussmaul 1991, 1997 y 2000a,b; Hubscher-Davidson, 2006; Bayer-Hohenwarter 2009, 2010); y rasgos de la personalidad como la inseguridad (Tirkkonen-Condit, 2000), la inteligencia emocional (Hubscher-Davidson, 2011a, 2013a,b; Bontempo, 2012), la estabilidad emocional (Bontempo y Napier, 2011; Bontempo y Loggerenberg, 2011), la ansiedad (Gojian, 2014) la intuición (Hubscher-Davidson, 2013c; Karimnia y Mahjubi, 2013) o la independencia (Abihssira, 2014) entre otros. Este periodo es el que sigue vigente en la actualidad, pues la personalidad del traductor sigue siendo la temática tratada en congresos, artículos y libros de investigación en traducción.

En el marco de este último periodo, los apartados que siguen a continuación tratarán los diferentes rasgos de personalidad y la creatividad del traductor estudiados hasta la fecha, y los ilustraremos con los estudios más representativos de cada rasgo.

## **4.2. La personalidad en traducción**

### **4.2.1. Introducción**

Tal y como indicábamos anteriormente, la habilidad cognitiva y los factores de la personalidad se tienen cada vez más en cuenta en los procesos de selección de numerosos entornos laborales. En efecto, no es raro encontrar empresas a día de hoy en las que una de las pruebas de selección y acceso consistan en test psicotécnicos y de personalidad, a pesar de que todavía no sea frecuente encontrar este tipo de pruebas en la contratación de traductores en empresas. Esto último puede deberse precisamente a la falta de estudios concluyentes sobre la importancia de la personalidad en el rendimiento, la calidad y la creatividad de las traducciones. No obstante, como comprobaremos a lo largo de este capítulo, la literatura existente al respecto está adquiriendo más importancia en los últimos años (Bontempo, 2012; Karimnia y Mahjubi, 2013; Hubscher-Davidson, 2013a; Gojian, 2014; Abihssira y Rojo, 2016), aunque lo cierto es que también existen evidencias que sugieren que la personalidad no está relacionada con la calidad de la traducción de determinada tipología textual, como es el caso de la narrativa (Pourgharib y Dehbandi, 2013).

Con la finalidad de contextualizar nuestro estudio, en los siguientes apartados —organizados por rasgos de la personalidad— trataremos las investigaciones que sugieran que dichos rasgos pueden ejercer algún tipo de impacto durante la tarea del proceso traslativo. Empezaremos por la inteligencia emocional y la estabilidad emocional, y seguiremos con la ansiedad, la autoestima, la tolerancia a la incertidumbre, la apertura a la experiencia y la intuición.

### **4.2.2. Emociones: la inteligencia emocional y la estabilidad emocional**

Una de las características del ser humano es que se trata de un ser emocional, por lo que hemos decidido agrupar la inteligencia emocional y la estabilidad emocional en un mismo punto. Tal y como indicábamos en el apartado de Personalidad, la inteligencia emocional es la «habilidad para

manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones» (Salovey y Mayer, 1990, p. 189). Por otro lado, la estabilidad emocional se define como el «rasgo de amplio espectro, con características tales como la capacidad para afrontar los efectos negativos de la ansiedad, de la depresión, de la irritabilidad o de la frustración» (definición establecida por la plataforma digital TEA Ediciones<sup>6</sup>, dedicada a la edición y elaboración de test y pruebas de evaluación psicológica).

Como señalábamos, ambos rasgos son factores importantes en la mayoría de las actividades profesionales porque son garantía de éxito en el rendimiento laboral (Barrick et al., 2001; Cournoyer, 2010; Penney et al., 2011; Klang, 2012), frente a la inestabilidad emocional, en la cual irían incluidos la inseguridad, el miedo, la preocupación, la tendencia a la depresión, la culpabilidad, la alta reactividad emocional y la irritabilidad. Por este motivo, numerosas entrevistas de trabajo se componen de pruebas psicológicas en las que se miden tanto la inteligencia emocional como la estabilidad emocional.

Asimismo, ambos rasgos se han estudiado en el ámbito de la traducción y de la interpretación más concretamente, aunque la inteligencia emocional se ha estudiado en traducción y la estabilidad emocional en interpretación, tal y como veremos en este apartado. Los datos resultantes de dichas investigaciones muestran una relevancia de ambos rasgos para estos sectores, pues sugieren que pueden tanto influir en la calidad de la traducción y de la interpretación como predecir un buen rendimiento de ambas actividades (Hubscher-Davidson, 2011a,b, 2016; Bontempo, 2012; Çoban y Telci, 2016; Ebrahimi et al., 2016; Bayani, 2016). Si bien existen evidencias de que los intérpretes son emocionalmente más estables que los traductores (Henderson, 1987), una alta puntuación de inteligencia emocional suele predecir un buen rendimiento del traductor en el trabajo, ya que dicha inteligencia indica que el traductor logra controlar de forma más eficaz sus estados emocionales y sentimentales. Además, a continuación veremos cómo la estabilidad emocional está

---

<sup>6</sup> Ver página web: <https://web.teaediciones.com/BFQ--CUESTIONARIO-BIG-FIVE.aspx>

relacionada con el hecho de tener un objetivo claro, con la motivación, con la confianza en sí mismo y con la rapidez de procesamiento de información en el caso de los intérpretes. En primer lugar, estudiaremos los casos estudiados en traducción y, en segundo lugar, continuaremos con los estudios relacionados con la interpretación.

La inteligencia emocional ha mostrado ser un rasgo de la personalidad relevante para la traducción, a pesar de algunas evidencias que sugieren que no existe ninguna correlación entre dicho rasgo y la calidad de la traducción (Varzande y Jadidi, 2015; Moghimi et al., 2016). Como decíamos en el capítulo de Personalidad, la inteligencia emocional es la habilidad de regular las emociones que tenemos sobre nosotros mismos, y el proceso de toma de decisiones del traductor está determinado por la atención selectiva, la cual está controlada por las emociones (Durieux, 2009). De esta manera, si el traductor logra regular dichas emociones —esto es, tiene un alto grado de inteligencia emocional— logrará mejor centrarse en su tarea. Además, la inteligencia emocional, sinónimo de control de los estados emocionales y sentimentales, desempeña asimismo un papel fundamental en el proceso traslativo en situaciones de estrés —como pueden ser una prueba de traducción o una interpretación—. Esto se debe, sobre todo, a que las estrategias de inteligencia emocional influyen considerablemente en la comprensión de las perspectivas ajenas (el autor del texto original) y en el proceso de redacción de una traducción (Abdolrezapour y Tavakoli, 2013).

Con el fin de poder comprobar esta afirmación, se han llevado a cabo algunos estudios. Hubscher-Davidson (2011a) exploró la relación entre la inteligencia emocional y el comportamiento en la toma de decisiones de los traductores durante su tarea. Analizó la calidad de sesenta traducciones de textos literarios realizadas por estudiantes de traducción, así como las autopercepciones emocionales de los traductores a través de un cuestionario de inteligencia emocional, el TEIQue. En dicho proyecto, la investigadora pretendía mostrar que los traductores exitosos pueden compartir ciertos rasgos relacionados con la personalidad. Esto significaría que la personalidad tendría importantes implicaciones en la enseñanza de la traducción y en su práctica.

En su estudio, observó que los traductores especialmente brillantes compartían un nivel alto de inteligencia emocional, que resultaba ayudar al traductor en ejercicios de traducción literaria. Así, concluyó que los estudiantes de traducción con una alta inteligencia emocional presentaban más facilidades a la hora de encarar una traducción literaria, y entregaban traducciones mucho más naturales y de una lectura más fluida que aquellos traductores con una inteligencia emocional más baja.

La misma autora llevó a cabo otro estudio (Hubscher-Davidson, 2013a), aunque esta vez con ciento cincuenta y cinco traductores profesionales. En él, observó que aquellos traductores con un alto grado de inteligencia emocional obtenían una calificación mucho más alta en su traducción que sus compañeros con una puntuación más baja de inteligencia emocional. La medición se hizo a través de un cuestionario para obtener información sobre el entorno del sujeto y el cuestionario TEIQue de inteligencia emocional. En sus resultados, Hubscher-Davidson observó que, a pesar de no existir un perfil idóneo del traductor emocionalmente inteligente, los sujetos que presentaban niveles más altos de inteligencia emocional mostraban una mayor sensibilidad para manejar la naturaleza afectiva de los textos y utilizaban giros mucho más literarios y acordes con el estilo de texto, por lo que aportaban una coherencia no solo lingüística sino también estilística a la traducción. Así pues, según sus resultados, la inteligencia emocional podría mejorar el rendimiento en los traductores.

La relación entre la estabilidad emocional y la competencia traductora también se vio corroborada en otros estudios. Por ejemplo, en el de Ebrahimi et al. (2016), donde los sujetos tradujeron un texto político con terminología bélica. En esta temática textual, consideramos que la estabilidad emocional es especialmente importante para lograr mantener una parcialidad y transmitir el mismo mensaje que el autor del texto original. Este estudio se llevó a cabo con 65 estudiantes de traducción iraníes en el que se utilizó el test de Bar-On, que mide la inteligencia emocional por autopercepción. Este test mide varias escalas como la intrapersonal, la interpersonal, la adaptabilidad, el manejo del estrés y el estado de ánimo en general (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010). Como decíamos, los sujetos tradujeron dos textos que contenían

terminología bélica (uno trataba sobre las insurgencias en Siria y otro sobre la Segunda Guerra Mundial). Al igual que los estudios anteriores, se observó que el nivel de inteligencia emocional era proporcional al nivel de precisión en la elección de palabras de los sujetos en sus traducciones. Esto es, a mayor inteligencia emocional, mejor elección de vocablos mostraron los estudiantes de traducción. Un estudio similar fue llevado a cabo con 70 estudiantes persas en el que se midió la inteligencia emocional a través del mismo test, el de Bar-On (Bayani, 2016). El texto que se tradujo pertenecía a una novela y los resultados también mostraron una correlación positiva entre la calidad de la traducción y tres subescalas de la inteligencia emocional: la resolución de problemas (perteneciente a la escala de adaptabilidad), la flexibilidad (también subescala de la adaptabilidad) y la felicidad (perteneciente a la escala del estado ánimo en general).

Por último, una investigación reciente (Lehka-Paul, 2018) estudió el perfil emocional no solo del traductor sino también de la figura del revisor (en este caso, conviene especificar que se trataba de una autorrevisión y no de la revisión de una traducción ajena). En el estudio, se observó que los traductores profesionales, quienes tendían a introducir más correcciones en sus revisiones, presentaban un perfil más emocional que los estudiantes, los cuales tendían a modificar menos el texto traducido. Este perfil emocional es empático y basa sus decisiones en sus valores personales, por lo que se trata de un perfil con una inteligencia emocional alta (Mayer y Salovey, 1997). El estudio se llevó a cabo con 30 estudiantes de traducción e interpretación, 17 traductores profesionales y 94 personas profesionales ajenos a la traducción. Se utilizaron dos pruebas de traducción —un texto divulgativo y un texto «expresivo», el cual requería una gran expresividad en las palabras—, así como un programa de registro de pulsaciones de teclado llamado Translog. Además, se emplearon dos pruebas de personalidad: el cuestionario de personalidad de Myers-Briggs (el MBTI) y el inventario de personalidad HEXACO. A pesar de que la autora no encontró diferencias significativas entre la personalidad y la calidad de las traducciones, sí observó que el perfil emocional tendía a añadir más correcciones en una traducción que el perfil racional. Además, también observó que los traductores profesionales mostraban un nivel más alto de tesón que la



muestra relativa a la población general.

En el ámbito de la interpretación, las evidencias sugieren que la estabilidad emocional es un factor clave para predecir la competencia del intérprete, ya que si este muestra un alto nivel de negatividad afectiva, es muy posible que no aproveche todos los recursos de los que dispone, además de ser más propenso a sufrir estrés por esta tendencia de comportamiento (Schweda, 2005; Bontempo, 2012; Bontempo y Napier, 2011). Así, los niveles bajos de afectividad negativa ayudan a ver el vaso medio lleno, aportan estrategias para combatir el estrés así como una estabilidad emocional que favorecen la tarea. Para estudiar la estabilidad emocional en los intérpretes, los autores utilizaron diversas herramientas, como el MBTI o el IPIP, como estudiaremos a continuación.

Schweda (2005) fue uno de los autores pioneros en estudiar este rasgo, al aplicar el MBTI para identificar las funciones de personalidad más útiles y utilizadas de 68 estudiantes de interpretación. Los resultados revelaron que la mayoría de los sujetos mostraban una clara tendencia a ser más racionales (*thinking*) que emocionales (*feeling*). Es decir, los intérpretes se mostraron capaces de controlar sus propios estados emocionales, por lo que podemos decir que mostraban una estabilidad emocional más alta, que Schweda justificó por la necesidad de los intérpretes de ser rápidos y analíticos a la hora de tomar decisiones durante su actividad.

Bontempo (2012) obtuvo resultados en interpretación y estabilidad emocional similares a los que obtuvo Hubscher-Davidson en traducción e inteligencia emocional, aunque Bontempo se centró únicamente en los intérpretes de lengua de signos de Australia. En su tesis doctoral, esta autora trabajó con 110 voluntarios, todos ellos estudiantes o profesionales de la lengua de signos australianos y elaboró dos tipos de cuestionarios. El primer cuestionario, que envió por correo electrónico, constaba de veintidós preguntas abiertas y cerradas y de la escala de Likert para conocer la autopercepción de los intérpretes sobre su eficacia, la afectividad y los objetivos que tenían. En este cuestionario también iban incluidas la información demográfica, las habilidades y la percepción del desempeño de sus tareas. Las preguntas

estaban relacionadas con temas como la psicología, la interpretación, la traducción y la lingüística aplicada. El segundo documento era una encuesta en la que recogía las opiniones y actitudes que los intérpretes tenían sobre la habilidad lingüística, el conocimiento y las habilidades de ellos mismos, sus competencias generales y el desempeño de sus tarea de interpretación. Para ello, utilizó (dentro de esta segunda encuesta) un cuestionario de personalidad basado en herramientas psicométricas del *International Personality Items Pool* (IPIP) y en la escala de autoestima de Rosenberg. En ambos cuestionarios, recopiló datos personales y demográficos de los intérpretes en Australia (que consistía en el grado de conocimiento —especializado y general—, los estudios, la experiencia, la autoestima, el grado de asertividad, la memoria y el tipo de comportamiento frente a determinadas situaciones) con el fin establecer un perfil de los profesionales de este sector en dicho país. Sus conclusiones nos parecieron de interés para este trabajo, pues se observó que la estabilidad emocional, medida por la escala de afectividad negativa en este estudio, estaba significativamente relacionada con el rendimiento percibido (a mayor estabilidad emocional, mejor consideraban los intérpretes la calidad de su trabajo).

Como continuación de su tesis doctoral, en la que relacionaba la estabilidad emocional con el rendimiento percibido, la autora comprobó que dicho rasgo era un predictor de la competencia de los 2193 intérpretes de signos, tanto australianos como estadounidenses (Bontempo, 2013). Para ello, elaboró una comparativa de factores determinantes en la competencia de un intérprete entre los intérpretes de lengua de signos estadounidenses y australianos. Como decíamos, concluyó que los intérpretes australianos y estadounidenses coincidían en tres factores como predictores de competencia (autoestima, tesón y estabilidad emocional), pero mientras los datos señalaron que los australianos eran más perfeccionistas, los estadounidenses mostraron ser más extrovertidos y presentaron una mayor apertura al cambio.

Más tarde, la misma autora (Bontempo et al., 2014) replicó estos estudios con una muestra mucho más amplia, con 2193 intérpretes de lengua de signos, ya no solo de dos países, sino de Australia, Estados Unidos, Nueva Zelanda,

Reino Unido, Irlanda y Canadá predominantemente. Para ello, el equipo utilizó un cuestionario en línea para reunir datos demográficos y la escala de Likert para conocer la autopercepción de los intérpretes sobre su rendimiento, como ya había hecho anteriormente. Para la medición de la personalidad, se utilizaron varias escalas de calificación psicométrica, como el IPIP, el Big Five y la escala de Rosenberg que permitieron obtener sobre las construcciones psicológicas existentes, tal como se describió anteriormente. El equipo del proyecto llegó a la misma conclusión: que aquellos intérpretes más competentes tenían un grado de estabilidad emocional más elevado.

En definitiva, tanto la inteligencia emocional como la estabilidad emocional son dos rasgos que se han estudiado en el ámbito de la traducción y de la interpretación. A pesar de que algunos estudios muestran una falta de correlación entre la inteligencia emocional y el rendimiento del traductor, existen evidencias de esta última década que sugieren que la inteligencia emocional podría mejorar el rendimiento en los traductores. No obstante, la muestra de la mayoría de estudios no deja de ser reducida y sería conveniente replicarlos para llegar a conclusiones más sólidas. En cuanto a la estabilidad emocional, los resultados sugieren que se trata de un factor clave en el rendimiento (o, al menos, de la autopercepción del rendimiento) de los intérpretes. Sin embargo, los estudios existentes sobre la estabilidad emocional solo se aplican al sector de la interpretación y no al de la traducción, por lo que sería conveniente replicar las investigaciones llevadas a cabo en los traductores.

#### **4.2.3. La ansiedad**

Como indicamos en el capítulo que versaba sobre esta variable de la personalidad, hay quienes incluyen la ansiedad dentro de la dimensión del neuroticismo (Pelechano y Servando, 2004), pues los individuos neuróticos suelen mostrar un grado más elevado de ansiedad que las personas emocionalmente estables (Eysenck, 1952). Como estudiamos en el punto anterior, los individuos con niveles bajos de neuroticismo suelen predecir un

buen rendimiento profesional (Barrick y Mount, 1996; Judge et al., 1999; Bontempo, 2012, 2013). Por este motivo, tendría sentido pensar que la ansiedad conduce a un rendimiento negativo de la actividad desempeñada, pues las personas con un alto grado de neuroticismo y ansiedad son individuos muy nerviosos, tendientes a la depresión, con sentimiento de inferioridad y de culpa, baja autoestima, tensos, fantasiosos, hostiles, irracionales, tímidos, malhumorados, emotivos, suspicaces, excitables, vulnerables y que se asustan con facilidad (Pelechano y Servando, 2004).

Sin embargo, no existen evidencias claras de que la ansiedad tenga un impacto negativo en el rendimiento del traductor, o incluso positivo (Jiménez y Pinazo, 2001; Ravakhah et al., 2015). Por un lado, algunas investigaciones sugieren una correlación negativa entre la ansiedad y el rendimiento de los estudiantes de traducción, como es el caso del estudio de Gojian (2014). El estudio se compuso de 90 estudiantes de traducción de lengua inglesa y utilizó el cuestionario de medición de la ansiedad FLLAS, de 20 ítems. En sus conclusiones, el autor indica que los estudiantes con un bajo nivel de competencia pueden tener una menor autoconfianza y autoestima para el buen desempeño de su actividad. Se sienten avergonzados y, de esta manera, aumenta su nivel de ansiedad cuando se enfrentan a un texto, por lo que su nivel de competencia disminuye. Por otro lado, observó también que las mujeres presentaban, por lo general, un mayor nivel de ansiedad que los hombres, dato que coincide con el estudio de Abihssira (2015), del que hablaremos más en detalle a continuación.

No obstante, otros estudios sugieren que la ansiedad afecta de manera insignificante a la precisión de las traducciones. En su estudio, Ravakhah et al. (2015) midieron la ansiedad de cuarenta estudiantes de traducción de lengua inglesa a través del Inventario de Ansiedad de Beck. Se pidió a los participantes seleccionados que tradujeran diez párrafos para estimar su precisión y velocidad de traducción. Los resultados mostraron que la ansiedad afectaba insignificadamente a la precisión de la traducción, pero sí que se observó una diferencia significativa entre las velocidades de traducción de los traductores con diferentes niveles de ansiedad. Aquellos traductores con altos

niveles de ansiedad tradujeron los textos más despacio que aquellos con un bajo nivel de ansiedad.

En el ámbito de la interpretación, los indicios sugieren que tampoco existen resultados concluyentes sobre la existencia de una correlación positiva o negativa entre la ansiedad y el rendimiento de los intérpretes (Jiménez y Pinazo, 2001; Arnaiz-Castro y Pérez-Luzardo, 2016).

Jiménez y Pinazo (2001) llevaron a cabo un estudio con 197 sujetos en el que midieron la ansiedad a través del cuestionario STAI de 40 ítems. En él, concluyeron que la ansiedad y el rendimiento no tenían ningún tipo de correlación, aunque los autores justifican este resultado argumentando que podría tratarse de lo que los psicólogos llaman «ansiedad positiva», que es aquella que se necesita para salir adelante en situación de mucho estrés.

Sin embargo, un estudio más reciente (Arnaiz-Castro y Pérez-Luzardo, 2016) con 153 participantes señaló lo contrario. En este caso, se utilizó una versión adaptada de la Escala de la Ansiedad en el Aprendizaje de la Lengua Extranjera, la Escala de Autoconcepto Académico y un cuestionario de información de antecedentes para la recopilación de datos. Los resultados de los estudiantes indicaron que, además de que las mujeres mostraron unos niveles significativamente más altos de ansiedad que los hombres, los estudiantes con calificaciones más altas tendían a mostrar unos niveles de ansiedad más bajos.

En cuanto la relación del binomio pericia-ansiedad, tampoco existen datos concluyentes. Algunos estudios sugieren que la ansiedad es una constante tanto en traductores profesionales como en estudiantes de traducción (Abihssira, 2014), aunque otros resultados indican que este rasgo se da particularmente en el caso de los traductores profesionales (Henderson, 1987) y otros señalan que se da más en el caso de los estudiantes de traducción (Abihssira, 2015; Fábregues, 2017).

En el primer caso, el estudio de Abihssira (2014) constó de 40 participantes, de los cuales 20 eran estudiantes (10 estudiantes de traducción EN>ES y 10 estudiantes de traducción FR>ES) y 20 eran traductores profesionales (10 traductores profesionales EN>ES y 10 traductores profesionales FR>ES). En dicha investigación, la prueba de traducción consistió en traducir diez fragmentos del inglés/francés hacia el español, los cuales contenían una frase hecha o una metáfora; y se utilizó el cuestionario 16PF de Cattell para medir 16 dimensiones primarias: afabilidad, razonamiento, estabilidad emocional, dominancia, animación, atención a las normas, atrevimiento, sensibilidad, vigilancia, abstracción, privacidad, aprensión, apertura al cambio, autosuficiencia, perfeccionismo y tensión. Además, dicho cuestionario permite cinco agrupaciones para obtener dimensiones globales de la personalidad: extroversión, ansiedad, dureza, independencia y autocontrol. Los resultados señalaron que el 80 % (32 de 40) de los sujetos padecían altos niveles de ansiedad, y que el 62,5 % (25 de 40) padecían altos niveles de tensión, tanto estudiantes como profesionales en ambos casos.

Por su parte, Henderson (1987) también utilizó el test de personalidad 16PF de Cattell con una muestra de 100 profesionales y 45 estudiantes. Como decíamos, observó que los traductores profesionales tenían un nivel más alto de ansiedad que los estudiantes, posiblemente debido al estrés producido por las fechas de entrega de las traducciones a los clientes, con frecuencia muy ajustadas.

Por último, el estudio de Abihssira (2015) sugiere lo contrario: que los estudiantes de traducción son quienes tienen unos niveles más elevados de ansiedad. En este caso, la muestra fue más reducida (20 participantes, de los cuales diez eran estudiantes EN>ES y diez traductores profesionales EN>ES) y también se trabajó con el ya mencionado 16PF de Cattell. Los resultados apuntaron a que los estudiantes producían traducciones más literales y mostraban niveles más altos de ansiedad que los traductores profesionales. La autora sugiere que esta ansiedad podría deberse al periodo de adolescencia tardía de los sujetos, puesto que la media de edad apenas sobrepasaba los veinte años.

Así pues, los estudios relativos a la ansiedad en traducción son escasos. Los datos respecto del impacto en el rendimiento del traductor y del intérprete todavía no son claros, puesto que las evidencias sugieren tanto una correlación negativa como inexistente, así como resultados contradictorios. En cuanto a la correlación entre el nivel de ansiedad y la experiencia de los traductores, los datos también son escasos y además dispares, por lo que los indicios no son claros ni concluyentes.

#### 4.2.4. La autoestima

Hoy más que nunca, somos testigos del positivismo social del siglo XXI que nos anima a creer en nosotros mismos y en que seremos capaces de lo que nos proponamos.

Numerosos estudios indican que una autoestima alta está relacionada con un buen rendimiento académico (Cruz-Núñez y Quiñones-Urquijo, 2012; Naranjo-Pereira, 2007; Skaalvik y Hagtvet, 1990) y que un nivel de autoestima bajo podría ser el origen de problemas de salud y de un rendimiento pobre (Santrock, 2006).

La importancia de la autoestima en traducción e interpretación es otro de los rasgos de la personalidad estudiados en el siglo XXI. A día de hoy, y como en todos los rasgos, existen pocos estudios sobre la autoestima, aunque aquellos que se han llevado a cabo están más relacionados con la interpretación (Bontempo, 2012; Bontempo et al., 2014; Arnaiz-Castro y Pérez-Luzardo, 2016) y muestran una posible correlación positiva entre la autoestima y el rendimiento. Así pues, comenzaremos con los estudios relacionados con la interpretación y proseguiremos con aquellos vinculados a la traducción.

En el ámbito de la interpretación, Bontempo (2012) —en su tesis de la que hemos hablado en los puntos anteriores— también trabajó con la autoestima de los intérpretes. Recordemos que contó con 110 voluntarios, todos ellos estudiantes o profesionales de la lengua de signos australianos. Midió la

autopercepción de los intérpretes sobre su eficacia, la habilidad lingüística, el conocimiento, sus competencias generales y el desempeño de sus tareas de interpretación a través del *International Personality Items Pool* (IPIP) y de la escala de autoestima de Rosenberg. Observó que la autoestima estaba relacionada con la autoeficacia, la cual resultó ser un elemento clave para el rendimiento de los intérpretes del estudio.

Bontempo et al. (2014), en su estudio del que también hemos hablado en los puntos anteriores y que constó de una muestra de 2193 intérpretes de Australia, Estados Unidos, Nueva Zelanda, Reino Unido, Irlanda y Canadá predominantemente, también extrajeron conclusiones relacionadas con la autoestima. Como decíamos, utilizaron la escala de Likert para conocer la autopercepción de los intérpretes sobre su rendimiento, y el IPIP, el Big Five y la escala de Rosenberg para la medición de la personalidad. La conclusión que establecieron fue que el impacto de la personalidad influye en la percepción que tienen los intérpretes de sí mismos, aunque la habilidad cognitiva necesaria para interpretar (tener una capacidad de respuesta rápida, una capacidad de improvisación, etc.) es el mejor de los predictores para el rendimiento laboral. En cuanto a la autoestima, concluyeron que podía predecir la competencia del intérprete y que, a mayor nivel de autoestima, mejor rendimiento mostraban los intérpretes.

El también ya mencionado estudio de Arnaiz-Castro y Pérez-Luzardo (2016) de 153 participantes, en el cual se utilizó una versión adaptada de la Escala de la Ansiedad en el Aprendizaje de la Lengua Extranjera y la Escala de Autoconcepto confirma los resultados expuestos en los párrafos anteriores. Los resultados revelaron que aquellos estudiantes que mostraron una autoestima más alta obtuvieron mejores resultados a nivel lingüístico (en inglés).

En cuanto al ámbito de la traducción, los estudios también son escasos y muestran que la autoestima y el rendimiento académico no están relacionados, al menos en el caso de los estudiantes de traducción de segundo curso (Cifuentes y Meseguer, 2016; Cifuentes y Fenollar, 2017), tal y como explicaremos a continuación.



En su estudio, Cifuentes y Meseguer (2016) utilizaron la Escala de Autoestima de Rosenberg y la prueba CREA para evaluar la autoestima y la creatividad de 45 estudiantes de segundo año de traducción, los cuales tradujeron un texto en inglés que contenía un reto creativo. La investigación sacó dos conclusiones principales. La primera fue que la autoestima estaba positivamente relacionada con el nivel de creatividad. Esto es, a mayor puntuación en autoestima, más creativas resultaron ser las traducciones de los sujetos. La segunda conclusión de este estudio fue la de una correlación negativa entre la autoestima y la precisión en el estilo de la traducción (fluidez de lectura, puntuación, ortotipografía, etc.)

Poco tiempo más tarde, Cifuentes y Fenollar (2017) llevaron a cabo otro estudio con 45 estudiantes de traducción, también de segundo año. En este caso, utilizaron la Escala de Autoestima de Rosenberg (1965), el Cuestionario de Expresividad de Berkeley de Gross y John (1995) y el Cuestionario de Regulación Emocional de Gross y John (2003). En cuanto a las tareas de traducción, los sujetos tuvieron que traducir un texto turístico, un texto divulgativo y un texto literario, todos de una extensión de unas 300-350 palabras. Los datos apuntaron a que la autoestima no ayudaba a mejorar el rendimiento de los estudiantes de traducción, puesto que no se encontró ninguna correlación entre la autoestima y las puntuaciones de las traducciones.

Así pues, los indicios sugieren que sí existe una correlación positiva entre la autoestima y la interpretación, aunque los estudios existentes al respecto aún siguen siendo escasos para poder sacar una conclusión sólida. Sin embargo, en el ámbito de la traducción, esta correlación parece ser inexistente, por lo que la autoestima podría no ejercer ningún tipo de influencia en la actividad traductora. No obstante, la muestra de estos últimos estudios es relativamente reducida, por lo que convendría replicarlos con un mayor número de participantes, así como con traductores profesionales y no solo estudiantes de traducción, para poder extraer datos concluyentes.

#### 4.2.5. La tolerancia a la incertidumbre

La incertidumbre también ha sido uno de los temas investigados en el siglo XXI y se trata de un «estado cognitivo de indecisión caracterizado por un tipo distintivo de conductas que ocurren durante el proceso traslativo, y cuya aparición se identifica mediante la interrupción de su flujo natural, casi siempre asociada a un problema concreto de traducción» (Angelone, 2010, en Bolaños, 2015). Debido a que este tipo de situaciones parecen ser inherentes a la práctica de la traducción y de la interpretación, el estudio de este rasgo podría ser de especial interés tanto en traducción como en interpretación.

La tolerancia a la incertidumbre empezó a estudiarse a principios del siglo XXI y Tirkkonen-Condit (2001) fue una de las pioneras en este sentido. Aunque no llegó a ninguna conclusión relativa al rendimiento del traductor, sí que exploró este rasgo analizando seis protocolos de pensamiento en voz alta de cuatro experimentos diferentes de diferentes niveles de pericia del inglés al finlandés y del finlandés al inglés. Estos protocolos consisten en grabar al traductor mientras este realiza una tarea de traducción y, posteriormente, analizar el contenido de dicha grabación. Para analizar los protocolos de pensamiento en voz alta, la autora partió de la premisa de que la traducción es una actividad orientada a la acción (traducir, producir un texto escrito) y que todo el «código» utilizado para llevar a cabo dicha acción se puede leer a través de la verbalización del traductor durante la tarea. En su conclusión expone que, cuando un traductor deja para más tarde un reto de traducción, este acto es sinónimo de tolerancia a la incertidumbre, y concluye afirmando que merece la pena prestar atención a este rasgo de la personalidad en el ámbito de la traducción.

Más tarde, algunos autores (Muñoz Martín, 2014) afirman que la incertidumbre podría estar relacionada con sentimientos de estrés y ansiedad, mientras que otros (Angelone, 2010) observaron que la incertidumbre influía en el reconocimiento del problema de traducción, en la propuesta de soluciones por parte del traductor y en la evaluación de la solución por parte de dicho traductor.

En cuanto a la relación de este rasgo con la pericia, las evidencias existentes sugieren que los profesionales son más tolerantes a la incertidumbre que los estudiantes. Así lo observaron Rosiers y Eyckmans (2017), quienes llevaron a cabo un estudio en el que utilizaron la Escala de Tolerancia para la Ambigüedad de Herman et al. (2010). La muestra empleada en este caso consistió en dos grupos de estudiantes de interpretación (n=20) y de estudiantes de traducción (n=20), y dos grupos de intérpretes profesionales (n=20) y de traductores profesionales (n=14). Los resultados de esta investigación señalaron una diferencia significativa entre intérpretes y traductores profesionales, independientemente de la edad, lo sugiere que la interpretación facilita el desarrollo de la tolerancia a la ambigüedad e incertidumbre.

Por otro lado, al tratarse de un rasgo de la personalidad que no se ha investigado mucho en el ámbito de la traducción, es difícil extraer conclusiones sólidas respecto de su relación con el rendimiento del traductor. No obstante, los estudios existen apuntan a que la tolerancia a la incertidumbre podría favorecer positivamente la tarea traductora (Angelone y Shreve, 2011; Bolaños, 2015).

En su estudio, Angelone y Shreve (2011) utilizaron una muestra de siete participantes (de los cuales, dos eran traductores profesionales) y los protocolos de pensamiento en voz alta para la medición de la intolerancia a la incertidumbre. Encontraron que la calidad del texto meta (o texto producido por el traductor) podría relacionarse con la gestión metacognitiva de la incertidumbre, lo cual tiene sentido puesto que una persona que vive en la incertidumbre será más insegura y menos precisa en la redacción de su texto. No obstante, al tratarse de una muestra reducida, podría considerarse como un estudio preliminar y que debería replicarse con una muestra más amplia para poder extraer conclusiones más sólidas.

La muestra utilizada por Bolaños (2015) en su estudio fue de 108 estudiantes de traducción (de tercer y cuarto curso). La autora utilizó la Escala de Autoeficacia General de Baessler y Schwarzer, así como la versión española de la Escala de Tolerancia a la ambigüedad de Arquero y McLain. En

el análisis del estudio, la autora observó que aquellos estudiantes que estaban convencidos de no contar con las características necesarias para dedicarse profesionalmente a la traducción obtuvieron de forma significativa un bajo nivel de tolerancia a la incertidumbre, frente a aquellos que sí se veían capacitados para ejercer la actividad traductora, los cuales sí presentaron un alto nivel de tolerancia a la incertidumbre. Por lo tanto, los datos sugieren que la tolerancia a la incertidumbre podría estar relacionada con la autopercepción positiva de un buen rendimiento en traducción.

Como vemos, la tolerancia a la ambigüedad es un rasgo de la personalidad que se ha estudiado en traducción desde principios de este siglo, aunque escasos son los números de estudios al respecto. Existen investigaciones que estudian este rasgo desde el punto de vista de la pericia, las cuales sugieren que los traductores e intérpretes profesionales tienen una mayor capacidad de tolerancia a la ambigüedad que los estudiantes. Asimismo, otros estudios indican que este rasgo está positivamente relacionado con el rendimiento. No obstante, la cifra existente de dichos estudios todavía es demasiado escasa, así como la muestra de la mayoría de estudios, por lo que no podemos considerar que los resultados sean concluyentes.

#### **4.2.6. Apertura a la experiencia**

Como veíamos en el capítulo de Personalidad, las personas con un alto grado de apertura a la experiencia suelen mostrarse más activas, por lo que diversifican sus esfuerzos para enfrentarse a los problemas con los que se encuentran (Levy-Leboyer, 2005). Los individuos con un alto grado de apertura a la experiencia suelen adaptarse rápidamente a situaciones que requieren una gran capacidad de resolución de problemas (Penney et al., 2011), como podría ser una tarea de traducción o de interpretación.

En ambos ámbitos (tanto traducción como interpretación), las evidencias sugieren que la apertura a la experiencia podría estar positivamente relacionada con el rendimiento (Bontempo et al., 2014; Fábregues, 2017; Akbari y Segers, 2017). No en vano, uno de los consejos más repetidos por los

docentes de Tel a sus estudiantes suele ser el fomento de la curiosidad por la novedad, por todo lo que les rodea. De esta manera, cuanta más información almacenen, más contexto podrán tener a la hora de enfrentarse a cualquier tipo de texto (en el caso de una traducción) o de discurso (en el caso de una interpretación).

En el ámbito de la interpretación, Bontempo et al. (2014) concluyeron en su ya mencionado estudio que la apertura a nuevas experiencias y la consciencia de los intérpretes son elementos que pueden predecir la competencia del intérprete. Es decir, cuanto más esté dispuesto el intérprete a vivir nuevas experiencias que lo puedan enriquecer, más experiencia y bagaje cultural tendrá para hacer frente a cualquier tipo de interpretación. Por supuesto, esto no garantiza una interpretación infalible pero sí ayuda a que el intérprete esté mejor preparado.

En el ámbito de la traducción, el contexto es similar. Para enfrentarse a cualquier tipo de texto y si bien existen numerosas herramientas de documentación, el traductor ha de contar con un bagaje cultural. Asimismo, los estudios sugieren que la apertura a la experiencia es una característica de los traductores e intérpretes.

Por ejemplo, Fábregues (2017) llevó a cabo un estudio con 56 estudiantes de traducción y trabajó con el cuestionario de personalidad HEXACO, basado en el inventario NEO, el 16PF de Cattell y el cuestionario de personalidad de Eysenck. En sus conclusiones, la autora indica que la puntuación en apertura a la experiencia de los estudiantes resultó ser alto, especialmente en el caso de aquellos estudiantes cuyo itinerario era el literario (frente a aquellos que seguían el itinerario jurídico-económico).

Otro ejemplo es el de Akbari y Segers (2017), quienes llevaron a cabo un estudio con 40 estudiantes de traducción cuya personalidad midieron a través del cuestionario de personalidad NEO-FFI. Los autores observaron que aquellos participantes con una mayor puntuación en apertura a la experiencia obtuvieron una mejor puntuación en la traducción de textos políticos que

aquellos compañeros con una puntuación más baja en dicho rasgo de la personalidad. Los estudiantes más abiertos a la experiencia se sintieron más cómodos traduciendo esta tipología textual debido «a su intuición, imaginación e independencia» (p. 261) ya que las personas abiertas a la experiencia tienden a ser más imaginativas y curiosas.

Como vemos, las investigaciones que estudian la relación entre la apertura a la experiencia y la traducción son prácticamente inexistentes. A pesar de que existen evidencias que apuntan a que la apertura a la experiencia podría ser un factor importante relacionado con el buen rendimiento del traductor — especialmente en el caso de textos literarios y políticos—, lo cierto es que los estudios existentes hasta la fecha cuentan con una muestra demasiado reducida para poder establecer una conclusión sólida al respecto. Además, el número de estudios que estudian la apertura a la experiencia del traductor aún sigue siendo escaso, por lo que convendría llevar a cabo más estudios al respecto con una muestra mayor.

#### 4.2.7. La intuición

En general, los traductores suelen considerar parte de su trabajo como intuitivo, en el cual deben dejarse llevar por el lenguaje para lograr una mayor fluidez en una traducción (Munday, 2008). No obstante, al percibirse comúnmente como un concepto irracional y poco fiable, la intuición no se había considerado un aspecto que se debiera investigar en traducción hasta finales del siglo XX (Bowler, 1992; Robinson, 1997). A partir de entonces, se comenzó a tener cada vez más en cuenta en los estudios de traducción, especialmente en el ámbito de la traducción literaria y jurídica (Haidar, 2002; Pollux Hernández, 2011; Bestué y Orozco, 2011; Herrero, 2015), aunque los resultados al respecto todavía no son concluyentes (Hubscher-Davidson, 2013c).

Algunos estudios sugieren que la intuición podría ejercer una determinada influencia en el proceso de traducción, y es uno de los factores que se han estudiado recientemente (Hubscher-Davidson, 2013c; Karimnia y Mahjubi, 2013). Hubscher-Davidson (2013c) investigó el papel de la intuición en

traducción. Observó que el impacto de la intuición en el proceso traslativo ejerce una influencia importante y podría considerarse un objeto de estudio potencial. Utilizó los análisis de los protocolos de pensamiento en voz alta de su estudio de 2006 así como el cuestionario de personalidad de Myers Briggs (Schweda, 2005), el cual mide, entre otros rasgos, el grado de intuición de los sujetos. En el estudio, la autora observó que aquellos sujetos con mejores calificaciones en la traducción tenían rasgos intuitivos de la personalidad. También observó, a través de los protocolos de pensamiento en voz alta, que las decisiones intuitivas de los traductores estaban inmediatamente seguidas de un esfuerzo consciente por razonar esas decisiones y que, probablemente por querer fiarse de su razonamiento más que de sus intuiciones, estas no siempre acababan siendo la traducción final sino que algunos participantes optaban por otra solución más razonada. Sin embargo, este comportamiento no siempre era una regla general y hubo casos en los que el sujeto, en especial en el momento de la resolución de problemas particularmente complejos, se fiaba más de su intuición que de su análisis consciente y acababa produciendo una traducción más fluida y acorde con el contexto. Con todo esto, Hubscher-Davidson (2013c) muestra que, a pesar de que las decisiones intuitivas estén seguidas de un intento de razonamiento, el traductor acaba fiándose más de su intuición en caso de duda, y que los traductores mejor puntuados en su ejercicio de traducción resultaban ser aquellos más intuitivos.

Este resultado concuerda con las conclusiones que sacaron Karimnia y Mahjubi (2013) en su estudio, donde observaron que los traductores intuitivos producían traducciones de mejor calidad. Este estudio se llevó a cabo con 35 estudiantes de traducción y el objetivo principal era el de investigar la correlación entre los rasgos de la personalidad de los estudiantes de traducción y la calidad de sus traducciones del inglés al persa de tres tipos de texto: un anuncio, un texto científico y un texto narrativo. Además, proporcionaron cuestionarios retrospectivos después de la prueba para que indicaran las dificultades a las que se habían enfrentado y demás comentarios que quisieran compartir. Los autores utilizaron el cuestionario de personalidad de Myers-Briggs para identificar sus funciones dominantes: intuitivo vs. sensorial y

racional vs. emocional. Los resultados del estudio mostraron que los estudiantes intuitivos se expresaban mejor que aquellos que resultaron ser más sensoriales.

La intuición es un rasgo que también se ha estudiado en interpretación (Van Besien y Meuleman, 2008), al analizar la anticipación y la rectificación en interpretación. La anticipación consiste en anticiparse a las palabras que vayan a pronunciarse en el discurso gracias al contexto del propio discurso. Por lo contrario, la rectificación consiste en autocorregir los fallos de interpretación durante la marcha del propio discurso. En su investigación, los autores utilizaron como material una interpretación simultánea —divida en dos partes— de una entrevista semipreparada en neerlandés. El número de sujetos fueron dos intérpretes profesionales. Tras obtener las interpretaciones por parte de dichos participantes, analizaron las grabaciones para identificar diferentes estrategias utilizadas por los dos intérpretes. El análisis reveló diferencias significativas entre los dos intérpretes en las estrategias generales (omisiones, añadidos) y más específicas, como en el caso de la rectificación. Otras estrategias más específicas como la anticipación y las pausas resultaron ser comunes a ambos sujetos. En este caso, no se llegó a valorar el rendimiento de los sujetos, sino que se observaron que existían diferencias que correspondían únicamente a estilos diferentes de interpretación.

Como vemos, los estudios existentes sugieren que la intuición podría estar relacionada positivamente con el rendimiento del traductor. No obstante, sería conveniente tener presente que la intuición podría conducir a errores de presuposición. En este caso, los errores que provienen de suposiciones ocurren cuando existe muy poca o demasiada información con respecto al público y al contexto de la cultura meta. Si el traductor no dispone de mucho contexto, es posible que presuponga situaciones basándose en su propio contexto, imaginando otras situaciones contrarias a las del texto y, de esta manera, seguir su intuición de una manera equivocada debido a sus suposiciones (Hansen, 2006).

Por otro lado, habría que tener en cuenta que serían necesarios más estudios al respecto que integren un mayor número de participantes para poder



extraer una conclusión categórica. Respecto de los instrumentos utilizados, también convendría plantear otras alternativas de recogida de datos, ya que los protocolos de pensamiento en voz alta (TAP) pueden no ser del todo fiables. Esto se debe a que los TAP solo recogen el proceso consciente del sujeto pero no el inconsciente. Además, los sujetos no siempre logran expresar todos y cada uno de sus pensamientos debido a la concentración que requiere la actividad.

### **4.3. La creatividad en traducción**

#### **4.3.1. Introducción**

Tal y como ya hemos expuesto, la creatividad como tal se había considerado de forma diferente según las épocas. Se trata de un concepto que ha existido acompañado de una connotación negativa durante muchos siglos y que, hoy en día, está considerado, junto con la innovación, como un aspecto fundamental en la actividad política, social, económica y comercial de las organizaciones y empresas del mundo.

Los principios de la creatividad en el periodo de la Antigua Grecia estuvieron relacionados con el aspecto místico y oscuro de la locura divina, creencia que permaneció hasta Aristóteles, cuando se comenzó a relacionar con la inspiración. Más tarde, en la Edad Media, la connotación de magia y de blasfemia volvió a estar presente en la creatividad hasta el Renacimiento, cuando el concepto griego de genio creador como regalo divino volvió. La Ilustración invalidó los conceptos irracionales no comprobables y el Romanticismo volvió a retomar el concepto de locura del individuo creador (Navarro, 2008; Hernández Ortiz, 2017). El siglo XX se caracterizó por la cantidad de estudios científicos sobre la creatividad —incluso se elaboraron cuestionarios de creatividad (como en el caso de Guilford, de Torrance (1974) o de Guilford y Hoepfner (1966))— y el siglo XXI se está diferenciando por la asociación de la creatividad con ciertos rasgos de la personalidad así como por el repunte de la creatividad como atributo esencial para los líderes y mentores de cualquier contexto (Chang, 2011; Gardner y Laskin, 2011), puesto que crear

es lo que hace el artista o el inventor, pero también los traductores o los docentes.

En el ámbito de la traducción, la creatividad como rasgo de la personalidad es un aspecto que tampoco se ha tenido en cuenta hasta hace muy poco. A pesar de que el enfoque lingüístico del siglo XX dejara de lado el estudio de los procesos creativos en traducción, la investigación de la creatividad en este ámbito ha ido experimentando un cierto auge a finales del siglo XX (Wilde, en 1994, fue el primero en investigar sobre ello y estudió las estructuras sintácticas como elementos creativos) y principios del siglo XXI (en Munday, 2008).

El siglo XXI se caracteriza no solo por los intentos de medir el concepto de creatividad traductológica sino también por los intentos de definir y medir este concepto multidimensional (Wilss, 1996; Dancette et al., 2007), por tratar de definir los errores creativos (Froeliger, 2007) e incluso por originar una prueba de creatividad específica para traductores (Thomä, 2003).

En cuanto a la definición de creatividad traductora, Wilss (1996, p. 2) cuestiona la creatividad en traducción afirmando que un traductor solo puede considerarse un coautor en caso de resolución de problemas de traducción, como puede ser una traducción literaria:

Una traducción siempre es una reacción a un texto existente (el texto fuente), que constituye la base sobre la que trabaja el traductor. Sin texto original, no puede haber traducción (texto meta). El traductor no puede actuar de forma autónoma. Por ello, la tan discutida noción de «creatividad» en el proceso de traducción es ambivalente, si no problemática, y la elevación del traductor (literario) al nivel de «coautor» solo parece justificable en casos excepcionales. (Wilss, 1996, p. 2, traducción de la autora).

Otras definiciones surgen desde la propuesta de criterios y conceptos inherentes a una traducción creativa. Por ejemplo, Lee-Jahnke indica que la creatividad en traducción viene definida por la capacidad de transmitir las

especificidades culturales, los sociolectos, la isotopía, el campo semántico, el registro, las expresiones propias de la lengua, las metáforas, los juegos de palabras, el estilo y las connotaciones (Lee-Jahnke, 2001). Otros, como Dancette et al. (2007), proponen unos criterios para la definición de creatividad en traducción: la finalización de la traducción (las buenas traducciones son aquellas que logran un alto grado de estructuración interna), la satisfacción del traductor, la autoevaluación durante el proceso traslativo, la resiliencia del traductor en casos de problemas de traducción y el reconocimiento de la alta exigencia que requiere la traducción.

Los errores creativos en traducción también fueron otro aspecto que trató de definirse a principios de siglo. Por ejemplo, Froeliger (2007) indica que un error puede ser voluntario o no, ser más o menos evidente y será, casi siempre, subjetivo. Además, si se trata de un error interesante e «inteligente», será hasta creativo. Concluye afirmando que los errores creativos revelan la forma de pensar de los traductores y que, en esta profesión, la psicología es un factor clave.

Por otro lado, también se crearon pruebas de creatividad específicas para traductores. Es el caso de Thomä (2003), quien la creó para analizar la de treinta estudiantes de primer año y de dieciséis traductores profesionales. En su estudio, concluyó que la creatividad y la originalidad, valoradas por tres expertos, resultaron ser más elevadas en los profesionales que en los estudiantes, así como en las traducciones a la lengua materna de los traductores. Sin embargo, debido a ciertas deficiencias metodológicas, estos resultados deben interpretarse con cierta cautela.

En este corto periodo, los estudios que tratan la creatividad en traducción se han centrado en dos perspectivas muy diferentes: desde el punto de vista del producto (la traducción de unidades) y del proceso (que incluye la investigación del proceso traslativo, la exploración de los rasgos de la personalidad del traductor y en los estudios sobre la formación del traductor) (Rojo, 2017). El punto de vista del producto ha sido el que ha predominado hasta finales del siglo XX. Esta perspectiva se centra en determinar las características que

indican que una traducción es creativa, como, por ejemplo, en el caso de las traducciones literarias.

En este punto, los estudiosos extraían conclusiones basándose en el producto presentado por el traductor, esto es, el texto meta (o traducción) y no en el proceso. Un producto creativo (es decir, una traducción creativa) debía gozar de novedad y adecuación: ofrecer una solución novedosa pero también ajustarse al contexto situacional, textual y cultural (Kussmaul, 2007a). Así, cuando se analizaban los textos para establecer el grado de creatividad de una traducción, se comparaba el original con el texto meta en busca de aquellos ítems que se alejaban de la literalidad. Aquellas soluciones que eran más libres que literales se interpretaban como marcadores claves de la estrategia creativa (Perteghella y Loffredo, 2006). Asimismo, también se consideraban creativos los cambios estilísticos y semánticos en diferentes ámbitos, como en el caso de la traducción publicitaria, jurídica o técnica (Quillard, 1998; Šarčević, 2000; Byrne, 2006). De esta manera, aquellas traducciones publicitarias con un cambio de estilo o de semántica con respecto al original eran consideradas creativas.

Sin embargo, a pesar de dicho enfoque basado en el producto, se intentaban descifrar las estrategias cognitivas empleadas por el traductor, por lo que, de alguna manera, se podría considerar esta fase como un preludio del enfoque basado en el proceso y no en el producto (Rojo 2017), el cual estudiaremos más en detenimiento en el siguiente apartado, ya que es el punto de vista desde el que partiremos en nuestra investigación.

#### **4.3.2. La traducción creativa desde el punto de vista del proceso**

A diferencia del enfoque basado en el producto, la traducción desde el punto de vista del proceso estudia esta disciplina ya no desde la traducción como producto sino desde la visión cognitiva de esta actividad. Este enfoque tiene como objetivo estudiar los medios conductuales y cognitivos mediante los cuales se alcanza una traducción creativa.

Para llegar a comprender esta visión de la traducción creativa, dividiremos esta sección en tres apartados que comprenden los siguientes aspectos:

1. la exploración de los rasgos de la personalidad del traductor, puesto que nuestro estudio pretende principalmente tratar la creatividad como otro rasgo más en el proceso de traducción, así como comprobar si existe una correlación con otros rasgos de la personalidad;
2. la pericia traductológica con respecto a la creatividad, ya que en nuestro estudio también tendremos en cuenta el nivel de pericia y comprobaremos si existe alguna relación significativa entre la experiencia y la creatividad en traducción;
3. la creatividad en la formación del traductor, debido a que uno de los objetivos de nuestro estudio es que sus resultados puedan ayudar a los docentes a orientar a los estudiantes en las aulas.

#### ***4.3.2.1. La creatividad y los rasgos de la personalidad en traducción***

A pesar de que la creatividad haya empezado a estudiarse tarde en el ámbito de la traducción, ahora ya existen estudios —como el que presentaremos en el presente trabajo— que han empezado a estudiarla como rasgo o a relacionarla con otros rasgos de la personalidad, como la inteligencia, la flexibilidad y la fluidez cognitivas, la motivación intrínseca, el autocontrol, la independencia, la perseverancia, la disciplina, la tolerancia a la ambigüedad, la preferencia por las tareas complejas y por intereses variados, y un gran sentido del humor (en Rojo, 2017, p. 359).

En el ámbito de la traducción, las investigaciones existentes que estudian los rasgos de la personalidad y la creatividad del traductor son aún escasas, aunque sí que hay indicios de que ciertos rasgos están positivamente relacionados con la creatividad traductora, como la extroversión (Hubscher-Davison, 2006), la inteligencia emocional y la intuición (Hubscher-Davidson, 2013a,b,c), y que estudian la correlación entre las emociones y la creatividad del traductor (Rojo y Ramos, 2015).

Hoy en día, escasos son todavía los instrumentos que permiten la medición de la creatividad en traducción. Hasta hoy, se han utilizado tanto el TTCT — probablemente el más extendido— (en Rojo, 2017) como el CREA (Rojo y Ramos, 2015) pero aún siguen siendo instrumentos demasiado generales y no están enfocados a la medición de la creatividad en sujetos que tengan la traducción como actividad principal (ya sean estudiantes o profesionales). El primero, el test de pensamiento creativo de Torrance (o TTCT) es un test de personalidad de pensamiento divergente y de habilidades de resolución de problemas creado según el trabajo de Guilford. Se centra en medir la fluidez (número de ideas relevantes generadas a partir de un estímulo), la flexibilidad (número de categorías diferentes de respuestas relevantes), la originalidad (rareza estadística de las respuestas) y la elaboración del sujeto (cantidad de detalle en las respuestas). La segunda prueba utilizada para medir la creatividad del traductor es el CREA (Corbalán Berná et al., 2003). En esta, la creatividad se mide a través de la fluidez, cuya medición se consigue a través de la enumeración de preguntas que el sujeto es capaz de plantear a través de un estímulo visual (una imagen).

Existen evidencias de que la extroversión está positivamente relacionada con la creatividad del traductor. En este sentido, cabe destacar el trabajo de Hubscher-Davidson (2005) —en el que se basan los estudios de 2013 que hemos mencionado en los puntos anteriores de este capítulo—, el cual relaciona la traducción creativa con la extroversión. Este estudio se llevó a cabo con veinte alumnos de máster de traducción de la Universidad de Portsmouth y con varios tipos de cuestionarios: uno para obtener información sobre el entorno del sujeto y otro de personalidad basado en el de Myers-Briggs, mencionado anteriormente. Asimismo, la autora utilizó un cuestionario de retrospección sobre la prueba de traducción que el participante debía rellenar después de haber realizado la prueba, así como un protocolo de pensamiento en voz alta. La corrección de las traducciones se llevó a cabo por cuatro correctores, quienes indicaron si las traducciones les parecían acertadas y creativas. Observó que aquellos sujetos que eran creativos en la traducción contaban además con mucha visualización imaginativa y llegaron a producir

excelentes traducciones. Estos sujetos, además de considerar la traducción como un juego y de no tener en cuenta ciertas reglas establecidas (lo cual se podía comprobar en las grabaciones de los protocolos de pensamiento en voz alta), resultaron tener una personalidad extrovertida, no convencional y con mucho humor, según el cuestionario de personalidad utilizado.

Además, varios estudios sugieren que la intuición y la inteligencia emocional están positivamente relacionadas con la creatividad de los escritores, por lo que cabría la posibilidad de que ambos rasgos de la personalidad también ejercieran un impacto positivo en el potencial creativo de los traductores literarios (en Hubscher-Davidson, 2013b). No obstante, todavía no existen estudios concluyentes al respecto que hayan explorado dicha posibilidad, por lo que consideramos que sería una línea interesante de investigación.

En cuanto a las emociones, algunos autores han relacionado las emociones positivas con la creatividad del traductor, pues estas parecen estimular la creatividad en las tareas de asociación verbal (Isen, 1987) y la creatividad en la traducción de las expresiones idiomáticas (Lehr, 2011, 2012, 2013, en Rojo y Ramos, 2015). No obstante, existen evidencias de que las emociones negativas fomentan la creatividad del traductor (Saharin, 2009). Así, en su estudio, Rojo y Ramos (2015) midieron la respuesta de 40 estudiantes de traducción a un estímulo concreto después de que llevaran a cabo una prueba de traducción. La mitad de los estudiantes recibió un *feedback* positivo y la otra mitad recibió un *feedback* negativo del trabajo. Tras estos estímulos, se solicitó a ambos grupos que volvieran a hacer otra prueba de traducción, con el fin de comprobar si los estímulos tenían algún tipo de repercusión sobre la traducción. La creatividad de las traducciones se midió a través de unos parámetros que el equipo investigador había determinado previamente. Se llegó a la conclusión de que las emociones positivas —fruto del *feedback* positivo— fomentó la creatividad de los sujetos, aunque no garantizasen la precisión de la traducción. En definitiva y aunque las emociones no sean rasgos de la personalidad como tal, los indicios muestran claramente que las emociones positivas podrían fomentar la creatividad del traductor.

Así pues, vemos que aún escasean los estudios existentes que estudian los rasgos de la personalidad y la creatividad del traductor. No obstante, la extroversión podría estar positivamente relacionada con la creatividad del traductor, aunque la muestra reducida de participantes y de estudios al respecto sugiere que aún son necesarios más investigaciones al respecto para poderlo confirmar. Además, la inteligencia emocional y la intuición podrían ser otros rasgos de la personalidad que podrían potenciar la creatividad del traductor. Sin embargo, esta afirmación no es más que una suposición basada en datos relativos a los escritores, por lo que sería necesario llevar a cabo estudios que corroboren dicha hipótesis. Por último, también existen evidencias que sugieren que las emociones positivas podrían estimular la creatividad del traductor. Y, aunque haya más de un estudio que avale esta afirmación, la muestra de dichas investigaciones sigue siendo reducida, así como el número de estudios al respecto, por lo que convendría trabajar más en esta dirección para establecer conclusiones definitivas.

#### ***4.3.2.2. La traducción creativa y la pericia***

En esta sección, trataremos el estudio de la relación entre la creatividad y el nivel de pericia en traducción, pues los estudios disponibles hasta la fecha muestran una falta de resultados concluyentes al respecto.

Diversos autores afirman que el pensamiento divergente suele ir asociado a un mayor nivel de competencia y de pericia en traducción y en interpretación (Kussmaul, 1991; Riccardi, 1998; Bastin, 2003). Es el caso de Thomä (2003), en su ya mencionada investigación, quien concluyó en su estudio que el nivel de creatividad era más elevado en el caso de los traductores profesionales que en los estudiantes de traducción y, además, observó una mayor originalidad en el caso de estos primeros frente a los segundos. Asimismo, Bayer-Hohenwarter (2011) midió la flexibilidad —la cual forma parte de la creatividad— de once estudiantes de traducción (unos del primer semestre y otros del tercer semestre) y de cinco traductores profesionales en la traducción de dieciséis unidades textuales. Los resultados revelaron una clara diferencia entre estudiantes y traductores profesionales, pues los profesionales y los



estudiantes del tercer semestre se mostraron mucho más creativos que los estudiantes de primer semestre. Otro estudio que parece corroborar la tendencia a un mayor nivel de creatividad en los profesionales es el de Abihssira (2015) que ya mencionamos en los puntos anteriores. En él, se observó que los traductores profesionales mostraban una tendencia a traducir las metáforas de forma mucho más libre, mediante estructuras sintácticas propias o juegos de palabra, que los estudiantes de traducción, quienes solían optar por una traducción mucho más literal. De esta manera, estos datos podrían sugerir que la experiencia permite no detenerse tanto en aspectos técnicos de la traducción —como la terminología o las estructuras sintácticas propias de una determinada tipología textual a las que el traductor profesional ya está acostumbrado— para así centrarse más en cuestiones que requieren más creatividad, como podrían ser juegos de palabras. En el caso de los estudiantes, la literalidad podría deberse a la falta de seguridad derivada de la ausencia de experiencia, la cual les lleva a refugiarse en el texto original en lugar de en buscar una solución alternativa.

No obstante, otros estudios señalan que los años de experiencia limitan la creatividad del traductor debido a la rutina que adquiere al traducir habitualmente un tipo de texto determinado. Cho (2006), por ejemplo, observó una escasa creatividad en los traductores profesionales al traducir del japonés al coreano. Su investigación se llevó a cabo con trece traductores profesionales y estudió las estrategias adoptadas a través de los protocolos de pensamiento en voz alta. Las grabaciones de los protocolos evidenciaron que esta baja creatividad podría deberse a las similitudes lingüísticas (en particular, en el vocabulario y en la sintaxis) entre ambos idiomas. Además, otro ejemplo es el ya mencionado estudio de Bayer-Hohenwarter (2011), quien, a pesar de corroborar una mayor creatividad de los profesionales en términos generales, también reparó en que los estudiantes más experimentados podían superar a los profesionales en la creatividad de determinadas traducciones. Los conocimientos de traducción de los estudiantes más experimentados suelen ser mayores que aquellos estudiantes de primer curso debido a la experiencia que poseen respecto de estos. Sin embargo, no disponen todavía de la suficiente experiencia como para adquirir una rutina de trabajo como en el caso

de los traductores profesionales. Por otra parte, los estudios universitarios de traducción e Interpretación incluyen la práctica de diversos tipos de traducción, mientras que el traductor profesional se suele especializar en uno o varios ámbitos concretos debido a la cartera de clientes fija que suele tener. Esta cartera de clientes, por lo general y en caso de clientes recurrentes, suele enviar el mismo tipo de encargos (textos jurídicos en el caso de bufetes de abogados, descripciones de productos en el caso de *e-commerce*, etc.), por lo que el traductor profesional suele acabar traduciendo la misma tipología textual al cabo de los años y especializándose en el uso de una terminología adaptada a un cliente o en las estructuras gramaticales propias de esta tipología textual.

Como vemos, los escasos estudios al respecto evidencian una falta de resultados concluyentes sobre la relación entre la pericia y la creatividad traductora, pues existen indicios de que la actividad traductora favorece la creatividad del traductor y otros que la hacen disminuir. No obstante, los resultados podrían indicar que la experiencia puede llegar a favorecer la creatividad en el ámbito de especialización del traductor especializado en dicho sector. En el caso de una especialidad diferente a la suya, el traductor profesional se sentirá menos cómodo y probablemente encuentre las mismas dificultades que un recién egresado, por lo que es posible que no existan diferencias en cuanto a creatividad se refiere.

#### **4.3.2.3. La creatividad en la formación del traductor**

Los estudios empíricos llevados a cabo sobre la creatividad en traducción han tenido y tienen, sin duda, una aplicación pedagógica final en las aulas. A fin de obtener un *feedback* y de retroalimentar sus resultados, los investigadores que tratan de descifrar los factores que fomentan el desarrollo de la creatividad suelen poner en práctica sus conclusiones en las aulas. Como comprobaremos, existen propuestas pedagógicas interesantes para mejorar varios aspectos de la creatividad (Rojo y Meseguer, 2015). Sin embargo, esta aplicación en las aulas sigue siendo muy novedosa por ahora, por lo que es necesario seguir innovando e investigando modelos y tareas para que el traductor en ciernes pueda desarrollar su potencial creativo en las aulas.

En la enseñanza de la traducción, la creatividad apenas apareció en las obras antes de los años noventa, aunque mencionarla era una técnica para indicar que era un método novedoso, tanto en la teoría como en la práctica (Hewson, 2016). Sin embargo, en 1998 ya se hacía referencia a determinados métodos que podían favorecer la creatividad en las aulas. Es el caso de Mackenzie (1998), quien sugiere que el hecho de crear un ambiente positivo en el aula fomenta la autoconfianza de los estudiantes y los anima a ser creativos, al igual que el ya mencionado estudio de Rojo y Ramos (2015). Además, indica que el conocimiento es fundamental a la hora de proporcionar soluciones creativas, pero necesita ser complementado con la cooperación de los demás. Así, si un traductor ve la posibilidad de abordar un problema de traducción desde otra perspectiva, este tiene muchas más posibilidades de llegar a una solución creativa.

Sin duda, uno de los autores más relevantes de la creatividad en la formación del traductor es Kussmaul (1991, 2000a, 2000b, 2005, 2007), cuyas investigaciones durante los años noventa y dos mil basadas en observaciones y datos empíricos supusieron un gran avance en la exploración de las técnicas que podían fomentar la creatividad en el aula de traducción. Kussmaul fue el pionero en trabajos de creatividad en la enseñanza de la traducción y tenía como objetivo demostrar que las visualizaciones escénicas podían estar relacionadas con los procesos que inspiran soluciones creativas. Aun así, el autor reconoce que el conocimiento y la competencia del traductor es el aspecto determinante: el pensamiento divergente es inútil sin un conocimiento ni una competencia suficientemente desarrollados.

Sin embargo, Bayer-Hohenwarter (2009, 2010, 2011, 2013) es indudablemente la autora que más estudios ha llevado a cabo en este ámbito entre la primera y segunda década de los años dos mil. Su modelo para analizar la creatividad en la traducción es uno de los más completos, razón por la cual nos basaremos en él para el estudio de nuestra investigación. Para ello, la autora toma como base las características que Guilford (1950) considera como cualidades de una persona creativa y las reduce a cuatro dimensiones:

aceptabilidad, flexibilidad, novedad y fluidez (Bayer-Hohenwarter, 2010), las cuales explicaremos a continuación. Para la autora, la aceptabilidad es la facultad que tiene el traductor para evaluar las diferentes posibilidades de una traducción según la finalidad del texto. Por su parte, la flexibilidad es la capacidad que muestra el traductor para alejarse del texto y modificar la imagen del texto original para lograr transmitir la idea inicial, ya sea a través de frases hechas, metáforas, o giros propios de un idioma que no tienen por qué coincidir en las lenguas de origen y meta. Con novedad, la autora hace referencia a la originalidad de la traducción, que ha de ser única respecto de las existentes. Por último, la fluidez se define como la capacidad del traductor para producir el mayor número de soluciones a un problema de traducción en un periodo mínimo de tiempo. Este modelo es, sin duda, de extrema utilidad para conocer la creatividad de cada alumno y poder incidir más o menos en las necesidades de cada estudiante y potenciar así la creatividad del alumnado en consecuencia.

Como decíamos en nuestro tercer capítulo, la creatividad se ha fomentado en los últimos años debido a las necesidades que nos impone el mercado de diferenciarnos respecto de nuestra competencia. Y, por supuesto, la traducción no iba a ser menos. Debido a este motivo, en esta década se ha promovido cada vez más el fomento de la creatividad en las aulas de traducción. Varios autores han publicado sus propuestas para mejorar la creatividad del traductor. Es el caso de Barrena (2011), quien sugiere unas pautas para ser más creativo: sumergirse en el texto antes de traducir para comprender la intención del autor, comenzar la traducción por el principio del texto, traducir unidades conjuntas y no vocablos sueltos, volver varias veces a los pasajes que producen dudas (ya que una visión completa de la traducción ayuda en caso de duda), revisar la traducción antes de entregarla y enviar la traducción a otras personas, pues una visión externa siempre permite aprender de las sugerencias.

Por su parte, Rojo y Meseguer (2015) proponen tareas para fomentar la creatividad en el aula. Para potenciar la adecuación y la fluidez, las autoras tienen varias propuestas, las cuales consisten en ejercicios para trabajar la

polisemia, la fluidez de traducción a partir de una palabra, las estrategias de sintetización, la inferencia a partir de un término y la edición de una traducción hecha por un compañero de clase. Para potenciar la flexibilidad y la creatividad del estudiante, proponen varios ejercicios. Sugieren trabajar la resolución de problemas de traducción, la capacidad de adaptación a tareas establecidas, y la imaginación así como la capacidad para crear un contexto en el que dos palabras —que guarden algún tipo de relación— puedan utilizarse como traducción indistintamente. Asimismo, también trabajan la fluidez y la imaginación a partir de la creación de historias y, por último, proponen desarrollar un criterio creativo al elegir la opción más adecuada según el contexto a partir de varias propuestas de traducción.

La creatividad del traductor también se está fomentado cada vez más a través de Internet, como en el caso del blog *En la luna de Babel*<sup>7</sup>, de la traductora literaria y audiovisual, Scheherezade Surià (2015), quien propone juegos de mesa y aplicaciones lúdico-didácticas para aprender de forma divertida. Entre sus propuestas, destaca un juego de oca para la práctica lingüística, juegos clásicos para la adquisición de terminología (como el *Scrabble* o el *Tabú*), juegos de mesa para redactar historias (*Black Stories*, *Rory's Story Cubes*) o incluso la redacción de microcuentos para fomentar el hábito de escribir.

Sin duda, el aula de traducción puede —y debería— servir de inspiración al estudiante, puesto que se encuentra en una situación en la que recibe numerosos estímulos, ya sea por parte de sus profesores como de sus compañeros durante toda su formación. Por este motivo, es importante que los docentes sigan presentando y aplicando propuestas para fomentar la competencia creativa de sus alumnos, así como investigando sobre los métodos más efectivos para lograr que el alumnado mejore su capacidad creativa en traducción. Como hemos visto, existen propuestas interesantes que permiten desarrollar varios aspectos de la creatividad, como la fluidez o la flexibilidad (Kussmaul, 2007; Bayer-Hohenwarter, 2010; Rojo y Meseguer,

---

<sup>7</sup> <https://enlalunadebabel.com/2015/10/05/el-traductor-creativo-juegos-aplicaciones-y-recursos-para-fomentar-la-creatividad/>

2015). No obstante, esta aplicación en las aulas todavía se encuentra en sus comienzos, por lo que es necesario seguir innovando e investigando modelos y tareas pedagógicas que permitan al estudiante de traducción desarrollar su potencial creativo en clase.

## 5. ESTUDIO: RASGOS DE LA PERSONALIDAD Y CREATIVIDAD EN EL PROCESO TRASLATIVO

En los capítulos anteriores tratamos los conceptos de personalidad, creatividad y los diferentes estudios que se han llevado a cabo en ambas disciplinas. Además, también estudiamos las diversas investigaciones realizadas hasta la fecha en los estudios de traducción tanto sobre rasgos de la personalidad como sobre creatividad. No obstante, ciertas cuestiones quedaban pendientes de resolver, como la existencia de ciertos rasgos de la personalidad que puedan favorecer una traducción más creativa y de mayor calidad en determinadas tipologías textuales (como la literaria, la técnica o la divulgativa, por ejemplo).

Con el fin de abordar esta cuestión, el presente capítulo expone un estudio cuasi-experimental diseñado con una metodología mixta, ya que se analizarán datos cualitativos obtenidos mediante un cuestionario de personalidad y una prueba de creatividad, pero cuantificaremos los resultados de traducción de los diferentes textos elegidos. Consta de los siguientes apartados: objetivos e hipótesis, participantes del estudio, materiales e instrumentos utilizados, el procedimiento que se ha seguido en el estudio, los análisis de los resultados estadísticos y la interpretación de dichos resultados.

### 5.1. Preguntas de investigación: objetivos e hipótesis

La pregunta principal de este estudio es la siguiente: ¿es posible que ciertos rasgos de la personalidad y la creatividad ejerzan algún tipo de influencia en el proceso de traducción de un tipo de texto? Para responderla, hemos establecido dos objetivos principales, descritos a continuación:

**OBJETIVO 1:** Investigar la influencia de los cinco rasgos de la personalidad (extroversión, afabilidad, tesón, estabilidad emocional y apertura mental) en la calidad final y la creatividad de la traducción de un texto literario, un técnico y un divulgativo.

OBJETIVO 2: Investigar la influencia de la creatividad en la calidad final y la creatividad de traducciones de un texto literario, técnico y divulgativo.

Asimismo, partiremos de estos dos objetivos principales para establecer los siguientes objetivos específicos:

OBJETIVO 3: Analizar el impacto de la pericia en la calidad final y la creatividad de la traducción.

OBJETIVO 4: Explorar las diferencias significativas entre estudiantes y profesionales con respecto a la creatividad.

OBJETIVO 5: Investigar las interrelaciones entre la creatividad y los cinco rasgos de personalidad estudiados.

OBJETIVO 6: Estudiar las diferencias significativas entre estudiantes y profesionales con respecto a los rasgos de la personalidad.

De estos objetivos específicos, extraemos las siguientes hipótesis de estudio:

HIPÓTESIS 1: Como ya indicábamos en nuestro marco teórico, existen evidencias de que la inteligencia emocional y la estabilidad emocional (Hubscher-Davidson, 2011a,b, 2016; Bontempo, 2012; Çoban y Telci, 2016; Ebrahimi et al., 2016; Bayani, 2016) estaban positivamente relacionadas con el buen rendimiento del traductor, así como la tolerancia a la incertidumbre (Angelone y Shreve, 2011; Bolaños, 2015), la autoestima (Cruz-Núñez y Quiñones-Urquijo, 2012; Naranjo-Pereira, 2007; Skaalvik y Hagtvet, 1990), la apertura a la experiencia (Bontempo et al., 2014; Fábregues, 2017; Akbari y Segers, 2017) o la intuición (Karimnia y Mahjubi, 2013). Así pues, estos datos podrían sugerir que existen otros rasgos de la personalidad que podrían conducir al mismo resultado, por lo que nuestra primera hipótesis sería la siguiente: los cinco rasgos de la personalidad estudiados conducirán a una mayor calidad y creatividad de las traducciones de cada uno de los tipos de texto analizados.



HIPÓTESIS 2: Tal y como ya indicamos anteriormente, diversos autores insisten en que el pensamiento divergente está asociado a un mayor nivel de competencia en el ámbito de la traducción (Kussmaul, 1991; Riccardi, 1998; Bastin, 2003), por lo que se sugiere que la creatividad sería un factor positivo para lograr una buena traducción. Así pues, nuestra segunda hipótesis sería la siguiente: el nivel de creatividad de los participantes influirá positivamente en la calidad final y la creatividad de la traducción.

HIPÓTESIS 3: La experiencia brinda no solo una mayor automatización de los procesos de traducción, sino también una mayor precisión en la traducción final debido a los numerosos textos a los que se ha tenido que enfrentar el traductor a lo largo de su carrera (Göpferich, 2011; Göpferich et al., 2011). De esta manera, nuestra tercera hipótesis sería la siguiente: los traductores profesionales mostrarán una mayor calidad final y creatividad que aquellas realizadas por los estudiantes de traducción.

HIPÓTESIS 4: Como veíamos, los datos existentes sugieren que la experiencia puede llegar a favorecer la creatividad del traductor, al menos en el ámbito de especialización del traductor especializado en dicho sector (Thomä, 2003; Bayer-Hohenwarter, 2011; Abihssira, 2015). Así, estos resultados nos llevan a nuestra cuarta hipótesis: los traductores profesionales serán más creativos que los estudiantes de traducción.

HIPÓTESIS 5: Tal y como indicamos anteriormente, numerosos estudios han evidenciado que el ser creativo suele tener un perfil de personalidad definido con unos rasgos de la personalidad asociados a su creatividad. De esta manera, la literatura existente sugería que el individuo creativo resultaba ser un individuo motivado (motivación intrínseca), impulsivo, poco afable, abierto al cambio y a la experiencia, curioso, con un alto grado de autoconfianza, independiente, original, poco convencional, sensible e imaginativo. Además, indicaban que algunos rasgos de la personalidad influían en la creatividad, en particular, la apertura mental (Bergum, 1973, 1974, 1975; Alonso Monreal y Corbalán Berná, 1997; Greengross y Miller, 2009; López Martínez y Navarro

Lozano, 2010; Hernández Ortiz, 2017). Así, estos resultados conducen a nuestra quinta hipótesis: existirá una correlación positiva entre la creatividad y determinados rasgos de la personalidad.

HIPÓTESIS 6: La literatura indica que el grado de pericia podría potenciar un rasgo de personalidad. Por ejemplo, vimos anteriormente que la ansiedad era un rasgo particularmente presente en los estudiantes (Abihssira, 2015; Fábregues, 2017), a pesar de que otros estudios indicaran que se trataba más de un rasgo presente en los traductores profesionales (Henderson, 1987). Además, otro ejemplo era el de la tolerancia a la incertidumbre, un rasgo más alto en el caso de los profesionales (Rosiers y Eyckmans, 2017). De esta manera, formulamos nuestra sexta y última hipótesis: se mostrarán diferencias significativas entre estudiantes y profesionales respecto de determinados rasgos de la personalidad.

## 5.2. Participantes

El estudio contó con un total de ciento catorce (114) participantes que se ofrecieron voluntarios para participar en este experimento, de los cuales un 51,8 % fueron profesionales y un 48,2 % fueron estudiantes (ver Figura 3). La muestra de participantes seleccionada fue una muestra por conveniencia en la que se contactó específicamente con sujetos potenciales que tuviesen la combinación lingüística (del inglés al español) y el nivel de experiencia requeridos para el experimento (estudiantes de último curso del Grado de Traducción e Interpretación de la Universidad de Murcia o traductores profesionales con al menos tres años de experiencia).

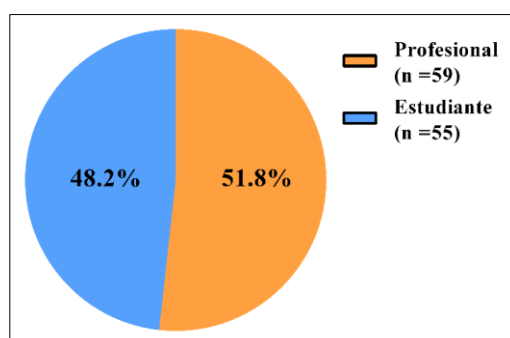


Figura 3: Distribución participantes según la actividad.

Por otro lado, la media de edad de la muestra de los traductores profesionales resultó ser de 33,6 años, y los estudiantes tenían 22,2 años de media. Asimismo, a pesar de que lo ideal hubiera sido lograr la paridad de sexos en ambos grupos, la actividad traductora tiene, en general, un alto porcentaje de mujeres —tanto en el ámbito académico como profesional—, y esto se ha visto reflejado en nuestros resultados: un 66,1 % de la muestra fueron mujeres frente al 33,9 % en el caso de los profesionales; y un 74,5 % fueron mujeres frente al 25,5 % en el caso de los estudiantes (ver Tabla 6).

Tabla 6  
*Edad y sexo de los participantes según la actividad*

	Actividad	
	Profesional (n = 59)	Estudiante (n = 55)
<b>Edad, media (DT)</b>	33,6 (7,9)	22,2 (2,7)
<b>Sexo, n (%)</b>		
Hombre	20 (33,9)	14 (25,5)
Mujer	39 (66,1)	41 (74,5)

Como uno de nuestros objetivos era demostrar si existían diferencias significativas entre profesionales y estudiantes, los participantes se agruparon en dos grupos según el nivel de experiencia: traductores profesionales de diferentes zonas de España y estudiantes del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Murcia (España). De este modo, se establecieron los siguientes grupos de sujetos: traductores profesionales inglés-español y estudiantes de traducción inglés-español. Todos los sujetos tenían el español (peninsular) como lengua materna y el inglés como primera lengua principal de trabajo, que es el idioma origen en el que están redactados los textos de la prueba de traducción.

### 5.3. Materiales e instrumentos

El estudio se realizó con diferentes instrumentos. Este apartado describirá tanto los materiales como los instrumentos que se utilizaron para llevarlo a

cabo. A modo de introducción, los mencionaremos brevemente y los explicaremos en detalle en cada subapartado:

- una prueba de traducción compuesta por tres textos diferentes: un texto de índole divulgativa, un texto técnico y un texto literario;
- el cuestionario de personalidad Big Five, de Caprara, Barbaranelli y Borgogni, publicado por TEA Ediciones (2001);
- y la prueba de creatividad CREA de Corbalán Berná, Martínez Zaragoza, Donolo, et *al.*, también publicada por TEA Ediciones (2015).

### 5.3.1 Prueba de traducción

La prueba de traducción de la presente investigación se compuso de una selección de tres textos en inglés de una índole muy diferente entre sí. Los textos utilizados forman parte de los empleados en el proyecto Séneca «Conceptualización y evaluación de la creatividad en traducción: aplicaciones docentes y profesionales» (expediente 19238/PI/14) en el que se ubica la presente investigación y al que la autora pertenece como investigadora colaboradora. Además, dos de los textos (el divulgativo y el técnico) se escogieron del proyecto TransComp, del que hablaremos a continuación, y el literario se eligió dentro del ya mencionado proyecto Séneca.

#### 5.3.1.1. Texto divulgativo

El texto divulgativo se titulaba «Feelings about Enclosed Spaces» y era un fragmento de 263 palabras de *The Hidden Dimension (La dimensión oculta* en su versión traducida al castellano), de Edward T. Hall. Fue extraído de la página web del proyecto TransComp<sup>8</sup> de la Universidad de Graz, que presenta un estudio longitudinal iniciado en 2007 y que estaba orientado al proceso que explora el desarrollo de la competencia de traducción en doce estudiantes de traducción durante un período de tres años, y lo compara con el de diez traductores profesionales. En dicho proyecto, se contrastaron los retos

---

<sup>8</sup> Ver <http://gams.uni-graz.at/fedora/get/container:tc/bdef:Container/get>.

creativos y los rutinarios para validar que los creativos realmente demandaban una solución creativa. Además, dicho contraste de retos rutinarios con los creativos también sirvió para comprobar si el comportamiento de los traductores variaba respecto según el tipo de reto. Por un lado, el reto rutinario es aquel que requiere una forma de traducir más automatizada y rutinaria por parte del traductor, sin que exista ningún problema que necesite de una solución creativa. Por otro lado, el reto creativo es aquel que requiere un modo de resolución de problemas cognitivamente más exigente por parte del traductor para poder, como su propio nombre indica, aportar una solución creativa al problema.

Así pues, replicando el procedimiento seguido por el proyecto TransComp, en dicho texto —al igual que los otros dos textos— se localizaron tres retos rutinarios y tres retos creativos con el fin de medir la calidad y la creatividad de las traducciones en lugar de corregir la totalidad de los textos. El texto en inglés que había que traducir era el siguiente (ver Figura 4):

### **Feelings about Enclosed Spaces**

In the course of my interviews with Arabs the term “tomb” kept cropping up in conjunction with enclosed space. In a word, Arabs don’t mind being crowded by people but hate to be hemmed in by walls. They show a much greater overt sensitivity to architectural crowding than we do. Enclosed space must meet at least three requirements that I know of if it is to satisfy the Arabs: there must be plenty of unobstructed space in which to move around (possibly as much as a thousand square feet); very high ceilings—so high in fact that they do not normally impinge on the visual field; and, in addition, there must be an unobstructed view. It was spaces such as these in which the Americans referred to earlier felt so uncomfortable. One sees the Arab’s need for a view expressed in many ways, even negatively, for to cut off a neighbor’s view is one of the most effective ways of spiting him. In Beirut one can see what is known locally as the “spite house.” It is nothing more than a thick, four-story wall, built at the end of a long fight between neighbors, on a narrow strip of land for the express purpose of denying a view of the Mediterranean to any house built on the land behind. According to one of my informants, there is also a house on a small plot of land between Beirut and Damascus which is completely surrounded by a neighbor’s wall built high enough to cut off the view from all windows!

*Figura 4:* Texto divulgativo utilizado en la prueba de traducción.

Los retos creativos de este texto eran los siguientes:

- *They show a much greater overt sensitivity to architectural crowding than we do.*
- *[...] there must be plenty of unobstructed space in which to move around (possibly as much as a thousand square feet).*

- [...] *to cut off a neighbor's view is one of the most effective ways of spiting him. In Beirut one can see what is known locally as the "spite house".*

Por otra parte, los retos rutinarios de este texto eran los que citaremos a continuación:

- *Enclosed space must meet at least three requirements that I know of if it is to satisfy the Arabs.*
- *It is nothing more than a thick, four-story wall, built at the end of a long fight between neighbors, [...].*
- *According to one of my informants, there is also a house on a small plot of land between Beirut and Damascus which is completely surrounded by a neighbor's wall [...].*

#### **5.3.1.2. Texto técnico**

Este texto también fue extraído de la página web del proyecto TransComp de la Universidad de Graz por el mismo motivo que el texto anterior. Al igual que en el texto divulgativo, este tenía retos creativos y rutinarios; aunque, en esta ocasión, contaba con cuatro de cada tipo, también en aras de medir el nivel de novedad y de originalidad en las estrategias de traducción del sujeto en cada reto. Además, se trataba de un texto ya validado para su uso en investigaciones como la de dicho proyecto o la del presente trabajo.

El texto técnico consistía en un fragmento de 277 palabras de un manual de instrucciones de un refrigerador-congelador de la marca Bosch, acompañado de imágenes que podrían ayudar a una mejor comprensión de las piezas, como suele ser habitual en la traducción de manuales técnicos. En este caso, el texto en inglés que había que traducir era el siguiente (Figuras 5 y 6):

## Operating Instructions

[...]

### Please observe the following when arranging food inside the appliance:

- Allow warm food or beverages to cool down before placing inside the appliance.
- Wrap or cover food well before placing inside the appliance.
- Oil or fat should not be allowed to come in contact with the plastic parts of the appliance or with the door seal (these are materials which tend to become easily porous).
- Do not store explosive substances inside the appliance.
- Keep high-proof alcoholic beverages in air-tight bottles or jars and store in upright position.
- The coldest areas in the refrigerator are the rear wall and the area around the bottom shelf.

[...]

### Making Ice

#### Figure ⑤

Fill ice tray  $\frac{3}{4}$  full with water and place on the bottom of the freezer compartment. Ice cubes will be easier to remove if the tray is given a gentle twist.

[...]

### Freezer compartment

[...]

#### Allow ice coats to thaw out

If a thick ice coat has built up inside the freezer compartment, it should be allowed to thaw out.

If there are still frozen products in the freezer, switch on the freezer switch (Fig. ⑤/22) about 4 hours before defrosting so that the food is once again deep frozen.

Observe the following procedure:

- Remove frozen products, wrap up well in newspaper and store in a cool place.
- Turn the temperature selector (Figure ①/3) to setting "O" or unplug. Do not allow thaw water to run into the temperature selector.
- Leave door open and wipe-up thaw water with a cloth or sponge.
- Rub freezer compartment dry, switch appliance on once more and reinsert frozen products.

Figura 5: Texto técnico utilizado en la prueba de traducción.

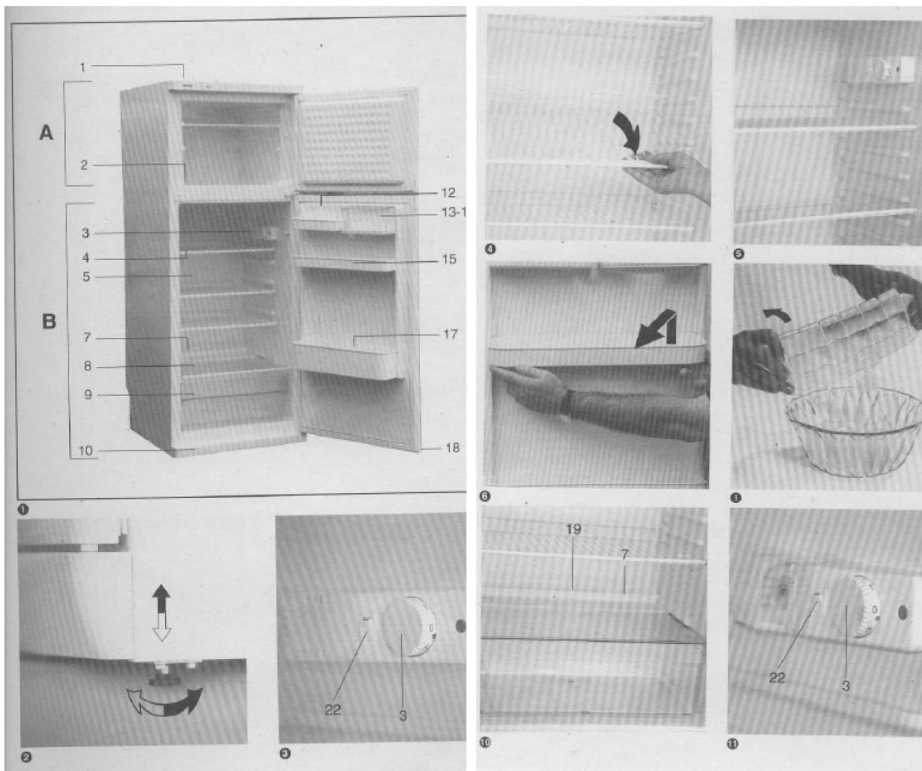


Figura 6: Ilustración del texto técnico utilizado en la prueba de traducción.

Los retos creativos de este texto fueron:

- *Oil or fat should not be allowed to come in contact with the plastic parts of the appliance or with the door seal (these are materials which tend to become easily porous).*
- *Making Ice*
- *Allow ice coats to thaw out*
- *Ice cubes will be easier to remove if the tray is given a gentle twist.*

Por otra parte, los retos rutinarios de este textos fueron:

- *Allow warm food or beverages to cool down before placing inside the appliance.*
- *The coldest areas in the refrigerator are the rear wall and the area around the bottom shelf.*
- *Remove frozen products, wrap up well in newspaper and store in a cool place.*
- *[...] switch appliance on once more and reinsert frozen products.*

### **5.3.1.3. Texto literario**

El texto literario consistió en un fragmento de 274 palabras de la trilogía *The Hunger Games* (o *Los juegos del hambre* en su versión traducida al castellano), de Suzanne Collins. Al igual que en los casos anteriores, el fragmento contaba con tres retos creativos y tres retos rutinarios que el traductor debía resolver.

Puesto que el proyecto TransComp no contaba con ningún texto literario, tuvimos que seleccionar uno por nuestra cuenta que mostrara el mismo nivel de dificultad que los dos anteriores. Para corroborar este nivel de dificultad, se reunió a un comité de expertos en traducción, compuesto por los miembros del ya mencionado proyecto Séneca, y establecimos una pregunta al final de la prueba de traducción donde se solicitaba al sujeto que describiera el grado de dificultad de los tres textos para así comprobar que todos tuvieran el mismo nivel de dificultad. Además, este último se controló asimismo con la diferencia de soluciones entre los retos creativos y rutinarios. En efecto, el nivel de dificultad resultó homogéneo entre los tres textos, pues los sujetos describieron



un grado de dificultad similar en todas las pruebas, y las soluciones de los retos rutinarios y creativos fueron asimismo similares en todos los textos.

El texto literario que había que traducir del inglés al español era el siguiente (ver Figura 7):

Whatever vague plan I had conceived regarding returning to my pond is wiped from my mind as I zigzag and dive and leap to avoid the fireballs. When there's a hiss, I act or die. Something keeps me moving forward, though. A lifetime of watching the Hunger Games lets me know that certain areas of the arena are rigged for certain attacks. And that if I can just get away from this section, I might be able to move out of reach of the launchers. I might also then fall straight into a pit of vipers, but I can't worry about that now. How long I scramble along dodging the fireballs I can't say, but the attacks finally begin to abate. Which is good, because I'm retching again. I'm forced to stop as my body convulses, trying desperately to rid itself of the poisons I've been sucking in during the attack. I wait for the next hiss, the next signal to bolt. It doesn't come. The force of the retching has squeezed tears out of my stinging eyes. Somehow, through the smoke and vomit, I pick up the scent of singed hair. My hand fumbles to my braid and finds a fireball has seared off at least six inches of it. Strands of blackened hair crumble in my fingers. I stare at them, fascinated by the transformation, when the hissing registers. My muscles react, only not fast enough this time. The fireball crashes into the ground at my side, but not before it skids across my right calf. Seeing my pants leg on fire sends me over the edge. I twist and scuttle backward on my hands and feet, shrieking, trying to remove myself from the horror.

*The Hunger Games Trilogy*, de Suzanne Collins

Figura 7: Texto literario utilizado en la prueba de traducción.

En cuanto a los retos creativos, el texto tenía los siguientes:

- *Whatever vague plan I had conceived regarding returning to my pond is wiped from my mind as I zigzag and dive and leap to avoid the fireballs.*
- *My hand fumbles to my braid and finds a fireball has seared off at least six inches of it.*
- *Seeing my pants leg on fire sends me over the edge.*

Con respecto a los retos rutinarios, los traductores se tuvieron que enfrentar a:

- *When there's a hiss, I act or die. Something keeps me moving forward, though.*
- *I might also then fall straight into a pit of vipers, but I can't worry about that now.*

- *I stare at them, fascinated by the transformation, when the hissing registers. My muscles react, only not fast enough this time.*

#### **5.3.1.4. Cuestionario sociodemográfico**

Incluimos un cuestionario sociodemográfico de datos personales anónimo junto a la prueba de traducción (descrita en los puntos anteriores) con la finalidad de conocer y recopilar información personal de los sujetos sobre variables que podían ejercer una influencia potencial sobre los resultados obtenidos:

- sexo;
- edad;
- actividad principal (estudiante o profesional);
- y años de rodaje en la profesión.

En dicho cuestionario, tal y como adelantábamos en el punto anterior, se solicitaba asimismo al sujeto que describiera el grado de dificultad de los textos para comprobar que los participantes percibían un nivel de dificultad similar entre los textos. También se añadió un último apartado para que los sujetos aportaran cualquier comentario en cuanto a la dificultad, a las posibles confusiones, o en relación a cualquier cuestión sobre el ejercicio.

#### **5.3.2. El cuestionario de personalidad**

Con el fin de responder a nuestras hipótesis, trabajamos con un cuestionario de personalidad completado de forma anónima, más concretamente, el BFQ o cuestionario Big Five (cuyo nombre original es *BFQ, Big Five Questionnaire* en inglés), de los autores G. V. Caprara, C. Barbaranelli y L. Borgogni (1993) y publicado en español (adaptado al español por J. Bermúdez) por TEA Ediciones. La fiabilidad y validez de la prueba está comprobada en diversos estudios como se indica en Caprara et al. (2001), Abal et al. (2008), Quispe Lavado (2016) o Simms et al. (2017). Asimismo, tal y como detallaremos más adelante, la fiabilidad del cuestionario en nuestro estudio también quedó

comprobada, pues el coeficiente alfa de Cronbach mostró unos valores superiores a 0,80, lo cual indica una buena fiabilidad de la escala.

La finalidad del cuestionario es la de evaluar cinco dimensiones y diez subdimensiones de la personalidad, por lo que es un instrumento de medición que puede ayudar a predecir la conducta de los sujetos en diferentes situaciones y actividades. Se han publicado diversas teorías respecto de las dimensiones y subdimensiones existentes de la personalidad, aunque ninguna ha logrado afirmarse sobre las demás. De hecho, diversos autores comparten la misma metodología, aunque varíe el número de rasgos estudiados que componen la personalidad. Es el caso del análisis factorial —el cual analiza las intercorrelaciones entre las variables obtenidas en los cuestionarios psicológicos— de Cattell, de Eysenck o de Guilford, entre otros, para quienes este análisis es el más adecuado para investigar los rasgos de la personalidad. Cada uno de estos autores estudió un número de rasgos de la personalidad diferente. Por ejemplo, para Cattell (Cattell et al., 1970), la taxonomía se componía de 16 factores; para Eysenck (Eysenck y Eysenck, 1973), de tres; y para Guilford (Guilford y Zimmermann, 1949), de diez factores. Esta diferencia en el número de factores se debe a diferencias en el planteamiento de las teorías de cada autor así como a los métodos y técnicas en la creación de las escalas.

Debido a dichas diferencias en el número de rasgos estudiados, este cuestionario Big Five nació de la necesidad de unificar estos diversos puntos de vista y se trata de una propuesta de establecer las cinco dimensiones fundamentales sin llegar a ser tan generales como Eysenck pero tampoco tan exhaustos como Cattell. En el cuadro de Caprara et al. (2001) que sigue a continuación (Tabla 7), se recogen los cinco factores del Big Five y sus rasgos equivalentes con respecto a los autores más destacados:

Tabla 7  
 Cinco factores: modelos, dimensiones e instrumentos (Caprara et al., 2001)

Los Cinco Grandes	Energía	Afabilidad	Tesón	Estabilidad emocional	Apertura mental
16 PF (Krug y Johns, 1986)	Extroversión	Dureza	Fuerza del superyó	Ansiedad	Independencia
GZTS (McCrae, 1989)	Actividad social	Disposición paranoide	Autocontrol	Estabilidad emotiva	Reflexividad
EPQ (McCrae y Costa, 1985)	Extroversión	Psicoticismo		Neuroticismo	-
CPS (Noller et al., 1987) (Boyle, 1989)	Extroversión Actividad	Empatía Confianza	Orden	Estabilidad emotiva Masculinidad	Conformismo social
CPI (McCrae y John, 1992)	Sociabilidad	Feminidad Normas	Respeto Independencia	Bienestar Independencia	Éxito
MBTI (McCrae y John, 1992)	Extroversión	Sentimiento	Percepción	-	Intuición

Las dimensiones y subdimensiones del cuestionario son aquellas descritas a continuación:

- Energía (también conocida por «E»): las personas con un alto nivel de esta dimensión se caracterizan por tener un alto nivel de dinamismo, de actividad, de dominancia y de locuacidad. Está dividida en dos subdimensiones:
  - o Dinamismo (DI): las personas con un alto nivel de dinamismo suelen ser enérgicas, entusiastas y tener facilidad de palabra.
  - o Dominancia (DO): las personas con un alto nivel de dominancia tienden a imponerse, a sobresalir y a querer influir sobre los demás individuos.

- Afabilidad (también conocida por «A»): las personas que tienen un alto nivel de afabilidad son empáticas, cordiales, cooperativas y amigables. Esta dimensión se divide en dos subdimensiones:
  - o Cooperación/empatía (CP): los individuos con un alto grado de cooperación comprenden mejor los problemas de los demás y logran cooperar con ellos de manera más eficaz.
  - o Cordialidad/amabilidad (CO): los individuos con un alto grado de cordialidad son más abiertas y tienen tendencia a confiar más en las personas.
- Tesón (también conocida por «T»): las personas con un alto nivel de tesón son escrupulosas, perseverantes, ordenadas y reflexivas. El tesón se divide en dos subdimensiones:
  - o Escrupulosidad: (ES) las personas con una alta puntuación de este subrasgo son fiables, ordenadas y meticulosas.
  - o Perseverancia: (PE) los individuos muy perseverantes son persistentes y tenaces.
- Estabilidad emocional (también conocida por «EE»): los individuos con una puntuación elevada en estabilidad emocional suelen ser poco emotivos, ansiosos, irritables o impacientes. A su vez, este rasgo se divide en dos:
  - o Control de las emociones (CE): las personas que obtienen una alta puntuación en este subrasgo son capaces de controlar muy bien los estados de tensión en el caso de una experiencia emotiva.
  - o Control de los impulsos (CI): los individuos con un alto grado de este subrasgo tienen más capacidad de controlarse durante un conflicto, un peligro o incluso una situación incómoda.
- Apertura mental (también conocida por «AM»): el individuo con una alta puntuación en apertura mental suele interesarse por nuevas experiencias y culturas nuevas, ser culto y tener una amplia cultura general. También presenta dos subrasgos:
  - o Apertura a la cultura (AC): las personas con un alto grado de apertura a la cultura suelen interesarse por la lectura, por

adquirir conocimientos y suelen querer estar informadas de la actualidad.

- Apertura a la experiencia (AE): los individuos con una alta puntuación de este rasgo suelen interesarse por la novedad, por analizar las situaciones desde otro punto de vista y por otras culturas diferentes a la suya.

Este cuestionario es de aplicación individual o colectiva (es decir, que se puede aplicar a un solo individuo o a un grupo de personas) y consta de 132 ítems de opción múltiple revisados por psicólogos expertos en psicología de la personalidad. El tiempo estimado para rellenarlo oscila entre veinte y treinta minutos. En la primera página del cuestionario entregado a los participantes se encuentran las instrucciones para así evitar confusiones.

### **5.3.3. La prueba de creatividad: CREA**

Por último, trabajamos con una prueba de creatividad, también suministrada de forma anónima: el CREA, de los autores Corbalán Berná, Martínez Zaragoza y Donolo, y publicado en español por TEA Ediciones en 2003.

La creación de esta prueba nació de la necesidad de evaluar la creatividad de forma objetiva. Por un lado, la creatividad es una conducta que comprende muchos más elementos motivacionales y actitudinales que en otro tipo de pruebas, por lo que la medida que se suele obtener tiene más probabilidades de estar contaminada por estos aspectos. Por otro lado, no existe ninguna respuesta «verdadera o falsa» para determinar la creatividad de un individuo, lo cual suma una dificultad adicional a la hora de crear una prueba para la medición de la creatividad (Corbalán Berná et al., 2003).

La finalidad del cuestionario es la de evaluar la inteligencia creativa a través de la generación de preguntas a partir de una sola imagen (Figura 8) en un espacio de tiempo de cuatro minutos, en el contexto de búsqueda y solución de problemas. Esto es, el individuo creativo será quien busque más problemas (en este caso, preguntas) a raíz de una situación determinada (la imagen). El

sujeto que haya elaborado el menor número de preguntas respecto del resto de la muestra a partir de la misma imagen será calificado como «sujeto menos creativo». La creatividad está relacionada con la capacidad de generar nuevas preguntas y con la facilidad de responder a ellas con novedad y de manera eficiente (Corbalán Berná, 2008). Así pues, en el momento en el que se habla de creatividad, se habla de cuestionamiento, esto es: iniciativa, curiosidad, originalidad, novedad, producción divergente, búsqueda de respuesta, fluidez, etc. De esta manera, cuantas más preguntas haya ideado el sujeto a partir de una situación, más creativo se considerará. La prueba CREA consta, originalmente, de tres ejemplares (tres ilustraciones). Para esta investigación, hemos seleccionado uno de ellos (Figura 8).



Figura 8: Ilustración utilizada en la prueba del CREA.

Al igual que en el caso del Big Five, este cuestionario es de aplicación individual o colectiva (es decir, que se puede aplicar a un solo individuo o a un grupo de personas) y el tiempo estimado para completarlo es de unos cuatro

minutos. En la primera página del cuestionario entregado a los participantes, también se encuentran las instrucciones para así evitar confusiones.

La fiabilidad del CREA quedó confirmada en otras ocasiones por numerosas investigaciones de grupos heterogéneos, como es el caso del estudio de Martínez Zaragoza (2003), que concluyó que cumplía con los estándares básicos de validez y fiabilidad para la medición de la creatividad. Asimismo, Clapham y King (2010) también confirmaron la validez de la prueba. En nuestro estudio, el coeficiente alfa de Cronbach obtenido fue de 0,821, por lo que también afirmamos que el CREA tiene una buena fiabilidad en nuestro caso particular. Aunque el test de Torrance sea uno de los más utilizados en el ámbito de la investigación, el CREA ha sido utilizado en numerosos estudios del ámbito de la educación —infantil, primaria, secundaria y universitaria— (López Martínez y Navarro Lozano, 2008; López Martínez y Brufau, 2010; Limiñana et al., 2010; Gutiérrez-Braojos et al., 2013; Sanz de Acedo Lizarraga et al., 2014) y con población variada y generalizada —diversas edades y niveles de escolaridad— (Elisondo y Donolo, 2011; Elisondo, 2015).

## **5.4. Procedimiento**

Tras haber estudiado la definición metodológica, establecido los objetivos e hipótesis, y descrito a los participantes y los instrumentos, procederemos a la exposición del procedimiento llevado a cabo para la realización del estudio.

### **5.4.1. Preparación y toma de contacto**

En primer lugar, se mecanizó el cuestionario de personalidad puesto que estaba disponible en papel, lo cual imposibilitaba cumplimentarlo por ordenador. Al tratarse dicho cuestionario de una herramienta fundamental para esta investigación, la única solución posible fue la mecanización del cuestionario debido a que, por cuestiones de viabilidad de la prueba (la gran mayoría de los sujetos residían en diferentes ciudades), todos los cuestionarios de los traductores profesionales se respondieron y se enviaron de forma telemática. Para el caso del CREA, dicha mecanización no fue necesaria debido a que



solo se trataba de una imagen, que copiamos en un documento Word para enviarlo a los sujetos.

Una vez que las pruebas estuvieron listas para enviarse, nos pusimos en contacto con aquellos posibles sujetos que participarían en la investigación por vía telemática (a través de las redes sociales) o en persona en las mismas aulas de la Facultad de Letras de la Universidad de Murcia. Durante esta primera toma de contacto, los participantes fueron informados del procedimiento del experimento y del tiempo aproximado de las pruebas.

En el caso de los estudiantes, decidimos recopilar en un listado los voluntarios para poder proceder a la realización de las pruebas en las aulas de la universidad. En el de los traductores profesionales, se recopilaron los correos electrónicos para el envío de los materiales del experimento por vía telemática. Se acordó llevar a cabo el proyecto de este modo y no *in situ* por comodidad (cuestiones de tiempo y de espacio) de los sujetos y del equipo investigador.

Asimismo, se solicitó a los sujetos que rellenaran y firmaran un consentimiento informado (Anexo I) en el que afirmaban haber sido informados y entender que los datos obtenidos en el estudio podían publicarse o difundirse con fines exclusivamente científicos.

#### **5.4.2. Realización de las pruebas**

Una vez recopilados todos los datos, se procedió a la realización de las pruebas. En el caso de los estudiantes, se reunió a los participantes en el aula para que llevaran dichas pruebas en orden: primero la prueba de traducción junto con el cuestionario de datos personales, seguida del cuestionario de personalidad y, por último, la prueba de creatividad. En el caso de los profesionales, se envió el primer documento con la prueba de traducción y el cuestionario de datos personales con todas las instrucciones necesarias. En el mismo mensaje de correo electrónico, se especificó que se enviaría la siguiente prueba (el Big Five) única y exclusivamente después de haber recibido el

primer cuestionario, con la finalidad de que el sujeto no sospechara el objetivo de la investigación para así no entorpecer voluntaria o involuntariamente su curso. Lo mismo sucedió con el cuestionario de creatividad tras la prueba de personalidad. Asimismo, se especificó que los cuestionarios tenían que devolverse por correo electrónico en un plazo máximo de catorce días naturales con la finalidad de que dispusieran del tiempo necesario para realizar las pruebas de forma holgada.

### **5.4.3. Corrección de las pruebas**

La corrección de las pruebas se compuso de diferentes fases. La corrección de la prueba de traducción se llevó a cabo por los miembros del grupo de investigación del ya mencionado proyecto Séneca. La autora del presente trabajo se encargó de la corrección de las demás pruebas según las instrucciones de sus respectivos manuales.

#### **5.4.3.1. Las pruebas de traducción**

Tal y como adelantábamos, la prueba de traducción se dividió en tres bloques según su naturaleza textual: divulgativa, técnica y literaria. Como decíamos, los miembros del grupo de investigación del proyecto Séneca formaron el equipo de corrección. En total, el número de correctores fue de ocho personas, todas ellas traductoras profesionales y/o docentes en el Grado de Traducción e Interpretación de la Universidad de Murcia. Cada una de ellas corrigió una media de entre veinticinco y cincuenta textos según su disponibilidad. Además, y para una mayor eficacia en la corrección, se intentó que cada correctora corrigiera siempre el mismo texto (ya fuera literario, técnico o divulgativo). Se diseñó un baremo de traducción consensuado y detallado (ver Anexos II y III), que también se utilizó en varias investigaciones del mismo proyecto. Además, se examinaron y consensuaron las distintas posibilidades de traducción de cada uno de los retos y las puntuaciones otorgadas a cada uno para tratar de garantizar la mayor fiabilidad en los resultados.

- a) Nota global

En primer lugar, se solicitó a los correctores que otorgaran una nota que calificara el nivel de calidad de la traducción de forma global sin desglosarla en los diferentes parámetros del baremo. Esta calificación global se otorgó con el fin de obtener una impresión general del trabajo, debido al desglose exhaustivo del baremo que divide la nota en tantos parámetros, los cuales podrían haber hecho que se perdiera dicha impresión general.

#### b) Precisión

El parámetro «precisión» se midió a través de tres tipos de errores. Solo se puntuó negativamente en caso de fallo en cualquiera de estos subparámetros, y la suma de estas puntuaciones equivalía a la puntuación (también negativa) en la precisión general de la traducción.

- Significado: en este punto, se tuvieron en cuenta los falsos sentidos (-0,5 punto sobre la nota por cada falso sentido), los contrasentidos (-1 punto) y las omisiones innecesarias o elementos añadidos (-0,5 punto).
- Función pragmática: se tuvieron en cuenta las pérdidas de referencias culturales y de significados implícitos (-1), así como de valores literarios como metáforas, aliteraciones, anáforas, etc. (-1).
- Corrección: se tuvieron en cuenta los errores gramaticales (-0,5) y de ortotipografía, como errores tipográficos, tildes, puntuación y ortografía (-0,25).

#### c) Legibilidad

Este parámetro se midió no solo en todo el texto, sino que se tuvo especialmente en cuenta en la evaluación de los retos creativos y rutinarios. Se añadieron puntos en los casos siguientes:

- Idiomática (+1): uso de expresiones idiomáticas en la lengua meta que aportaran legibilidad y naturalidad al estilo en la lengua meta.

- Preservación del estilo (+1): preservación del estilo propio del tipo de texto (divulgativo, científico o literario).

d) Creatividad en retos creativos y rutinarios

La evaluación de la creatividad se dividió en dos variables con el fin de aportar una mayor exactitud a las puntuaciones:

a. Flexibilidad, dividida a su vez en:

i. Cambios primarios, entre los que se encuentran:

1. La abstracción (+1): utilización de un término o estructura de orden semántico superior (hiperónimo).
2. La concretización (+1): utilización de un término de contenido semántico más preciso (hipónimo).
3. La modificación (+1): utilización de otras posibles variantes del nivel de abstracción (sinónimos).

ii. Cambios secundarios: entre los que se encuentran:

1. La explicación (+1): poner de manifiesto en la traducción información contenida (pero no explícita) en el original.
2. La enfatización o matización (+1): añadir un elemento en la traducción que aporte un valor añadido.
3. El cambio de perspectiva (+1): cambios tales que la afirmación-negación, de clases de palabras (nominalización, etc.).
4. El enriquecimiento (+2): aportación novedosa con respecto al original en un juego de palabras.

b. Novedad: se añadieron los siguientes puntos en este tipo de casos:

- i. Solución única con respecto a la totalidad de la muestra: +2
- ii. Soluciones elegidas por menos del 10 % de la muestra: +1

- iii. Soluciones elegidas por menos del 50 % de la muestra:  
+0,5
- iv. Soluciones elegidas por más del 50 % de la muestra: 0

Todas las correctoras añadieron sus puntuaciones en una plantilla de Excel entregada por la coordinadora del equipo para que la presentación fuera homogénea. Estas plantillas con todos los resultados fueron aunadas en un solo documento Excel que contenía no solo las puntuaciones de las pruebas de traducción sino también de los cuestionarios de personalidad y creatividad para proceder a su análisis estadístico, que explicaremos más adelante.

#### **5.4.3.2. El Big Five**

La corrección de esta prueba se llevó a cabo según el manual del BFQ de Caprara, Barbaranelli y Borgogni de TEA Ediciones (2001). Para comenzar, revisamos que los sujetos hubiesen respondido a más del 90 % de las preguntas para validar la prueba. En caso de elementos en blanco, estos se consideraron como respuestas intermedias (puntuación 3 de 5), siempre y cuando el número de respuestas en blanco fueran inferiores al 10 % de las preguntas totales, tal y como contemplan los autores del manual.

La corrección y puntuación se hizo de forma manual con un juego de seis plantillas (de las cuales cinco corresponden a las subdimensiones del BFQ y una a la escala de distorsión) y que proporcionan las puntuaciones directas. Es necesario tener en cuenta que cada una de las cinco primeras plantillas corresponde a una dimensión y está, a su vez, dividida en dos subdimensiones.

Puesto que las pruebas se informatizaron para poderlas hacer llegar a los traductores profesionales a través de Internet (ver Tabla 8), procedimos en primer lugar a volcar a mano las respuestas indicadas por los sujetos en sus cuestionarios a la hoja que reconocen las plantillas oficiales del cuestionario (ver Figuras 9 y 10) para poder corregir el cuestionario según la guía del cuestionario Big Five.

Tabla 8

Ejemplo de respuestas informatizadas del test sin volcar a la versión legible por la plantilla. Sujeto 1P

5: completamente VERDADERO para mí. 4: bastante VERDADERO para mí. 3: ni VERDADERO ni FALSO para mí. 2: bastante FALSO para mí. 1: completamente FALSO para mí.	
1. Creo que soy una persona activa y vigorosa.	5
2. No me gusta hacer las cosas razonando demasiado sobre ellas.	2
3. Tiendo a implicarme demasiado cuando alguien me cuenta sus problemas.	5
4. No me preocupan especialmente las consecuencias que mis actos puedan tener sobre los demás.	1
5. Estoy siempre informado sobre lo que sucede en el mundo.	5
6. Nunca he dicho una mentira.	4
7. No me gustan las actividades que exigen empeñarse y esforzarse hasta el agotamiento.	2
8. Tiendo a ser muy reflexivo.	4
9. No suelo sentirme tenso.	4
10. Noto fácilmente cuándo las personas necesitan mi ayuda.	4

**Conteste a todas las cuestiones, con una sola respuesta**

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
51	52	53	54	55
56	57	58	59	60
61	62	63	64	65
66	67	68	69	70
71	72	73	74	75
76	77	78	79	80
81	82	83	84	85
86	87	88	89	90

91	92	93	94	95
96	97	98	99	100
101	102	103	104	105
106	107	108	109	110
111	112	113	114	115
116	117	118	119	120
121	122	123	124	125
126	127	128	129	130
131	132	133	134	135

Consiento expresamente en la corrección de esta prueba, por medios manuales o mecánicos, y en la incorporación de sus resultados a un fichero automatizado, con los requisitos establecidos en la Ley Orgánica 15/99 de Protección de Datos, y me doy por enterado de mi derecho a acceder a la información contenida en el mismo, rectificarla o cancelarla en lo que me afecte.

**INSTRUCCIONES SOBRE LA FORMA DE CONTESTAR**

• Utilice lápiz (n.º 2 preferentemente)    • Rellene completamente  
 • Si se equivoca, borrar totalmente  
 • No doble ni arrugue esta hoja

CORRECTO    INCORRECTO

**Obtención de las PD**

Use las plantillas para obtener las puntuaciones en los recuadros X 

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

 (son las PD positivas) y en los recuadros X 

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

 (son las PD negativas).

Anote los resultados en los espacios que vienen aquí debajo. Haga las operaciones indicadas para calcular todas las PD.

Di = 36 + 14 - 18 = 32  
 Do = 36 + 21 - 14 = 43  
 E 75

Cp = 36 + 20 - 20 = 36  
 Co = 36 + 14 - 21 = 29  
 A 65

Es = 36 + 25 - 8 = 53  
 Pe = 36 + 24 - 12 = 48  
 T 101

Ce = 36 + 12 - 24 = 24  
 Ci = 36 + 16 - 24 = 28  
 EE 52

Ac = 36 + 22 - 11 = 47  
 Ae = 36 + 25 - 15 = 46  
 AM 93

D 21

BFQ  
 COPYRIGHT © 1993 by O.S. Organizzazioni Speciali, Florencia, Italia.  
 COPYRIGHT © 1993 by TEA Ediciones, S.A., Madrid, España.  
 Ed. TEA Ediciones, P.A. Con Depósito de Publicación nº 99954-11-1993

Figura 9: Hoja de respuestas ya volcadas a la versión legible por la plantilla, y obtención de puntuaciones globales del sujeto 46E.

Figura 10: Plantilla sin utilizar que indica las respuestas que puntúan en cada dimensión y subdimensión. En este caso, se trata de la plantilla que corresponde a las subdimensiones Dinamismo y Dominancia.

Hecho esto, el proceso de corrección se dividió en dos pasos: el cálculo de la puntuación de cada dimensión y la elaboración del perfil de personalidad.

#### a) Cálculo de puntuaciones

El cálculo de la puntuación de cada dimensión se llevó a cabo a mano y sobre papel de la manera que explicaremos unas líneas más abajo. La Figura 9 presentada unas líneas más arriba es un ejemplo de esta primera fase de corrección. Tras haber volcado las respuestas de la versión informatizada a la versión en papel (cuadro de la izquierda de la Figura 9), se procedió al cálculo de cada dimensión de la siguiente manera:

1. Colocación de la plantilla sobre la hoja de respuestas. La plantilla contiene recuadros con la numeración de cada pregunta correspondiente, y cada plantilla contiene doce elementos (seis puntúan de forma positiva y seis de forma negativa).
2. Cada respuesta recibe los puntos indicados en la propia respuesta (de 1 a 5), que vamos sumando al resultado. Este resultado se indica

en la parte derecha de la hoja de respuestas detrás del signo «+» (P+).

3. Llevamos a cabo el mismo procedimiento sumando los elementos negativos, marcados en la plantilla por un círculo, e indicamos el resultado en la parte derecha de la hoja de respuestas, esta vez detrás del signo «-» (P-).
4. Se procede a la operación de  $[36 + (P+) - (P-)]$  y anotamos el resultado después de signo «=».
5. Se vuelve a repetir el proceso con la segunda subdimensión.
6. Una vez que tenemos ambos resultados (marcados después del símbolo «=»), los sumamos para obtener la puntuación total de la dimensión.
7. Se repiten todos los pasos anteriores para cada una de las dimensiones.
8. La última plantilla, sin elementos negativos, se coloca para poder calcular la distorsión de los resultados. Este elemento sirve para detectar posibles intentos por parte del participante de proporcionar una imagen falseada, ya sea positiva o negativa.

#### b) Elaboración del perfil gráfico de personalidad

Después de haber obtenido estos resultados directos, procedimos a la elaboración del perfil gráfico de personalidad para la interpretación de los resultados. A continuación expondremos un ejemplo de la tabla final después de haberlos recopilado, y procederemos a su explicación.

Las puntuaciones finales obtenidas en la Figura 9 corresponden al valor PD de la Tabla 9 expuesta más adelante. Sin embargo, para poder elaborar el perfil gráfico de personalidad de cada sujeto, es necesario transformar cada valor PD en un valor T. Para ello, el manual facilita estos baremos según la muestra (solo mujeres, solo hombres, hombres y mujeres, etc.). Teniendo en cuenta la muestra de nuestro estudio, escogimos los baremos B5 y B6 del manual, que corresponden a los baremos de la versión en español de



dimensiones y Distorsión en varones y mujeres (B5, ver Figura 11) y de la versión en español de las subdimensiones en varones y mujeres (B6).

**VARONES  
+  
MUJERES**

**Tabla B.5. Baremos de la versión en español,  
dimensiones y Distorsión**

Pc	Puntuaciones directas						T
	E	A	T	EE	AM	D	
99	104-120	109-120	109-120	106-120	111-120	45-60	73
98	102-103	107-108	107-108	104-105	109-110	44	71
97	100-101	105-106	106	102-103	108	43	69
96	98-99	104	-	100-101	106-107	42	68
95	96-97	102-103	103-105	98-99	104-105	40-41	66
90	94-95	100-101	100-102	94-97	101-103	38-39	63
85	92-93	98-99	97-99	92-93	99-100	36-37	60
80	90-91	97	96	90-91	97-98	35	58
75	88-89	95-96	94-95	88-89	95-96	34	57
70	87	94	93	86-87	94	33	56
65	86	93	92	84-85	93	32	54
60	84-85	92	90-91	83	91-92	31	53
55	83	91	89	82	90	30	51
50	82	90	88	80-81	88-89	29	50
45	81	89	86-87	79	87	28	49
40	80	87-88	85	77-78	86	27	47
35	78-79	86	84	75-76	84-85	26	46
30	77	85	82-83	73-74	82-83	25	44
25	76	84	81	71-72	80-81	24	43
20	74-75	82-83	79-80	69-70	78-79	22-23	42
15	71-73	80-81	77-78	65-68	75-77	20-21	40
10	68-70	78-79	73-76	61-64	72-74	18-19	37
5	66-67	75-77	71-72	56-60	69-71	16-17	34
4	65	73-74	69-70	54-55	67-68	15	32
3	63-64	72	67-68	51-53	65-66	14	31
2	61-62	70-71	65-66	48-50	63-64	13	29
1	24-60	24-69	24-64	24-47	24-62	12	27
N	2.000	2.000	2.000	2.000	2.000	2.000	N
Media	82,16	89,44	87,59	79,55	88,07	28,83	Media
Dt	9,75	8,88	10,25	12,85	11,09	7,44	Dt

Figura 11: Puntuaciones en PD (en blanco) de las dimensiones y de la Distorsión, junto con su valor T correspondiente (en gris, a la derecha).

Así pues y volviendo a la tabla del perfil gráfico de personalidad, una vez que obtuvimos los valores T, añadimos un aspa (X) en cada línea horizontal — que hace referencia a las dimensiones y a las subdimensiones— y según cada puntuación correspondiente de la tabla (ver Tabla 9). La tabla está dividida en cinco niveles según sus valores: muy bajo (de 25 a 34), bajo (de 36 a 44), medio (de 46 a 54), alto (de 56 a 64) y muy alto (de 66 a 75). De esta manera, la secuencia de aspas indica el perfil de personalidad del sujeto. Las cinco columnas proporcionan una primera impresión sobre el sujeto en todos los constructos (si tiene picos de puntuaciones muy altas o muy bajas, por ejemplo).

En cuanto a la escala de distorsión, su interpretación podría hacerse de la siguiente manera:

- Puntuación muy baja (T inferior a 35): es posible que la persona haya falseado las respuestas en sentido negativo. Esto significa que da una imagen negativa de sí misma ya sea porque la tiene, porque sea muy autocrítica, o porque haya tenido conductas poco sociales.
- Puntuación baja (T entre 45 y 55): es posible que el sujeto presente algún sesgo negativo, probablemente debido a que sea autocrítica o porque haya tenido conductas poco sociales.
- Puntuación promedio (T entre 45 y 55): el sujeto no tiene sesgo positivo ni negativo.
- Puntuación alta (T entre 55 y 65): el sujeto presenta cierto sesgo positivo, tiende a negar algunos defectos o es muy ingenuo.
- Puntuación muy alta (T superior a 65): es posible que la persona haya falseado las respuestas en sentido positivo con el fin de dar una imagen muy positiva de sí misma.

Tabla 9  
Perfil gráfico de personalidad del sujeto 46E

			MUY BAJO	BAJO	PROMEDIO	ALTO	MUY ALTO
Dim.	PD	T	30	40	50	60	70
E	75	42	----o----	----o-X--	----o----	----o----	----o----
A	65	27	-X--o----	----o----	----o----	----o----	----o----
T	101	63	----o----	----o----	----o----	----o--X-	----o----
EE	52	31	----oX----	----o----	----o----	----o----	----o----
AM	93	54	----o----	----o----	----o---X	----o----	----o----
D	21	40	----o----	----I----	-X--o----	----o----	----o----
Di	32	31	----oX----	----o----	----o----	----o----	----o----
Do	43	57	----o----	----o----	----o----	-X--o----	----o----
Cp	36	29	---Xo----	----o----	----o----	----o----	----o----
Co	29	27	-X--o----	----o----	----o----	----o----	----o----
Es	53	71	----o----	----o----	----o----	----o----	----oX----
Pe	48	51	----o----	----o----	----oX---	----o----	----o----
Ce	24	29	---Xo----	----o----	----o----	----o----	----o----
Ci	28	34	----o---X	----o----	----o----	----o----	----o----
Ac	47	54	----o----	----o----	----o---X	----o----	----o----
Ae	46	53	----o----	----o----	----o--X-	----o----	----o----

A modo de ejemplo, describiremos el perfil de personalidad del sujeto 46E. Presenta un nivel de energía bajo, de afabilidad muy bajo, de tesón alto, de estabilidad emocional muy bajo y de apertura mental en la media. El nivel de distorsión de sus resultados es medio. En cuanto a las subdimensiones, presenta un nivel de dinamismo muy bajo, de dominancia alto, de cooperación

y de cordialidad muy bajo, de escrupulosidad muy alto, de perseverancia medio, de control de las emociones e impulsos muy bajo, y de apertura a la cultura y la experiencia medio. A nivel global, podemos decir que el sujeto 46E es poco energético, muy poco afable, muy poco estable emocionalmente y presenta un nivel de tesón alto.

Como en el caso de las pruebas de traducción, estos resultados fueron aunados en un solo documento Excel que contenía no solo estas puntuaciones, sino también el cuestionario de creatividad para proceder a su análisis estadístico, como explicaremos más adelante.

#### 5.4.3.3. *El CREA*

Como avanzábamos, el CREA valora el grado de la creatividad según el número de preguntas formuladas por el sujeto. La originalidad de las preguntas no es lo importante aquí, sino que lo que verdaderamente se valora en esta prueba es la capacidad de generar varias preguntas. Es decir, interesa el número de preguntas, más que la «calidad» de estas.

El CREA presenta pocas restricciones en la corrección de las preguntas. Prácticamente todas se consideran válidas (cada pregunta suma 1 punto), excepto en caso de repetición de conceptos, en cuyo caso el concepto repetido pasaría a anularse. Por otro lado, si la pregunta estuviera dividida en varios conceptos (ver la segunda pregunta de la Figura 12), esta contaría tantos puntos como conceptos tuviera. Citaremos dos preguntas (Figura 12) a modo de ejemplo para ilustrar la manera en la que se ha corregido la prueba.

¿Qué hay en la botella? 1 punto
¿De dónde sale el pájaro negro? 2 puntos

Figura 12: Ejemplo de respuesta (válida) obtenida en la prueba del CREA.

En la primera pregunta, se contabiliza solo un punto ya que se trata de una pregunta sencilla, sin especificaciones, con sentido y que no se ha repetido en todo el listado de preguntas.

Por su parte, la segunda pregunta especifica que se trata no de un pájaro cualquiera, sino de un pájaro negro, por lo que lo que la pregunta cuenta como dos preguntas diferentes y, por lo tanto, dos puntos.

Como en los casos anteriores, estos resultados fueron aunados en un solo documento Excel que contenía las puntuaciones del cuestionario de personalidad y de los test de traducción, con el fin de proceder a su análisis estadístico, como explicaremos en el apartado correspondiente.

## **5.5. Análisis de datos y estudio de resultados según hipótesis**

Tras los puntos anteriores, en donde explicamos de forma detallada los objetivos, las hipótesis, los participantes, los instrumentos del estudio, así como su procedimiento, en este apartado trataremos el análisis de los resultados obtenidos.

A modo de introducción de este apartado, indicamos que el análisis estadístico descriptivo de la muestra se llevó a cabo con los métodos descriptivos básicos. De esta manera, para las variables cualitativas, se obtuvo el número de casos presentes en cada categoría y el porcentaje correspondiente; y, para las variables cuantitativas, los valores mínimo, máximo, media y desviación típica.

La fiabilidad de las escalas se determinó mediante el coeficiente alfa de Cronbach y las correlaciones entre variables cuantitativas se estudiaron mediante el coeficiente de correlación de Pearson ( $r$ ).

Para la comparación de medias entre dos grupos, se empleó la prueba  $t$ -Student una vez comprobados los supuestos de normalidad con el test de Kolmogorov-Smirnov y de homogeneidad de varianzas con el test de Levene.

Para comprobar si existían diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de la escala de personalidad entre los participantes según su actividad, se llevó a cabo un análisis multivariante de la varianza (MANCOVA) al introducir la variable «edad» como covariable. Se llevó a cabo el modelo ANCOVA para comparar la creatividad media entre profesionales y estudiantes al introducir la variable «edad» como covariable.

El modelo de regresión múltiple se empleó para determinar la influencia que ejercen las variables sexo, edad, actividad y las dimensiones de la personalidad sobre la creatividad; al igual que para determinar la influencia que ejercen las variables sexo, edad, actividad y creatividad sobre las dimensiones de la personalidad.

Todos los análisis estadísticos se llevaron a cabo con el programa SPSS 23.0 para Windows, y consideramos diferencias estadísticamente significativas aquellas cuya  $p < 0.05$ . A continuación procederemos a explicar los análisis más en detalle y a estudiar los resultados según las hipótesis de nuestro trabajo.

### **5.5.1. Análisis descriptivo de fiabilidad y correlación de las escalas de personalidad y creatividad**

Al tratarse el Big Five y el CREA de dos cuestionarios aceptados para un uso en una población media, este breve apartado describirá la fiabilidad y la correlación de las escalas de estas dos pruebas.

#### **5.5.1.1. Escala de personalidad: el Big Five**

Para explicar la escala del Big Five, describiremos cada una de las dimensiones de la prueba.

- En el caso de la energía, la puntuación media obtenida fue de 44,6 (DT = 9,5) lo que indica un nivel que se encuentra en la media española, según la guía del cuestionario Big Five utilizado.

- La puntuación media obtenida en la afabilidad fue de 46,9 (DT = 9,9) lo cual también indica un nivel que se encuentra en la media.
- En cuanto al tesón, la puntuación media obtenida fue de 49,1 (DT = 9,5), un resultado que también sugiere un nivel medio.
- La puntuación media obtenida en la estabilidad emocional fue de 41,6 (DT = 8,7) lo cual indica una media baja con respecto al estándar.
- Por último, en el caso de la apertura mental, la puntuación media obtenida fue de 51 (DT = 8,7), lo cual sugiere un nivel que se encuentra en la media (ver Figura 13).

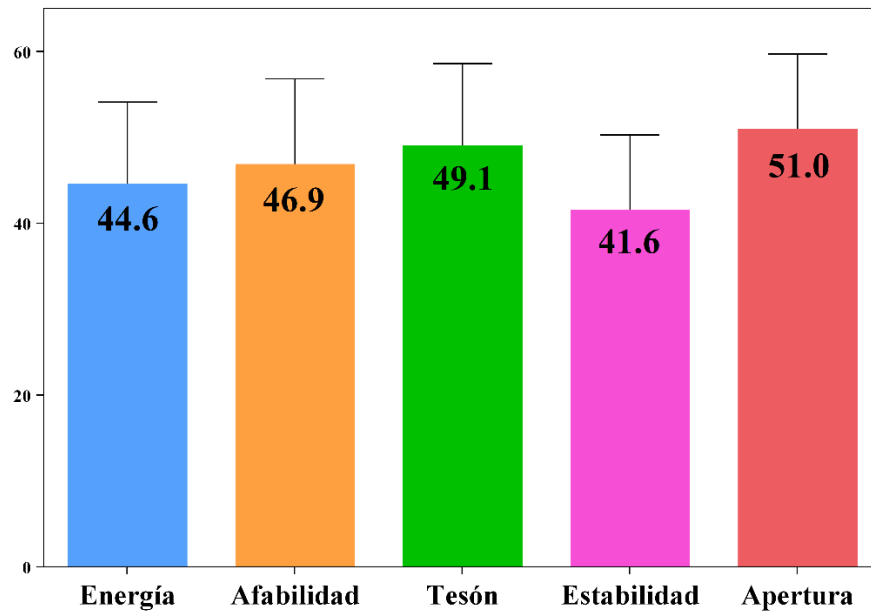


Figura 13. Medias y desviaciones típicas de las dimensiones del Big Five.

Con respecto a la fiabilidad del cuestionario (Tabla 10), el coeficiente alfa de Cronbach mostró unos valores superiores a 0,80, lo cual muestra una buena fiabilidad de la escala.

Tabla 10  
*Descriptivo y fiabilidad dimensiones escala Big Five.*

<b>Dimensiones</b>	<b>Mín.-Máx.</b>	<b>Media (DT)</b>	<b>Alfa de Cronbach</b>
<b>Energía</b>	27 - 73	44.6 (9.5)	0.877
<b>Afabilidad</b>	27 - 73	46.9 (9.9)	0.873
<b>Tesón</b>	27 - 73	49.1 (9.5)	0.867
<b>Estabilidad</b>	27 - 69	41.6 (8.7)	0.856
<b>Apertura mental</b>	27 - 73	51 (8.7)	0.826

### 5.5.1.2. Escala de creatividad

La puntuación en creatividad obtuvo unos valores comprendidos entre los 5 y 41 puntos con un promedio de 16,7 (DT = 6,3). El coeficiente alfa de Cronbach obtenido fue de 0,821, lo cual indica que la escala tiene una buena fiabilidad.

En la Tabla 11, mostramos el análisis de correlación realizado para determinar la posible relación entre las escalas mediante el cálculo del coeficiente de correlación lineal de Pearson ( $r$ ).

Tabla 11  
*Coefficiente de correlación de Pearson entre las escalas*

<b>Escala</b>	<b>Energía</b>	<b>Afabilidad</b>	<b>Tesón</b>	<b>Estabilidad</b>	<b>Apertura</b>
<b>Energía</b>	1				
<b>Afabilidad</b>	0.251**	1			
<b>Tesón</b>	0.391***	0.068	1		
<b>Estabilidad</b>	0.139	0.371***	-0.129	1	
<b>Apertura</b>	0.525***	0.225*	0.464***	-0.007	1
<b>Creatividad</b>	0.337***	0.141	0.142	0.144	0.227*

\* $p < 0.05$ . \*\* $p < 0.01$  \*\*\* $p < 0.001$

Con respecto a la correlación entre las dimensiones de la escala de personalidad, observamos que:

- La energía mostró una relación significativa y positiva con la afabilidad, el tesón y la apertura mental; de forma que, a medida que aumenta la energía, aumenta la afabilidad, el tesón y la apertura mental.
- La afabilidad mostró una relación significativa y positiva con la estabilidad y la apertura mental; de forma que, a medida que aumenta la afabilidad, también aumentan la estabilidad y la apertura mental.
- El tesón mostró una relación significativa y positiva con la apertura mental, por lo que, a medida que aumenta el tesón, aumenta la apertura mental.

En cuanto a la relación entre la creatividad y las dimensiones de personalidad, los resultados mostraron que la creatividad se relaciona de forma positiva con la energía y con la apertura mental, lo cual indica que las puntuaciones altas en creatividad están asociadas a puntuaciones altas en energía y en apertura mental.

## 5.5.2. Análisis descriptivo de la prueba de traducción

### 5.5.2.1. Prueba de traducción literaria

Tabla 12

*Descriptivo de las dimensiones de la prueba de traducción del texto literario*

<b>Dimensión</b>	<b>Mín. - Máx.</b>	<b>Media (DT)</b>
<b>Global</b>	2.5 - 10	7.1 (2.1)
<b>Precisión</b>	-14.5 - 3.8	-4.2 (3.3)
<b>Legibilidad</b>	0.5 - 6	1.9 (1.2)
<b>Retos creativos</b>		
Flexibilidad	0 - 22	8.8 (3.5)
Novedad	0 - 9	2.5 (1.8)
Creatividad total	0 - 28	11.1 (4.7)
<b>Retos rutinarios</b>		
Flexibilidad	1 - 15	5.5 (2.6)
Novedad	0 - 6	2.3 (1.4)
Creatividad total	2 - 17	7.9 (3.3)



Tal y como queda reflejado en la Tabla 12, los aspectos analizados en la prueba de traducción literaria fueron los que citamos a continuación, con las respectivas medias. Calificaremos las medias de alta, media o baja en comparación con los valores mínimos y máximos de la población española que brinda el manual Big Five en su descripción. La población que los autores utilizan en dicho manual para describir la media española es una población heterogénea adulta, de ambos sexos y de habla castellana.

- Dimensión global, cuya media ha sido de 7,1, que podemos calificar de alta.
- Precisión (o *accuracy* en inglés), cuya media ha sido de -4,2, la cual también podemos calificar de alta.
- Legibilidad (o *readability*), cuya media ha sido de 1,9, que podemos calificar de baja.
- Flexibilidad en retos creativos, cuya media ha sido de 8,8, que podemos calificar de baja.
- Novedad en retos creativos, cuya media ha sido de 2,5, que podemos calificar de baja.
- Creatividad total en retos creativos, cuya media ha sido de 11,1 que podemos calificar de baja.
- Flexibilidad en retos rutinarios, cuya media ha sido de 5,5, que podemos calificar de baja.
- Novedad en retos rutinarios, cuya media ha sido de 2,3, que podemos calificar de baja.
- Creatividad total en retos rutinarios, cuya media ha sido de 7,9 que podemos calificar de baja.

### 5.5.2.2. Prueba de traducción técnica

Tabla 13

*Descriptivo de las dimensiones de la prueba de traducción del texto técnico*

<b>Dimensión</b>	<b>Mín. - Máx.</b>	<b>Media (DT)</b>
<b>Global</b>	4 - 10	8.2 (1.3)
<b>Precisión</b>	-5.8 - 9	-1.8 (1.8)
<b>Legibilidad</b>	1 - 3	1.2 (0.5)
<b>Retos creativos</b>		
Flexibilidad	0 - 11	5.3 (2.2)
Novedad	0 - 6	2.4 (1.4)
Creatividad total	0 – 14.5	7.7 (2.9)
<b>Retos rutinarios</b>		
Flexibilidad	0 - 8	2.5 (1.5)
Novedad	0 - 4	1.1 (1.1)
Creatividad total	0 - 10	3.6 (2.2)

En cuanto a la prueba de traducción técnica y al igual que en la traducción literaria, calificaremos las medias de alta, media o baja en comparación con los valores mínimos y máximos de la población española que brinda el manual del Big Five en su descripción. Como podemos comprobar en la Tabla 13, los aspectos analizados han sido los siguientes, con las respectivas medias:

- Dimensión global, cuya media ha sido de 8,2, que podemos calificar de bastante alta.
- Precisión, cuya media ha sido de -1,8, la cual podemos calificar de baja.
- Legibilidad, cuya media ha sido de 1,2, la cual podemos calificar de baja.
- Flexibilidad en retos creativos, cuya media ha sido de 5,3, la cual está dos décimas por debajo de la media.
- Novedad en retos creativos, cuya media ha sido de 2,4, la cual podemos calificar de baja.
- Creatividad total en retos creativos, cuya media ha sido de 7,7 la cual podemos calificar de media.
- Flexibilidad en retos rutinarios, cuya media ha sido de 2,5, la cual podemos calificar de baja.

- Novedad en retos rutinarios, cuya media ha sido de 1,1, la cual podemos calificar de baja.
- Creatividad total en retos rutinarios, cuya media ha sido de 3,6 la cual podemos calificar de baja.

### 5.5.2.3. Prueba de traducción divulgativa

Tabla 14  
*Descriptivo dimensiones test de traducción texto divulgativo*

<b>Dimensión</b>	<b>Mín. - Máx.</b>	<b>Media (DT)</b>
<b>Global</b>	2 - 10	7 (2)
<b>Precisión</b>	-11.3 - 6	-3.1 (2.7)
<b>Legibilidad</b>	0 - 7	2.1 (1.3)
<b>Retos creativos</b>		
Flexibilidad	1 - 15	6.5 (2.8)
Novedad	0 - 6	2.3 (1.2)
Creatividad total	2 – 19.5	8.8 (3.6)
<b>Retos rutinarios</b>		
Flexibilidad	0 - 13	4.3 (2.5)
Novedad	0.5 - 5	1.5 (0.8)
Creatividad total	1 - 18	5.8 (3.1)

En cuanto a la prueba de traducción divulgativa y al igual que en las traducciones literaria y técnica, calificaremos las medias de alta, media o baja en comparación con los valores mínimos y máximos de la población española que brinda el manual del Big Five en su descripción. Tal y como ilustra la Tabla 14, los aspectos analizados en la traducción divulgativa han sido los que se describen a continuación, con las respectivas medias:

- Dimensión global, cuya media ha sido de 7, que podemos calificar de bastante alta.
- Precisión, cuya media ha sido de -3,1, la cual podemos decir que está prácticamente en la media.
- Legibilidad, cuya media ha sido de 2,1, la cual podemos calificar de baja.

- Flexibilidad en retos creativos, cuya media ha sido de 6,5, la cual está por debajo de la media.
- Novedad en retos creativos, cuya media ha sido de 2,3, la cual podemos calificar de baja.
- Creatividad total en retos creativos, cuya media ha sido de 8,8 la cual podemos calificar de baja.
- Flexibilidad en retos rutinarios, cuya media ha sido de 4,3, la cual podemos calificar de baja.
- Novedad en retos rutinarios, cuya media ha sido de 1,5, la cual podemos calificar de baja.
- Creatividad total en retos rutinarios, cuya media ha sido de 5,8, la cual podemos calificar de baja.

### **5.5.3. Comparación de las escalas de personalidad, creatividad y prueba de traducción entre profesionales y estudiantes**

#### **5.5.3.1. Escala de personalidad**

Para comprobar si existían diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de la escala de personalidad entre los participantes según su actividad, se llevó a cabo un análisis multivariante de la varianza (MANCOVA) al introducirse la variable «edad» como covariable, cuyo resultado se muestra a continuación.

Para un uso correcto de la prueba, se comprobaron los supuestos básicos del MANCOVA. En primer lugar, se realizó el contraste de esfericidad de Bartlett para determinar si las variables dependientes (dimensiones del test) estaban significativamente correlacionadas. Y, en segundo lugar, procedimos al contraste M de Box en aras de comprobar la homogeneidad de matrices de varianzas-covarianzas entre los grupos. A su vez, se comprobó previamente la homogeneidad univariante de la varianza entre grupos mediante el test de Levene. Respecto de la normalidad multivariante, MANCOVA es una técnica robusta frente a desviaciones de la normalidad con tamaños muestrales grandes.

Respecto del supuesto de esfericidad, la prueba Bartlett determinó que las variables dependientes presentaban una correlación significativa ( $\chi^2(10) = 98.04, p < 0.001$ ). En relación a la homogeneidad, se cumplió la homogeneidad univariante (Tabla 15) y la multivariante (mediante el supuesto M de Box = 20.08,  $p = 0.209$ ). Por tanto, los resultados indicaron la idoneidad del MANCOVA.

Tabla 15  
*Homogeneidad varianzas según la actividad*

Dimensión	Prueba de igualdad de varianzas de error (Levene)	
	F(1,111)	p-valor
<b>Energía</b>	1.213	0.273
<b>Afabilidad</b>	2.094	0.151
<b>Tesón</b>	0.023	0.88
<b>Estabilidad</b>	0.056	0.813
<b>Apertura mental</b>	0.277	0.6

El MANCOVA mostró que no existían diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones del Big Five entre profesionales y estudiantes (Traza de Pillai:  $F(5,106) = 0.636, p = 0.673, \eta^2 = 0.029$ ).

En la Tabla 16, se muestran las medias y desviaciones típicas de las dimensiones según la actividad. Tal y como observamos, los únicos rasgos de la personalidad fuera del promedio (establecido entre 46 y 54 por los propios autores del cuestionario Big Five) son los siguientes:

- En el caso de los profesionales: la afabilidad, por debajo de la media.
- En el caso de los estudiantes: la energía y la estabilidad emocional, ambos rasgos por debajo de la media.

Tabla 16  
 Descriptivo de la escala de personalidad según la actividad

Dimensión	Actividad, <i>media (DT)</i>	
	Profesional	Estudiante
Energía	46.0 (9.1)	43.2 (9.8)
Afabilidad	44.6 (9.5)	47.3 (8.1)
Tesón	46.9 (9.9)	49.0 (9.4)
Estabilidad	49.2 (9.5)	43.7 (8.5)
Apertura mental	52.3 (9.1)	49.7 (8.1)

### 5.5.3.2. Escala de creatividad

La creatividad media de los profesionales fue de 19,2 puntos (DT = 6.9) frente a los 13,9 puntos (DT = 4.2) de los estudiantes. La prueba ANCOVA realizada para comparar la creatividad media entre profesionales y estudiantes —con la edad como covariable— evidenció que existe una diferencia estadísticamente significativa en la creatividad entre profesionales y estudiantes ( $F(1,112) = 24.884, p < 0.01$ ). Así pues, la creatividad de los profesionales resultó ser superior a la de los estudiantes (Figura 14).

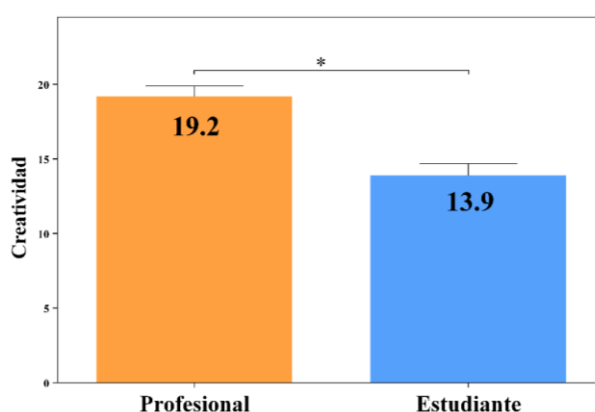


Figura 14: Creatividad según actividad. \* $p < 0.01$

### 5.5.3.3. La prueba de traducción

A continuación mostraremos los análisis descriptivos de las variables de la prueba de traducción para cada uno de los textos traducidos según la actividad, así como el resultado de las pruebas *t*-Student hechas para comparar las puntuaciones medias de las dimensiones de la prueba entre profesionales y estudiantes.

En el texto literario (Tabla 17), los profesionales obtuvieron una puntuación significativamente mayor que los estudiantes en las dimensiones de la nota global, la precisión y las tres dimensiones de los retos creativos (flexibilidad, novedad y creatividad total). No se observaron diferencias significativas ni en legibilidad ni en los retos rutinarios.

Tabla 17  
Descriptivo y comparación de dimensiones de la prueba de traducción del texto literario según la actividad

Medida	Actividad, media (DT)		Dif. medias	Prueba <i>t</i> -Student	
	Profesional	Estudiante		<i>t</i> (g.l.)	<i>p</i> -valor
<b>Global</b>	7.6 (1.9)	6.5 (2.2)	1.1	<i>t</i> (108) = 2.72	<b>0.008</b>
<b>Precisión</b>	-3.4 (2.7)	-5.2 (3.6)	1.8	<i>t</i> (108) = 3.04	<b>0.003</b>
<b>Legibilidad</b>	1.9 (1.1)	1.8 (1.3)	0.1	<i>t</i> (55) = 0.05	0.96
<b>Retos creativos</b>					
Flexibilidad	9.8 (3.7)	7.7 (3.1)	2.1	<i>t</i> (108) = 3.205	<b>0.002</b>
Novedad	2.9 (1.9)	2.0 (1.6)	0.9	<i>t</i> (108) = 2.637	<b>0.01</b>
Creatividad total	12.5 (4.9)	9.6 (4.0)	2.9	<i>t</i> (108) = 3.336	<b>0.001</b>
<b>Retos rutinarios</b>					
Flexibilidad	5.7 (2.4)	5.4 (2.7)	0.3	<i>t</i> (108) = 0.627	0.532
Novedad	2.4 (1.4)	2.0 (1.3)	0.4	<i>t</i> (99) = 1.517	0.132
Creatividad total	8.1 (3.4)	7.7 (3.1)	0.4	<i>t</i> (99) = 0.714	0.477

g.l.: grados de libertad

En relación al texto técnico (Tabla 18), los profesionales obtuvieron una puntuación significativamente mayor que los estudiantes en todas y cada una de las dimensiones de la prueba de traducción.

Tabla 18  
Descriptivo y comparación de dimensiones de la prueba de traducción del texto técnico según la actividad

Medida	Actividad, <i>media (DT)</i>		Dif. medias	Prueba <i>t</i> -Student	
	Profesional	Estudiante		<i>t</i> (g.l.)	<i>p</i> -valor
<b>Global</b>	8.8 (0.9)	7.5 (1.3)	1.3	<i>t</i> (103) = 5.964	<b>&lt; 0.001</b>
<b>Precisión</b>	-1.3 (1.1)	-2.5 (2.2)	1.2	<i>t</i> (104) = 3.771	<b>&lt; 0.001</b>
<b>Legibilidad</b>	1.3 (0.6)	1.0 (0.2)	0.3	<i>t</i> (60) = 2.253	<b>0.028</b>
<b>Retos creativos</b>					
Flexibilidad	5.7 (2.1)	4.9 (2.2)	0.8	<i>t</i> (104) = 1.988	<b>0.049</b>
Novedad	2.8 (1.1)	1.9 (1.5)	0.9	<i>t</i> (104) = 3.589	<b>0.001</b>
Creatividad total	8.5 (2.6)	6.7 (3.0)	1.8	<i>t</i> (104) = 3.258	<b>0.002</b>
<b>Retos rutinarios</b>					
Flexibilidad	2.8 (1.5)	2.1 (1.4)	0.7	<i>t</i> (104) = 2.611	<b>0.01</b>
Novedad	1.3 (1.1)	0.9 (0.9)	0.4	<i>t</i> (104) = 2.384	<b>0.019</b>
Creatividad total	4.2 (2.3)	2.9 (1.8)	1.3	<i>t</i> (104) = 3.02	<b>0.003</b>

g.l.: grados de libertad

En el texto divulgativo (Tabla 19), los profesionales obtuvieron una puntuación significativamente mayor que los estudiantes en las dimensiones global, precisión, legibilidad y las tres de los retos creativos (flexibilidad, novedad y creatividad total), al igual que ocurría con el texto literario. En las dimensiones de los retos rutinarios tampoco se observaron diferencias significativas.



Tabla 19

Descriptivo y comparación dimensiones de la prueba de traducción del texto divulgativo según la actividad

Medida	Actividad, media (DT)		Dif. medias	Prueba t-Student	
	Profesional	Estudiante		t(g.l.)	p-valor
<b>Global</b>	8.0 (1.5)	5.9 (1.9)	2.1	t(107) = 6.415	< 0.001
<b>Precisión</b>	-2.2 (2.1)	-4.0 (3.1)	1.8	t(107) = 3.645	< 0.001
<b>Legibilidad</b>	2.4 (1.0)	1.7 (1.4)	0.7	t(85) = 2.766	0.007
<b>Retos creativos</b>					
Flexibilidad	7.0 (2.9)	5.9 (2.6)	1.1	t(107) = 2.166	0.032
Novedad	2.5 (1.2)	2.0 (1.3)	0.5	t(107) = 2.055	0.042
Creatividad total	9.6 (3.7)	7.9 (3.2)	1.7	t(107) = 2.44	0.016
<b>Retos rutinarios</b>					
Flexibilidad	4.6 (2.8)	4.0 (2.2)	0.6	t(107) = 1.311	0.193
Novedad	1.6 (1.0)	1.4 (0.7)	0.2	t(107) = 1.098	0.275
Creatividad total	6.2 (3.3)	5.4 (2.7)	0.8	t(107) = 1.41	0.162

g.l.: grados de libertad

#### 5.5.4. Factores influyentes en la personalidad

Los modelos de regresión lineal múltiple realizados para determinar la influencia que ejercen las variables sexo, edad, actividad y creatividad sobre las dimensiones de la personalidad se muestran en la Tabla 20. Tal y como queda reflejado en dicha tabla, observamos dos variables que muestran influencias significativas en algún rasgo de la personalidad.

En primer lugar, los resultados indican que la variable del sexo influye negativamente ( $B = -4.21$ ,  $p < 0.01$ ), en el caso de la mujer, en la puntuación de la estabilidad emocional; de forma que ser mujer disminuye la puntuación en dicha dimensión respecto de los hombres.

En segundo y último lugar, observamos que la creatividad influye positivamente en la energía ( $B = 0.55$ ,  $p < 0.01$ ), lo que significa que, cuanto más creatividad presente una persona, mayor puntuación tendrá en el rasgo de energía.

Tabla 20  
Modelos de regresión múltiple factores de personalidad

Variable	Energía		Afabilidad		Tesón		Estabilidad		Apertura mental	
	B (ET)	t	B (ET)	t	B (ET)	t	B (ET)	t	B (ET)	t
<b>Sexo (Mujer)</b>	-0.12 (1.94)	-0.06	1.92 (2.13)	0.90	1.30 (2.03)	0.64	-4.21 (1.78)	<b>-2.37**</b>	0.15 (1.84)	0.08
<b>Edad</b>	-0.10 (0.15)	-0.70	-0.02 (0.17)	-0.14	-0.14 (0.16)	-0.86	0.03 (0.14)	0.18	0.07 (0.14)	0.48
<b>Actividad (Estudiante)</b>	-0.95 (2.46)	-0.39	0.09 (2.70)	0.03	0.17 (2.58)	0.07	-3.26 (2.26)	-1.45	-0.38 (2.34)	-0.16
<b>Creatividad</b>	0.55 (0.16)	<b>3.49**</b>	0.24 (0.17)	1.37	0.28 (0.16)	1.69	0.09 (0.14)	0.66	0.25 (0.15)	1.68
<b>R<sup>2</sup> (%)</b>	12.3		2.9		3.7		11.6		5.2	
<b>Modelo</b>	$F(4,108) = 3.77^{**}$		$F(4,108) = 0.80$		$F(4,108) = 1.04$		$F(4,108) = 3.56^{**}$		$F(4,108) = 1.48$	

B: coeficientes no estandarizados. ET: error típico. Beta: coeficientes estandarizados. R<sup>2</sup>: coeficiente de determinación. \*\* $p < 0.01$  \*\*\* $p < 0.001$

### 5.5.5. Factores influyentes en la creatividad

Para determinar la influencia que ejercen las variables sexo, edad, actividad y las dimensiones de la personalidad sobre la creatividad, se llevó a cabo un modelo de regresión lineal múltiple cuyo resultado se muestra en la Tabla 21. El modelo analizado resultó significativo ( $F(8,114) = 43.66$ ,  $p < 0.001$ ) con un coeficiente de determinación de 0,26, por lo que el 26,0 % de la variabilidad de la creatividad queda explicada por las variables introducidas en el modelo.

Tabla 21  
Efecto de las variables demográficas y de personalidad en la predicción de la creatividad

Variable	B (ET)	Beta	IC <sub>95%</sub> B	t	p-valor	r parcial
<b>Sexo (Mujer)</b>	1.18 (1.19)	0.09	-1.18 ; 3.54	0.99	0.324	0.097
<b>Edad</b>	0.17 (0.09)	0.23	-0.01 ; 0.34	1.988	<b>0.049</b>	0.186
<b>Actividad (Estudiante)</b>	-3.26 (1.44)	-0.26	-6.10 ; -0.41	-2.27	<b>0.025</b>	-0.217
<b>Energía</b>	0.17 (0.07)	0.27	0.04 ; 0.30	2.641	<b>0.01</b>	0.251
<b>Afabilidad</b>	0.03 (0.06)	0.05	-0.08 ; 0.15	0.545	0.587	0.053
<b>Tesón</b>	0.03 (0.06)	0.05	-0.09 ; 0.16	0.505	0.615	0.049
<b>Estabilidad</b>	0.01 (0.07)	0.01	-0.13 ; 0.14	0.088	0.93	0.009
<b>Apertura mental</b>	-0.02 (0.08)	-0.03	-0.17 ; 0.13	-0.295	0.769	-0.029
<b>Resumen del modelo</b>						
<b>R<sup>2</sup> (%)</b>	26.0					
<b>Modelo</b>	$F(8.104) = 5.93$ . $p < 0.001$					
<b>Supuestos</b>						
Normalidad <sup>†</sup>	$p = 0.327$					
Independencia <sup>‡</sup>	1.965					
Homocedasticidad <sup>+</sup>	$p = 0.612$					

B: coeficientes no estandarizados. ET: error típico. Beta: coeficientes estandarizados. R<sup>2</sup>: coeficiente de determinación. <sup>†</sup>Test de normalidad Kolmogorov-Smirnov de los residuos. <sup>‡</sup>Test de Durbin-Whatson. <sup>+</sup> Test de Levene entre los valores residuales y predichos.

En relación con el efecto predictivo de cada una de las variables independientes, la edad mostró un efecto significativamente directo ( $B = 0.17$ ,  $p = 0.049$ ) de forma que, a medida que aumenta la edad, la creatividad también se incrementa.

Con respecto a la actividad (ser estudiante o profesional de la traducción), observamos que los estudiantes muestran una puntuación en creatividad más baja en comparación con los profesionales ( $B = -3.26$ ,  $p = 0.025$ ). Este dato

coincide con el resultado del párrafo anterior, puesto que los estudiantes son más jóvenes que los traductores profesionales.

En relación con las dimensiones de la personalidad, la energía fue la que mostró un efecto significativo y directo sobre la creatividad ( $B = 0.17$ ,  $p = 0.01$ ). En este sentido, los resultados sugieren que, cuanto mayor energía tenían los sujetos, mayor creatividad mostraban.

Con respecto al peso predictivo de las variables significativas ( $r$  parcial en valor absoluto), la energía es la mejor predictora de la puntuación en creatividad ( $r$  parcial = 0.251), seguida de la actividad ( $r$  parcial = 0.217) y, por último, la edad, ( $r$  parcial = 0.186). Así pues, los resultados sugieren que a mayor energía en la persona, mayor edad y ser profesional en vez de estudiante favorecen la aparición de la creatividad.

#### **5.5.6. Factores influyentes en la traducción**

Con el objetivo de determinar la posible influencia de las variables sexo, edad, actividad, dimensiones de la personalidad y creatividad en las dimensiones de la prueba de traducción, se llevaron a cabo modelos de regresión lineal múltiple para cada tipología textual. Los resultados expuestos a continuación se corresponden con las dimensiones de la prueba de traducción en la que el modelo planteado resultó significativo.

##### **5.5.6.1. Factores influyentes en la traducción del texto literario**

En el caso del texto literario, los resultados muestran los siguientes resultados significativos.

Tabla 22  
Modelos de regresión múltiple del texto literario

Variable	Retos creativos			
	Flexibilidad		Creatividad total	
	B (ET)	t	B (ET)	t
Sexo (Mujer)	-0.54 (1.04)	-0.52	-0.97 (1.38)	-0.71
Edad	0.09 (0.06)	1.63	0.16 (0.08)	<b>2.05*</b>
Actividad (Estudiante)	-1.87 (1.53)	-1.23	-2.71 (2.04)	-1.33
Energía	-0.13 (0.06)	<b>-2.29*</b>	-0.18 (0.07)	<b>-2.37*</b>
Afabilidad	-0.03 (0.06)	-0.41	-0.02 (0.08)	-0.20
Tesón	-0.01 (0.05)	-0.22	-0.04 (0.07)	-0.63
Estabilidad	0.05 (0.06)	0.84	0.02 (0.08)	0.31
Apertura mental	0.17 (0.06)	<b>2.92**</b>	0.22 (0.08)	<b>2.90**</b>
Creatividad	0.03 (0.06)	0.41	0.05 (0.08)	0.65
<b>R<sup>2</sup> (%)</b>	26.0		29.6	
<b>Modelo</b>	<i>F</i> (9,99) = 3.01*		<i>F</i> (9,99) = 3.51**	

B: coeficientes no estandarizados. ET: error típico. Beta: coeficientes estandarizados. R<sup>2</sup>: coeficiente de determinación. \* $p < 0.05$  \*\* $p < 0.01$

En primer lugar, los resultados (ver Tabla 22) indican que las puntuaciones bajas en energía ( $B = -0.13$ ,  $p < 0.05$ ) y las puntuaciones altas en apertura mental ( $B = 0.17$ ,  $p < 0.05$ ) favorecen la flexibilidad de los retos creativos en la traducción de los textos literarios. Este primer resultado parece contradecir los datos presentados anteriormente, donde se encontró una correlación positiva entre la energía y la creatividad como rasgo de la personalidad. Esta aparente diferencia podría deberse a que el CREA mide sobre todo la fluidez del individuo y no tanto la flexibilidad y la novedad.

Por otra parte, la edad ( $B = 0.16$ ,  $p < 0.05$ ), la baja energía ( $B = -0.13$ ,  $p < 0.05$ ) y alta apertura mental ( $B = 0.22$ ,  $p < 0.01$ ) favorecen la creatividad total de los retos creativos en la traducción de este tipo de textos.

### **5.5.6.2. Factores influyentes en la traducción del texto técnico**

En el caso del texto técnico, los resultados muestran diferencias significativas en el caso de la puntuación global, la legibilidad, la flexibilidad en los retos creativos, y la novedad y la creatividad total en los retos rutinarios de las traducciones.

En primer lugar, los resultados de la Tabla 23 indican que la edad ( $B = -0.04$ ,  $p < 0.05$ ) —en el caso de los jóvenes— y la actividad ( $B = -0.86$ ,  $p < 0.05$ ) —en el caso de los estudiantes— influyen negativamente en la nota global de la traducción de los textos técnicos. Asimismo, una puntuación baja en energía muestra una influencia positiva y significativa en la nota global, en la legibilidad, en la flexibilidad de los retos creativos, en la novedad de los retos rutinarios y en la creatividad de los retos rutinarios (aunque no en la flexibilidad de los retos rutinarios) de la traducción de los textos técnicos ( $B = -0.03$ ,  $p < 0.05$ ).

Tabla 23  
Modelos de regresión múltiple del texto técnico

Variable	Global		Legibilidad		Retos creativos		Retos rutinarios		Creatividad total	
	B (ET)	t	B (ET)	t	Flexibilidad		Novedad		Creatividad total	
					B (ET)	t	B (ET)	t	B (ET)	t
<b>Sexo (Mujer)</b>	0.27 (-0.25)	1.08	0.14 (-0.15)	0.94	0.31 (-0.49)	0.63	0.07 (-0.23)	0.32	0.39 (-0.46)	0.83
<b>Edad</b>	0.04 (-0.02)	<b>2.18*</b>	0.01 (-0.01)	0.29	-0.01 (-0.04)	-0.39	-0.03 (-0.02)	-1.88	-0.04 (-0.03)	-1.13
<b>Actividad (Estudiante)</b>	-0.86 (-0.30)	<b>-2.86**</b>	-0.23 (-0.17)	-1.32	-1.02 (-0.60)	-1.70	-0.76 (-0.28)	<b>-2.73**</b>	-1.64 (-0.56)	<b>-2.9**</b>
<b>Energía</b>	-0.03 (-0.01)	<b>-2.25*</b>	-0.02 (-0.01)	<b>-2.08*</b>	-0.06 (-0.03)	<b>-2.14*</b>	-0.03 (-0.01)	<b>-2.61*</b>	-0.05 (-0.02)	<b>-2.17*</b>
<b>Afabilidad</b>	-0.02 (-0.01)	-1.89	0.01 (-0.01)	<b>1.99*</b>	0.01 (-0.02)	0.59	-0.01 (-0.01)	-0.40	-0.02 (-0.02)	-0.73
<b>Tesón</b>	0.01 (-0.01)	0.24	-0.01 (-0.01)	-1.23	-0.05 (-0.03)	<b>-2.14*</b>	-0.01 (-0.01)	-0.96	-0.04 (-0.02)	-1.61
<b>Estabilidad</b>	0.02 (-0.01)	1.16	-0.01 (-0.01)	-1.41	0.02 (-0.03)	0.74	-0.01 (-0.01)	-0.53	-0.03 (-0.03)	-1.20
<b>Apertura mental</b>	0.02 (-0.02)	1.23	0.03 (-0.01)	<b>3.44**</b>	0.06 (-0.03)	<b>2.03*</b>	0.06 (-0.01)	<b>3.90***</b>	0.10 (-0.03)	<b>3.44***</b>
<b>Creatividad</b>	0.01 (-0.02)	0.18	0.01 (-0.01)	-0.08	-0.02 (-0.04)	-0.53	0.02 (-0.02)	0.82	0.03 (-0.04)	0.72
<b>R<sup>2</sup> (%)</b>	36.9		34.9		15.6		21.8		23.2	
<b>Modelo</b>	F(9,94) = 6.10***		F(9,51) = 3.04**		F(9,95) = 1.95*		F(9,95) = 2.94**		F(9,95) = 3.19**	

B: coeficientes no estandarizados. ET: error típico. Beta: coeficientes estandarizados. R<sup>2</sup>: coeficiente de determinación. \*p < 0.05 \*\*p < 0.01 \*\*\*p < 0.001

En segundo lugar, observamos una correlación significativa entre la energía, la afabilidad y la apertura mental respecto de la legibilidad. De esta manera, una baja puntuación en energía ( $B = -0.02, p < 0.05$ ), una alta puntuación de afabilidad ( $B = 0.01, p < 0.05$ ) y una alta puntuación de apertura mental ( $B = 0.03, p < 0.01$ ) favorecen la legibilidad de las traducciones de los textos técnicos.

En tercer lugar, reparamos en un efecto significativo y una correlación inversa de la energía ( $B = -0.06, p < 0.05$ ) y el tesón ( $B = -0.05, p < 0.05$ ) en la flexibilidad de los retos creativos de este tipo de texto, mientras que la apertura mental mostró un efecto directo ( $B = -0.06, p < 0.05$ ). Así pues, los resultados sugieren que una alta puntuación en energía y tesón llevan a una menor puntuación de la flexibilidad de los retos creativos. Por lo contrario, una alta puntuación en apertura mental favorece la flexibilidad en los retos creativos de los textos técnicos.

Por otro lado, los resultados indican un efecto inverso de la actividad ( $B = -0.76, p < 0.01$ ) y la energía ( $B = -0.03, p < 0.05$ ) con respecto a la novedad en los retos rutinarios de la traducción de textos técnicos, y un efecto directo de la apertura mental ( $B = 0.06, p < 0.05$ ) en la novedad en estos retos. De esta manera, los estudiantes y los profesionales con una energía alta no obtuvieron una buena puntuación en la novedad de los retos rutinarios de la traducción de textos técnicos, aunque sí aquellos que obtuvieron una puntuación alta en apertura mental.

En último lugar y al igual que en el párrafo anterior, la actividad ( $B = -1.64, p < 0.01$ ) y la energía ( $B = -0.05, p < 0.05$ ) mostraron un efecto inverso sobre la creatividad en los retos rutinarios de la traducción de textos técnicos y la apertura mental ( $B = 0.10, p < 0.001$ ) un efecto directo. De esta manera, los estudiantes y los profesionales con una energía alta no obtuvieron una buena puntuación en la creatividad de los retos rutinarios de la traducción de textos técnicos, aunque sí lo hicieron aquellos que obtuvieron una puntuación alta de apertura mental.



### 5.5.6.3. Factores influyentes en la traducción del texto divulgativo

En el caso de la traducción del texto divulgativo, los resultados estadísticamente significativos se muestran a continuación (ver Tabla 24).

Tabla 24  
Modelos de regresión múltiple textos divulgativos

Variable	Precisión		Legibilidad	
	B (ET)	t	B (ET)	t
<b>Sexo (Mujer)</b>	1.17 (-0.55)	<b>2.14*</b>	0.06 (-0.29)	0.22
<b>Edad</b>	0.08 (-0.04)	1.90	-0.01 (-0.02)	-0.21
<b>Actividad (Estudiante)</b>	-0.61 (-0.67)	-0.91	-0.49 (-0.36)	-1.35
<b>Energía</b>	-0.04 (-0.03)	-1.38	0.00 (-0.02)	-0.17
<b>Afabilidad</b>	-0.06 (-0.03)	<b>-2.10*</b>	-0.04 (-0.01)	<b>-3.19**</b>
<b>Tesón</b>	-0.02 (-0.03)	-0.58	-0.04 (-0.02)	<b>-2.64**</b>
<b>Estabilidad</b>	0.06 (-0.03)	1.86	0.04 (-0.02)	<b>2.59*</b>
<b>Apertura mental</b>	0.06 (-0.03)	1.77	0.04 (-0.02)	<b>2.08*</b>
<b>Creatividad</b>	0.00 (-0.05)	-0.09	0.00 (-0.02)	0.14
<b>R<sup>2</sup> (%)</b>	22.2		28.9	
<b>Modelo</b>	F(9,98) = 3.10**		F(9,76) = 3.43**	

B: coeficientes no estandarizados. ET: error típico. Beta: coeficientes estandarizados. R<sup>2</sup>: coeficiente de determinación. \* $p < 0.05$  \*\* $p < 0.01$

Como podemos observar, las dimensiones en las que se observaron efectos significativos de alguna de las variables estudiadas fueron la precisión y la legibilidad. En el caso de la precisión, los datos indican un efecto significativo del sexo ( $B = 1.17$ ,  $p < 0.05$ ) y de la afabilidad ( $B = -0.06$ ,  $p < 0.05$ ). Esto sugiere que los sujetos que fueron más precisos en la traducción del texto divulgativo fueron mujeres y aquellos que mostraron una baja puntuación en afabilidad.

En el caso de la legibilidad, los resultados sugieren que aquellos traductores cuya traducción (en este caso, divulgativa) fue más fluida en su lectura mostraron bajos niveles de afabilidad ( $B = -0.04$ ,  $p < 0.01$ ) y de

tesón ( $B = -0.04$ ,  $p < 0.01$ ), pero altos niveles de estabilidad emocional ( $B = 0.04$ ,  $p < 0.05$ ) y de apertura mental ( $B = 0.04$ ,  $p < 0.05$ ).

## **5.6. Discusión de los resultados**

Tras haber analizado los resultados estadísticamente, procederemos a su discusión en función de nuestras hipótesis, y resaltaremos sus implicaciones para el ámbito de la traducción y los estudios sobre personalidad y creatividad.

### **5.6.1. Resultados de la hipótesis 1**

Los datos de los análisis estadísticos han mostrado que, efectivamente y tal y como predecía nuestra primera hipótesis, determinados rasgos de la personalidad conducen a una mejor calidad y creatividad final de traducciones de un tipo de texto concreto. Así pues, en este apartado procederemos a analizar e interpretar los resultados obtenidos a partir de los análisis estadísticos expuestos en el apartado anterior.

#### **5.6.1.1. La personalidad en la traducción del texto literario**

Los textos literarios se caracterizan por la subjetividad del escritor, la ficcionalidad en determinados géneros y por su creatividad, no solo en el contenido sino también en lenguaje. En esta tipología textual, las palabras dejan de ser meras herramientas transmisoras de información para llegar a ser creadoras de arte.

Nuestra primera hipótesis sugería que determinados rasgos de la personalidad conducían a una mejor calidad y creatividad final en las traducciones de cada uno de los tipos de texto analizados.

Ya indicábamos en nuestro marco teórico que existen evidencias (Hubscher-Davidson, 2011a,b) que sugieren que los participantes con un alto grado de inteligencia emocional no solo tienen más facilidad a la hora

de encarar una traducción literaria, sino que su traducción presenta una mayor legibilidad y resulta mucho más natural. Además, también vimos que otros estudios señalaban que la tolerancia a la incertidumbre (Bolaños, 2015), la autoestima (Cruz-Núñez y Quiñones-Urquijo, 2012), la apertura a la experiencia (Fábregues, 2017; Akbari y Segers, 2017) y la intuición (Karimnia y Mahjubi, 2013) también estaban positivamente relacionadas con el rendimiento del traductor. Así pues, estos datos podían sugerir que existen otros rasgos de la personalidad que podrían conducir al mismo resultado.

En efecto, nuestra hipótesis se ha visto corroborada con varios datos en el caso de la traducción literaria. Los resultados obtenidos hacen referencia a la creatividad total de los retos creativos, y en especial a la flexibilidad de los retos de la traducción de los textos literarios. Como decíamos, el aspecto creativo en los textos literarios cumple una función clave, pues es uno de los signos distintivos con respecto a otros textos, como podría ser el caso de una traducción divulgativa o técnica.

Como mencionábamos, las puntuaciones bajas en energía y las puntuaciones altas en apertura mental favorecen la flexibilidad de los retos creativos en la traducción de los textos literarios. De esta manera, los traductores que son poco dinámicos y activos pero muy cultos, informados y que se interesan por experiencias nuevas, así como por culturas y costumbres diferentes logran una mayor flexibilidad en los retos creativos de los textos literarios. Esto significa que este perfil de traductor no se limita a una traducción literal, sino que suele ser mucho más libre y creativo en su traducción. Para ello, suele utilizar recursos como los sinónimos, hiperónimos, hipónimos, e utiliza incluso la explicación, la enfatización y cambios en las clases de palabras.

Por otra parte, este perfil (bajo nivel de energía y alto nivel de apertura mental) junto con la edad (a más edad, más creatividad) favorece la creatividad total de los retos creativos en la traducción de los textos literarios. Como decíamos en nuestro capítulo de Creatividad, a medida

que se suma edad, el acto creativo se exterioriza, pues la creatividad deja de ser tan «evolutiva», y pasa a considerarse más «objetal» (producciones, realizaciones, capacidades) (Herrán, 2006, p. 1), tal y como corroboran nuestros resultados. Además, sería conveniente mencionar también que, en este caso, la edad va ligada inevitablemente a la experiencia, puesto que los traductores profesionales de este estudio fueron todos mayores que los estudiantes.

Así pues, los sujetos poco enérgicos pero cultos y dispuestos a tener contacto con otras costumbres y culturas se muestran más creativos en los retos creativos de este tipo de texto. Esto significa, además de utilizar los recursos mencionados más arriba, que estos sujetos producen soluciones creativas con cambios a nivel semántico, como la abstracción, la concretización, la modificación o los aportes novedosos respecto del texto original.

Estos resultados corroboran los datos de la literatura existente en cuanto a la apertura mental y la edad, aunque no tanto en cuanto a la energía. Como decíamos, ya existían indicios de que la apertura mental estaba positivamente correlacionada con buenos resultados en la traducción literaria (Fábregues, 2017). Este perfil posee una gran flexibilidad de pensamiento puesto que está abierto a cualquier tipo de experiencia, uno de los pilares de la creatividad. Se trata pues de traductores capaces de crear y reproducir el arte de la palabra en su idioma materno gracias a dicha flexibilidad de pensamiento. Asimismo, confirmamos los datos existentes respecto del factor positivo de la edad en la creatividad de las traducciones (Thomä, 2003; Bayer-Hohenwarter, 2011; Abihssira, 2015), ya que a más edad y más experiencia profesional, más bagaje cultural y, por ende, más recursos de los que disponer en esta tipología textual. Sin embargo, nuestros datos no corroboran los resultados existentes que presenta la literatura. Si relacionamos la energía con la extroversión —tal y como indican Caprara et al. (2011)—, los datos existentes sugerían que la extroversión está positivamente relacionada con la creatividad del traductor y con su excelente rendimiento (Hubscher-Davidson, 2006). Sin embargo,

nuestros resultados señalan que la baja puntuación en energía favorece la flexibilidad a la hora de traducir los retos creativos de los textos literarios. Esto podría deberse a que la energía no solo engloba la extroversión, sino que también incluye la actividad social, la visión confiada y la motivación. Es decir, una persona poco enérgica emplea muchas horas delante de la pantalla del ordenador en vez de salir y llevar a cabo actividades que requieren mucha energía física, pero esto no significa que sea poco extrovertida. Por lo tanto, podríamos decir que nuestro resultado respecto de la energía no confirma los resultados existentes, aunque sería conveniente interpretar este resultado con cierta cautela.

#### ***5.6.1.2. La personalidad en la traducción del texto técnico***

Los textos técnicos están caracterizados por todo lo contrario que los literarios: suelen ser textos que demandan poca creatividad, pues su principal función es la de transmitir una información objetiva. Además, prevalece la función comunicativa a la forma en la que se expresa dicha información.

Para traducir un texto técnico, la redacción ha de ser clara y concisa, y los términos empleados deben ser exactos. En este sentido, nuestra primera hipótesis sugería que determinados rasgos de la personalidad conducían a una mejor calidad y creatividad final en las traducciones de los textos técnicos.

En primer lugar, mientras que en la traducción del texto literario la edad ejercía una influencia positiva en la creatividad de los retos creativos, y que un bajo grado de energía influía positivamente en la creatividad —en particular, la flexibilidad— de los retos creativos; los resultados del texto técnico indican que tanto la edad y la experiencia profesional como un bajo grado de energía influyen de manera positiva en la nota global de los textos técnicos. Esto significa que las mejores traducciones del texto técnico provinieron de aquellos sujetos de edad más avanzada, poco dinámicos, poco energéticos y poco activos. Al igual que en el punto anterior, estos

resultados pueden deberse al hecho de que se trata de personas que transcurren mucho tiempo delante del ordenador en vez de salir y hacer actividades que requieren mucha energía física. En cuanto a la edad, defendemos la lógica de este resultado, puesto que, a más edad, más experiencia y, por ende, mayor será el dominio de la terminología y del estilo propios de esta tipología textual.

En segundo lugar, las puntuaciones bajas en energía y las puntuaciones altas en afabilidad y en apertura mental favorecen la legibilidad de las traducciones de los textos técnicos. En otras palabras, las traducciones del texto técnico de los sujetos poco dinámicos, poco energéticos, poco activos, muy empáticos, cultos y que se interesan por experiencias nuevas y por culturas diferentes fueron mucho más fluidas en su lectura. Estas traducciones tenían expresiones idiomáticas en español que favorecían la legibilidad en inglés y, además, adaptaban el texto a un estilo natural en la lengua meta. Este resultado apoya la literatura existente sobre la apertura mental y el rendimiento del traductor (Fábregues, 2017; Akbari y Segers, 2017) y tiene sentido por dos motivos. El primero es el que ya hemos mencionado anteriormente: los sujetos menos enérgicos suelen tender a quedarse traduciendo en vez de salir y, por ende, adquieren una mayor experiencia y fluidez de redacción. El segundo es que las personas empáticas son aquellas capaces de identificarse con alguien (en este caso, el lector), por lo que les puede resultar más sencillo adoptar un estilo más directo que transmita mejor la utilidad del objeto traducido al lector. Esto es, un traductor técnico empático no adoptará un estilo sobrecargado, pues el lector busca concisión en las instrucciones que debe seguir para lograr que la máquina funcione correctamente.

En tercer lugar, observamos que la baja puntuación en tesón, así como una baja puntuación en energía y una alta puntuación en apertura mental (las cuales acabamos de ver que están relacionadas con la buena legibilidad de la traducción de esta tipología textual) favorecen la flexibilidad en los retos creativos. En otras palabras, los sujetos menos enérgicos, con una menor rigidez mental, pero con un gran interés por otras costumbres y

culturas mostraron una mayor flexibilidad en la traducción de los retos creativos del texto técnico. Así pues, la traducción de estos sujetos muestran un uso de sinónimos y de explicaciones que puedan permitir al lector una comprensión más llana y directa del texto. La flexibilidad en los retos creativos de estos sujetos podría explicarse puesto que no son tan activos físicamente, por lo que cultivan su creatividad leyendo y traduciendo, al igual que sucedía con el texto literario, donde también comprobamos que el bajo grado de energía favorecía la flexibilidad de los retos creativos. Sin embargo, en el texto técnico, el hecho de ser poco rígidos mentalmente (bajo nivel de tesón) también podría ejercer una influencia importante en la flexibilidad, ya que la falta de flexibilidad mental supone cierta rigidez de pensamiento. Esto último difiere de las afirmaciones de Dancette *et al.* (2007), quienes indicaban, desde un punto de vista teórico, que la creatividad de las traducciones podía estar relacionada con el tesón. Sin embargo, esta diferencia se podría explicar debido a que la flexibilidad no es más que una parte de lo que medimos cuando analizamos la creatividad.

En cuarto y último lugar, los sujetos con una energía alta de nuestro experimento no obtuvieron una buena puntuación en la novedad y en la creatividad de los retos rutinarios de la traducción de textos técnicos. Sin embargo aquellos que obtuvieron una puntuación alta de apertura mental sí generaron traducciones con altas puntuaciones en la novedad y en la creatividad de dichos retos rutinarios. Como vemos, la apertura mental influye positivamente en la creatividad de los retos creativos y rutinarios, lo cual supone una falta de diferencia entre los retos creativos y rutinarios de esta tipología textual. Este dato nos sugiere que la creatividad de esta tipología textual es menor, por lo que un buen traductor técnico no se diferenciará de uno no tan bueno debido a su creatividad en la resolución de los problemas. Esto tiene sentido ya que, como indicábamos previamente, el texto técnico se caracteriza sobre todo por su practicidad a la hora de transmitir la información a través de un lenguaje directo y llano, por lo que los adornos textuales y la creatividad del traductor pasan a un segundo plano.

### ***5.6.1.3. La personalidad en la traducción del texto divulgativo***

Los textos divulgativos suelen ser textos de fácil comprensión, que informan sobre un tema de interés general y que utiliza un vocabulario no demasiado especializado. Esta tipología textual puede requerir cierta creatividad en su traducción, en particular en el caso de los juegos de palabras o en las expresiones idiomáticas, utilizadas para lograr un mayor impacto en el público lector.

Por un lado, los resultados indican que las mujeres y aquellos sujetos con una baja puntuación en afabilidad obtuvieron un mayor grado de precisión en la traducción del texto divulgativo. Esto significa que las personas poco empáticas, poco cooperativas y poco cordiales mostraron ser mucho más precisas en su traducción, pues estas presentaban un menor número de falsos sentidos, de contrasentidos, de omisiones innecesarias o elementos añadidos, de pérdidas culturales y de valores literarios, así como de fallos gramaticales y ortotipográficos. La justificación de dichos resultados podría deberse a que las personas menos empáticas no suelen dejarse llevar por las emociones y se centran específicamente en los aspectos objetivos y técnicos, como podría ser la precisión de una traducción. Esta necesidad de no dejarse influir por las emociones también podría aplicarse en el caso del texto literario. Sin embargo, los datos no muestran dicha diferencia significativa, posiblemente debido a que la creatividad del texto literario adquiere una mayor importancia frente a la precisión, ya que la función principal de los textos literarios es la de crear arte mediante palabras. De hecho, el traductor literario puede, en ocasiones, permitirse añadir y omitir aspectos culturales según su público meta, a diferencia del texto divulgativo, cuya función principal es la de informar a través de datos precisos y concretos.

Por otro lado, los resultados sugieren asimismo que aquellos traductores que mostraron bajos niveles de afabilidad y de tesón, pero altos niveles de estabilidad emocional y de apertura mental, realizaron una traducción más fluida en su lectura. Estos datos sugieren que aquellas traducciones que



fueron más idiomáticas y que se adaptaron al estilo propio de los hablantes de la lengua meta llegaron de la mano de los sujetos menos afables y con menos tesón, pero muy estables emocionalmente y con una gran apertura mental. Tanto en el caso del traductor como del intérprete, uno de los requisitos para evaluar la calidad de una traducción es la fluidez en la lectura (o legibilidad), por lo que podemos indicar que estos resultados concuerdan, como hemos citado anteriormente en el presente trabajo, con otros estudios que indicaban que la apertura a la experiencia (Bontempo, 2012) y la estabilidad emocional suelen predecir un buen rendimiento en la labor del traductor y del intérprete (Henderson, 1987; Hubscher-Davidson, 2011a; Bontempo, 2012, 2013). Además, tal y como señalábamos, la legibilidad textual en general está relacionada con la flexibilidad de pensamiento, por lo que el nivel bajo de tesón se justifica también en el caso del texto divulgativo. Por último, y al contrario que en el texto técnico —donde un alto grado de afabilidad favorecía la legibilidad textual—, el bajo nivel de afabilidad se relaciona con un alto grado de legibilidad. Este último dato podría explicarse debido a que, de la misma manera que el traductor técnico adoptaba un estilo más directo y conciso en unas instrucciones para no complicar una simple directriz, la función del texto divulgativo es la de informar. Sin embargo, para informar de una noticia, la empatía podría no ser el rasgo de la personalidad más adecuado, pues podría caer en la subjetividad a la hora de trasladar el mensaje, lo cual no sería acertado. Como decíamos, el objetivo de un texto divulgativo es el de informar con la mayor precisión posible, para lo cual, en este caso, la empatía podría considerarse no especialmente relevante.

### **5.6.2. Resultados de la hipótesis 2**

Existen trabajos que muestran que aquellos traductores más creativos obtienen un mejor rendimiento en la calidad final de la traducción, así lo indican Kussmaul (1991, 2000a, 2000b, 2005, 2007) o Bayer-Hohenwarter (2011, 2013) en sus trabajos. Partiendo de estos resultados, nuestra segunda hipótesis sugería que la creatividad de los sujetos —medida a través del CREA— ejercía una influencia en la calidad final de las traducciones de los

textos literarios. Sin embargo, nuestros resultados no sugieren datos significativos, por lo que no podemos corroborar esta hipótesis. Este resultado podría deberse a dos factores, los cuales expondremos a continuación.

En primer lugar, podría ser que, efectivamente y tal y como indican los resultados, la creatividad de la persona no ejerza ningún tipo de influencia en la calidad final de la traducción de estas tres tipologías textuales.

Por otro lado, también podría deberse a que, a pesar de la validación del cuestionario y su corrección en reiterados estudios, el cuestionario CREA no sea válido para este tipo de muestra (estudiantes y profesionales de la traducción), a pesar de la baja probabilidad de esta posibilidad. Además, la creatividad es un concepto complejo que implica numerosas dimensiones, y este cuestionario podría ser más apropiado para la medición de la fluidez y no de la flexibilidad que medimos en las traducciones. Puesto que nosotros no medimos la fluidez en la traducción —a través del tiempo que se tardó en traducir cada reto y cada texto—, sería interesante hacerlo en estudios posteriores.

Así pues, nuestros resultados sugieren que la creatividad del sujeto no es un factor determinante en la calidad final y en la creatividad de una traducción de textos literarios, técnicos y divulgativos.

### **5.6.3. Resultados de la hipótesis 3**

La literatura existente indica que, por lo general, la pericia está relacionada de manera significativa con la calidad de la traducción (Thomä, 2003; Göpferich, 2011; Göpferich et al., 2011; Abihssira, 2014), especialmente en el caso de los estudiantes de primer curso y los traductores profesionales, pues la calidad de los primeros ha resultado ser inferior que la de estos últimos. En el caso de los estudiantes de último curso de traducción, esta diferencia se ha visto más atenuada, probablemente debido a las horas de práctica en traducción al final de la carrera.

Por este motivo, nuestra tercera hipótesis predecía que existirían diferencias entre profesionales y estudiantes en la calidad y creatividad de la traducción, y que los profesionales obtendrían mejores resultados en la calidad y la creatividad de esta actividad. En efecto, la nota global, la precisión y la creatividad de las traducciones de los tres textos fueron más satisfactorias en el caso de los traductores profesionales que en los estudiantes.

En el caso del texto literario, los traductores profesionales obtuvieron una puntuación significativamente mayor que los estudiantes en la nota global, en la precisión de la traducción y en la creatividad total (flexibilidad y novedad) de la traducción de los retos creativos. Este resultado indica que la pericia favorece la creatividad, la precisión y la calidad global de la actividad traductora, lo cual coincide con los resultados obtenidos en el estudio de Abihssira (2014). Además, estos datos tienen sentido porque la experiencia equivale a horas de práctica, lo cual se traduce en un mayor conocimiento y manejo de la actividad a todos los niveles (terminología, estilo propio de la tipología textual, etc.). Así, cuantas más horas de experiencia se adquiere, mayor es la capacidad para una mejor realización de la actividad y, por ende, para innovar en estrategias de traducción.

En el caso del texto técnico, los profesionales obtuvieron una puntuación significativamente mayor que los estudiantes en todas y cada una de las dimensiones de la prueba. Como decíamos, el texto técnico se caracteriza por su estilo sencillo y por una terminología muy concreta y especializada. Podríamos sugerir que, al tratarse de una tipología textual que no requiere tanta creatividad y que es más bien «mecánica» —pues basta con ser precisos, conocer el tipo de lenguaje y terminología empleados—, la pericia es clave. Cuantos más manuales traduzcamos, mejor conoceremos la terminología y más precisos seremos en nuestra redacción, ya que habremos adquirido un mayor conocimiento y una mayor habilidad a partir de la observación y de la experiencia.

En el texto divulgativo, los traductores profesionales obtuvieron una puntuación significativamente mayor que los estudiantes en la puntuación global, en la precisión, en la fluidez y la creatividad total de los retos creativos (flexibilidad y novedad). Así, los resultados son idénticos a los obtenidos en el caso del literario a excepción de la fluidez, lo cual se explica porque, en esta tipología textual, el objetivo es el de lograr un estilo claro de redacción.

De esta manera, comprobamos que, a mayor experiencia, mejor se logra la finalidad en cada una de las tipología textuales: la creatividad en la traducción del texto literario, la capacidad para traducir retos rutinarios en el texto técnico, y la fluidez y claridad en la traducción del texto divulgativo. Asimismo, observamos que la pericia influye positivamente en la capacidad de traducción de los retos creativos y rutinarios en el caso de la traducción del texto técnico, pero solo en la traducción de los retos creativos en el caso del texto literario y divulgativo. Este dato podría explicarse debido a que los textos divulgativos y literarios suelen presentar muchos más retos creativos que en el caso de los textos técnicos, que presentará más retos rutinarios que creativos. Por lo tanto, la experiencia ayudará a traducir mejor aquellos retos propios de la tipología textual.

En definitiva, corroboramos que la pericia desempeña un papel fundamental en la calidad de la traducción en general, o al menos en el caso de los textos literarios, técnicos y divulgativos.

#### **5.6.5. Resultados de la hipótesis 4**

Como indicamos en los capítulos anteriores, numerosos autores vinculan la pericia con la creatividad, pues gracias a la pericia (o experiencia), se adquiere el conocimiento, el cual permite detectar las posibles lagunas del campo que se está estudiando, para así ofrecer soluciones novedosas a dicha problemática. Tal es el ejemplo de Amabile, (1985, 1997), quien consideraba que la pericia era uno de los componentes esenciales de la creatividad; de Taylor (en Alonso Monreal y Corbalán Berná, 1997), quien afirmaba que la creatividad técnica o productiva requería pericia y habilidad; o de Romo (1998), quien establecía que

se necesitan al menos diez años para poder conseguir el nivel de pericia necesaria para alcanzar un producto creativo.

Así pues y basándonos en la literatura existente, nuestra hipótesis predecía que la pericia influiría en el nivel de creatividad. Efectivamente, nuestro análisis confirma nuestra hipótesis, pues los datos muestran que la creatividad media de los profesionales fue superior a la de los estudiantes.

Como decíamos, este hecho puede deberse principalmente a que, conforme los traductores van adquiriendo más experiencia traduciendo, estos logran identificar los terminología y expresiones propias de una jerga, juegos de palabras difíciles de trasladar en el idioma destino, etc. Esta identificación es difícil de conseguir sin años de experiencia, puesto que requiere tiempo, esfuerzo y trabajo, aspectos que solo se consiguen mediante la pericia. Además, una vez identificados estos aspectos, es necesario conocer la especialización en su totalidad para poder aportar una solución novedosa que otro traductor no haya utilizado anteriormente, o al menos que no sea muy común. Sin dicho conocimiento, resultará complicado ser novedoso y original, pues es posible que la solución que se ofrezca ya haya sido concebida y propuesta por otro traductor.

En definitiva, corroboramos los resultados de la literatura existente, la cual indicaba que la pericia desempeña un papel fundamental en la creatividad.

#### **5.6.6. Resultados de la hipótesis 5**

Como estudiamos en el capítulo sobre personalidad, numerosos han sido los intentos por definir este concepto. Sin embargo, la mayoría de propuestas para una definición de personalidad coincide en que está formada por un conjunto de rasgos y condicionada por numerosos factores, como el carácter, la conducta, el intelecto o cualquier aspecto que se haya desarrollado en el transcurso de la vida (Allport y Odbert, 1936; Eysenck, 1952; Powell, 1981; Caprara y Cervone, 2000; Pinillos, 2006).

Nuestro capítulo sobre creatividad evidenció que determinados rasgos de la personalidad influían claramente en la creatividad del individuo (Eysenck, 1995; Gelade, 2002; Milgram et al., 1977; Chambers, 1964, 1973; Raychaudhuri, 1966, 1967, 1971; Schaefer y Anastasi, 1968; Khatena, 1971; Eiduson, 1974; Sussman y Justman, 1975; Helson, 1973, 1977, 1978; Gough, 1979; Bergum, 1973, 1974, 1975; Alonso Monreal y Corbalán Berná, 1997; Greengross y Miller, 2009; López Martínez y Navarro Lozano, 2010; Hernández Ortiz, 2017). Así, el perfil del individuo creativo resultaba ser un individuo motivado (motivación intrínseca), impulsivo, poco afable, abierto al cambio y a la experiencia, curioso, con un alto grado de autoconfianza, independiente, original, poco convencional, sensible e imaginativo.

De esta manera, y basándonos en los estudios existentes, nuestra hipótesis predecía que la personalidad influía en los niveles de creatividad del individuo. En efecto, nuestro estudio ha mostrado que existe dicha relación entre la creatividad y algunas dimensiones de personalidad. Los resultados sugirieron que la creatividad tenía una correlación positiva con los niveles de energía y con la apertura mental. Además, con respecto al peso predictivo de las variables significativas, la energía fue la mejor predictora de la puntuación en la creatividad de la persona. Asimismo, nuestros datos también sugieren que la creatividad ejerce una influencia positiva en la energía; es decir, que dicha relación energía-creatividad es bidireccional, por lo que el peso predictivo de este binomio es todavía mayor. Esta evidencia sugiere que, cuanto más creatividad presente un individuo, mayor puntuación presentará en el rasgo de energía, por lo que podemos indicar que ambos datos se complementan. Sin embargo, estos resultados podrían resultar contradictorios con respecto a otro de nuestros resultados anteriormente expuesto, pues vimos que las bajas puntuaciones de energía estaban positivamente relacionadas con la traducción creativa en el caso del texto literario y del texto técnico. No obstante, esta diferencia podría justificarse debido a que no obtuvimos ninguna correlación positiva entre la creatividad como rasgo de la personalidad y la traducción creativa. Sin embargo, los datos sí mostraron una correlación significativa entre la apertura mental y la traducción creativa en las tres tipologías textuales, por lo

que se justifica el binomio apertura mental-creatividad (ya sea entendido como rasgo de la personalidad como la traducción creativa).

Como señalábamos en nuestro marco teórico, la energía engloba los rasgos de extraversión, de sociabilidad, de confianza, de entusiasmo y de motivación. Además, indicábamos que los individuos más motivados intrínsecamente (Sternberg y Lubart, 1992; Alonso Monreal y Corbalán Berná, 1997; Csikszentmihalyi, 1998) y con altos niveles de autoconfianza (Wallach y Kogan, 1965, 1972; Barron y Harrington, 1981; Sternberg y Lubart 1991; Feist, 1998; Beghetto, 2010) tendían a ser más creativos. De esta manera, un traductor más motivado y seguro de sí mismo tendrá más tendencia a perseverar en su actividad, una mayor experiencia y tendrá más posibilidades de traducir retos creativos con soluciones poco comunes y novedosas (Rojo, 2017).

Respecto de la apertura mental, mencionábamos en nuestro capítulo que versaba sobre la creatividad que numerosos estudios establecen que este rasgo forma parte del individuo creativo (King et al., 1996; Feist, 1998; John y Srivastava, 1999; López Martínez y Navarro Lozano, 2010; Batey, 2007; Hernández Ortiz, 2017). Debemos mencionar que existen evidencias (Greengross y Miller, 2009) de que la apertura mental es especialmente importante en el caso de los escritores creativos. Más concretamente, en el ámbito de la traducción, si bien es cierto que no existen evidencias que permitan establecer una conclusión sólida al respecto, se ha comenzado a relacionar la creatividad del traductor con la preferencia por intereses variados (Rojo, 2017). Así pues, teniendo en cuenta la aproximación de la actividad escritora respecto de la traducción y que la apertura mental se define por un interés por actividades diversas, podemos afirmar que nuestro estudio corrobora los datos de la literatura existente sobre el binomio apertura mental-creatividad.

#### **5.6.4. Resultados de la hipótesis 6**

Los estudios existentes (Abihssira, 2015; Fábregues, 2017) ya indicaban que ciertos rasgos de la personalidad se acentuarían con la experiencia y que los

niveles de aprensión y de sensibilidad —características de la inestabilidad emocional— son más comunes en el caso de los estudiantes que en los profesionales. Así pues, nuestra hipótesis, que sugería que existen diferencias significativas entre los diferentes niveles de pericia con respecto a los rasgos de personalidad, estaba basada en estos resultados.

Por nuestra parte, los datos del presente estudio indican tres diferencias significativas. En el caso de los profesionales, la afabilidad resultó estar por debajo de la media española publicada por los autores del Big Five. En el caso de los estudiantes, estos mostraron asimismo un nivel de energía y de estabilidad emocional por debajo de dicha media.

Estos datos pueden tener sentido, ya que las personas afables son personas cooperativas. En el caso de los traductores profesionales, la gran mayoría no trabaja en equipo sino solos, ya sea en una oficina o desde el propio domicilio. En estos casos, el sentido de la cooperación deja de fomentarse debido a la soledad que experimenta el traductor en su jornada laboral, lo cual explicaría la baja puntuación en la dimensión «afabilidad».

En el caso de la energía, también justificamos ese bajo nivel debido a la tendencia del traductor de trascurrir numerosas horas leyendo y traduciendo en espacios cerrados, tal y como mencionábamos unos párrafos más arriba.

Por último, en el caso de la estabilidad emocional, los estudiantes tienden a ser más inestables a nivel emocional que los profesionales, probablemente debido a su rango de edad (la media es de 22,2 años), un periodo difícil, ya que se encuentran en una etapa tardía de la adolescencia y todavía tienen muchos interrogantes en su vida profesional y emocional (Henderson, 1987; Abihssira, 2014).

En definitiva y tras haber analizados todos los datos extraídos de este estudio, podemos concluir que lo siguiente sobre nuestros dos objetivos principales. En primer lugar, efectivamente, ciertos rasgos de la personalidad, como la apertura mental, la energía y la afabilidad —y, en menor medida, el



tesón y la estabilidad emocional—, ejercen algún tipo de influencia en el proceso de traducción de determinado tipo de texto. Sin embargo, no hay evidencias claras de que la creatividad ejerza dicha influencia, aunque sí parece estar relacionada con ciertos rasgos de la personalidad y con la pericia del traductor. A continuación, trataremos en el siguiente capítulo las conclusiones finales derivadas del presente análisis de esta investigación.

## 6. CONCLUSIONES Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

El presente trabajo es fruto de un proceso de investigación de seis años sobre personalidad y creatividad. Cuando comencé a interesarme por esta temática, reconozco que no tenía ningún tipo de conocimiento al respecto debido a que mi formación siempre había estado centrada en la traducción. Esta ha sido una labor que ha requerido esfuerzo y rigor pero que, en definitiva, ha resultado muy enriquecedora, pues me ha permitido conocer más en profundidad una parcela del funcionamiento de nuestra mente. Adentrarme en este ámbito ha requerido, por mi parte, muchas horas de lectura teórica pero también numerosos momentos de observación, de análisis y de charlas con psicólogos. Sin duda, esta tesis me ha enseñado a que todo comportamiento humano tiene una inmensidad de motivos detrás.

Así pues, este último capítulo recoge las conclusiones del análisis realizado en el presente trabajo. Además, esbozaremos posibles líneas de investigación a partir de estas conclusiones y cerraremos con algunas consideraciones y reflexiones generales.

### 6.1. Conclusiones

La presente tesis doctoral se ha centrado en el estudio de la personalidad y de la creatividad aplicado a los profesionales y estudiantes de la traducción, en aras de determinar si estos dos aspectos ejercen una determinada influencia en la calidad y creatividad del trabajo realizado. No obstante, antes de exponer nuestras conclusiones, recordaremos el estado de la cuestión en la que se enmarca el presente trabajo a través de un recorrido a lo largo de los resultados de trabajos sobre los cuales nos hemos apoyado teóricamente para la realización de la presente tesis.

Como ya indicamos, el marco teórico de nuestro estudio está dividido en tres capítulos: el estudio de la personalidad, el estudio de la creatividad y el estudio de la traducción en el marco de estos dos ámbitos.

En nuestro capítulo sobre el estudio de la personalidad, nos centramos en la relación existente entre los diversos rasgos de la personalidad y el rendimiento académico y profesional, puesto que era uno de nuestros objetos de estudio de nuestra tesis. Los resultados existentes que estudiamos en nuestro marco teórico señalaban que el tesón era el rasgo que mejor lograba predecir el éxito profesional y académico hasta la fecha, que la estabilidad emocional era el segundo rasgo de la personalidad que mejor lograba predecir dicho rendimiento profesional, que la extroversión era un rasgo positivo en las profesiones que requerían habilidad sociales y de trabajo en equipo, y que la apertura mental y la amabilidad eran otro buen predictor del rendimiento junto con la motivación y la autoestima.

En cuanto a la creatividad, los resultados expuestos en nuestro marco teórico apuntaban a una la relación existente entre la creatividad y el rendimiento académico y profesional, así como entre la creatividad y algunos rasgos de la personalidad. Respecto de su relación con la personalidad, los datos existentes señalaban que la apertura mental era uno de los factores claves de la creatividad, aunque vimos que el neuroticismo también estaba positivamente relacionado con la creatividad y que el psicoticismo había sido identificado por Eysenck (1995) como el rasgo que guardaba una mayor relación con la creatividad. En cuanto a la relación entre el rendimiento y la creatividad, esta última resultaba positiva en el ámbito laboral, en particular en el caso de los escritores y de los hombres de negocios, en quienes la creatividad aparecía bajo forma de innovación. En el caso del rendimiento académico, se había concluido hasta la fecha que existían numerosos estudios que confirmaban la existencia de una correlación positiva entre la creatividad y el rendimiento académico en diversas áreas, como podían ser las matemáticas, el dibujo, ciencias y la lengua.

Como decíamos, nuestra investigación se enmarca dentro de la traducción como ámbito multidisciplinar más allá del producto —la traducción como tal— y se centra en la persona. Así pues, decidimos contextualizar nuestro estudio en la discusión sobre la existencia de algún tipo de influencia de la creatividad y

de la personalidad en el proceso y producto de la traducción, puesto que ya existían evidencias de ello.

En el caso de la personalidad, vimos al principio que existían estudios que sugerían que la inteligencia emocional y la estabilidad emocional podían predecir un buen rendimiento del traductor y del intérprete (Henderson, 1987; Hubscher-Davidson, 2011a; Bontempo, 2012; Bontempo y Napier, 2011). También señalamos que la intuición podría estar relacionada de manera positiva con el rendimiento de los traductores puesto que aquellos que se fiaban más de su intuición solían obtener mejores calificaciones en cuanto a la calidad de la traducción (Karimnia y Mahjubi, 2013; Hubscher-Davidson, 2013c). No obstante, con respecto a la ansiedad, la tolerancia a la incertidumbre y la autoestima, comprobamos que no existían evidencias claras de que estas ejercieran un impacto negativo en el rendimiento del traductor (Angelone y Shreve, 2011; Cifuentes y Fenollar, 2017). Por ello, estimamos oportuno, con nuestro estudio, ahondar un poco más en determinados rasgos, como la estabilidad emocional, para verificar si la calidad de la traducción estaba relacionada con otros rasgos de la personalidad medidos por el Big Five (el cuestionario de personalidad elegido para nuestro estudio).

Por otro lado, comprobamos que las evidencias existentes hasta la fecha sugerían que la creatividad en traducción estaba relacionada con rasgos de la personalidad como el autocontrol, la motivación, la sensibilidad, el humor o la autoconfianza (Dancette, 2007), datos que nos sirvieron de base teórica en nuestro estudio. Por otro lado, las evidencias también sugerían que los traductores profesionales solían ser más creativos en sus traducciones que los estudiantes (Thomä, 2003; Bayer-Hohenwarter, 2011), un dato que también tomamos como referencia para establecer una de las hipótesis de nuestro estudio. Por último, concluíamos que la creatividad era un aspecto que se estaba comenzando a trabajar en el aula de traducción y que seguía siendo necesario desarrollar en los estudiantes debido a la escasez de evidencias existentes. Estas mostraban que una mayor creatividad favorece un mejor rendimiento de la actividad, como es el caso del proyecto Séneca en el que se ubica la presente investigación (expediente 19238/PI/14), así como de la

literatura existente al respecto (Bayer-Hohenwarter, 2009, 2010, 2011, 2013; Barrera, 2011; Rojo y Meseguer, 2015; Rojo y Ramos, 2015).

Dentro del marco expuesto en el punto anterior, nuestra investigación consistió en un estudio cuasi-experimental cuyo objetivo principal era el de determinar si tanto la creatividad como ciertos rasgos de la personalidad —el tesón, la estabilidad emocional, la apertura mental, la afabilidad y la energía— desempeñaban algún papel en el proceso de traducción de tres tipologías textuales: el texto divulgativo, el texto técnico y el texto literario.

Tras haber analizado la relación entre los resultados de todas las pruebas, los resultados obtenidos apuntaban a una respuesta positiva en parte de nuestra pregunta de investigación inicial (¿es posible que ciertos rasgos de la personalidad y la creatividad ejerzan algún tipo de influencia en el proceso de traducción de una tipología textual?). Esta respuesta se debe a que obtuvimos resultados positivos en el ámbito de la personalidad, pero negativos en el de la creatividad.

Nuestro trabajo se dividió en seis hipótesis. Nuestra primera hipótesis se confirmó, pues los datos sugieren que el perfil de personalidad del traductor puede favorecer una mejor traducción según la tipología textual, tal y como recordaremos a continuación. Por una parte, comprobamos que un bajo nivel de energía del individuo, así como su alta apertura mental, favorecían la flexibilidad —aspecto utilizado, junto con la novedad, para medir la creatividad— de los retos creativos en el ejercicio de la traducción literaria. De esta manera, los traductores poco enérgicos pero cultos y dispuestos a tener contactos con otras culturas emplearon un número mayor de giros creativos en los retos creativos del ejercicio de traducción literaria. Como señalábamos, la traducción literaria se caracteriza por utilizar las palabras para crear arte, por lo que la creatividad es un aspecto fundamental respecto de otras tipologías textuales. Así pues, los datos sugieren que el traductor más creativo —y, por ende, el que mejor traducirá esta tipología textual— será aquel que tenga mucha experiencia en el sector, el que haya trascurrido un gran número de horas frente al ordenador y aquel que tenga una gran flexibilidad mental. Por lo

tanto, los resultados apuntan a que sería aconsejable contar con un traductor de este perfil de personalidad para traducir textos literarios.

En el caso de la traducción técnica, también comprobamos que el bajo grado de energía influía positivamente en la valoración global de dicho ejercicio. Asimismo, los resultados mostraron que una baja puntuación en energía y una alta puntuación en afabilidad y en apertura mental favorecían la legibilidad de la traducción de este tipo de texto. Además, un bajo grado en energía y en tesón, así como un alto grado de apertura mental, estaban directamente relacionados con una mayor puntuación de la flexibilidad en los retos creativos de los textos técnicos. Por último, los datos indicaron que los sujetos que presentaban un alto grado de energía no obtenían una buena puntuación en la novedad y en la creatividad de los retos rutinarios de la traducción de textos técnicos, aunque sí aquellos que obtenían una puntuación alta de apertura mental. Así, la apertura mental resultó influir de forma positiva en la creatividad de la traducción de los retos creativos y rutinarios. Esta ausencia de diferencia entre estos retos de dicha tipología textual sugiere que la creatividad de los textos técnicos es más baja, lo cual indica que la calidad de una traducción técnica no se deberá tanto a su creatividad durante la resolución de problemas. Al caracterizarse el texto técnico por su practicidad en la transmisión de información mediante un lenguaje directo y llano, nuestros resultados sugieren que el perfil ideal del traductor técnico no es el ser creativo sino aquel que ha adquirido mucha experiencia y el que transcurre un tiempo considerable delante del ordenador. Asimismo, los datos señalan que un alto grado de empatía para adoptar el estilo más directo que permita una mejor comprensión al lector, una mayor apertura mental y un menor grado de rigidez mental ayudarán a la obtención de una mejor legibilidad textual. Por lo tanto, los resultados sugieren que es conveniente contar con un traductor con dicho perfil de personalidad para la traducción de textos técnicos, ya que logrará una traducción mejor valorada en general, ya sea en precisión como en legibilidad.

En el caso de la traducción divulgativa, los resultados indicaban que una menor afabilidad estaba directamente relacionada con un mayor grado de precisión. Por otro lado, los niveles bajos de afabilidad y de tesón, aunque altos

en estabilidad emocional y en apertura mental, conducían a una traducción más fluida del texto divulgativo. Así pues, aquellas personas poco empáticas mostraron ser mucho más precisas en su traducción; y aquellas traducciones que fueron más idiomáticas y que adaptaron el estilo del original al estilo propio del público castellano llegaron de la mano de los sujetos menos afables y con menos tesón, pero muy estables emocionalmente y con una gran apertura mental. Tal y como indicábamos en el capítulo anterior, la principal función del texto divulgativo es la de informar de forma objetiva, por lo que la precisión en este caso es clave. De esta manera, los resultados nos indican que es más conveniente contar con un perfil femenino y con una personalidad poco empática, emocionalmente estable —ambos rasgos permitirían no caer en la subjetividad— y abierta de mente —pues tendrá más cultura general, ya que los textos divulgativos pueden tratar casi cualquier temática— a la hora de asignar la traducción de un texto divulgativo.

Así pues, afirmamos que nuestra primera hipótesis se confirmó, pues los datos sugieren que el perfil de personalidad del traductor puede favorecer una mejor traducción según la tipología textual. Los resultados son de especial utilidad tanto en el ámbito académico como en el profesional, tal y como expondremos a continuación.

En primer lugar, los resultados permiten que los docentes dispongan de un mayor número de datos para poder orientar a su alumnado hacia una tipología textual u otra en función de los rasgos de personalidad que presenten. De esta manera, un estudiante que sea muy abierto de mente y que trascorra mucho tiempo delante del ordenador podría ser un buen traductor literario, pues ambos rasgos de la personalidad están relacionados con la creatividad, factor clave para la traducción literaria, como novelas, poesía, etc. En el caso de los textos técnicos, el docente podría fomentar la especialidad técnica, como la traducción de manuales técnicos, en aquellos estudiantes que tengan una gran capacidad para pasar mucho tiempo delante de la pantalla, así como una buena flexibilidad y apertura mental, y que además sean empáticos. De esta manera, tanto en el caso de la traducción literaria como de la técnica, cuanto antes comiencen a especializarse, más experiencia adquirirán y mejor

traducirán, pues los datos también revelan que la edad (ligada inevitablemente a la experiencia) influye en la creatividad del texto literario y en la nota global del texto técnico. En cuanto a los textos divulgativos, el profesor podría orientar a su alumnado con un perfil de personalidad poco empático, de poca rigidez mental, emocionalmente estable y abierto de mente hacia la traducción de textos de índole más divulgativa, como pueden ser artículos de revistas, periódicos o documentales.

En segundo lugar, estos resultados también pueden resultar de interés para aquellos que ya estén inmersos en el mercado laboral. Por ejemplo, las editoriales —que son aquellas empresas que publican la gran mayoría de literatura— podrían incidir en la elección de un traductor experimentado y con una gran apertura mental en la asignación de una novela, un poemario, un cuento, una pieza de teatro, etc. Por otro lado, las empresas dedicadas a la fabricación de cualquier tipo de producto podrían escoger a traductores experimentados, con empatía y con una buena puntuación en apertura mental, pues adoptarán un estilo que transmite mejor y de forma más directa y llana la utilidad del producto fabricado, y ya conocerán la jerga para dicho producto gracias a los años de experiencia. Por último, las revistas, periódicos, cadenas de televisión e incluso editoriales que publiquen libros de índole divulgativa podrían inclinarse hacia un perfil menos empático y rígido mentalmente, y más emocionalmente estable y abierto de mente para la traducción de sus documentos, documentales o libros. El motivo, en este caso, es que se trata de un perfil de traductor que caerá menos en la subjetividad y que tendrá un mayor poso de cultura general que permita hacer frente a temáticas muy diversas.

En cuanto a la relación entre la creatividad como rasgo de personalidad y la calidad y creatividad de la traducción de las diferentes tipologías textuales (segunda hipótesis), nuestros resultados no sugirieron ningún resultado significativo. De esta manera, los datos rechazaron nuestra segunda hipótesis de que la creatividad pudiera ejercer una influencia en la calidad y creatividad de la traducción de estas tres tipologías textuales. Como indicábamos en nuestra discusión, este resultado podría deberse a la falta de validez del



cuestionario empleado para la muestra elegida (estudiantes y profesionales de la traducción), aunque se trata de una posibilidad poco probable. Por otro lado, la prueba utilizada podría ser más apropiada en la medición de la fluidez y no de la flexibilidad que medimos en las traducciones. Por lo tanto, este resultado sugiere que sería necesario e interesante llevar a cabo un estudio posterior con una prueba que midiera asimismo la flexibilidad y no solo la fluidez, como en este caso.

Respecto de tercera hipótesis, los datos indicaron que la calidad (precisión y legibilidad) y la creatividad de las traducciones de los profesionales eran notablemente más altas que aquellas de los estudiantes, lo cual corrobora que la pericia desempeña un papel fundamental en la calidad y creatividad de la traducción de estas tres tipologías textuales. Este resultado puede ser de interés para aquellos empresarios que estén dispuestos a formar a un traductor novel durante un determinado periodo de tiempo antes de trabajar con él de manera definitiva, pues la experiencia le permitirá alcanzar el nivel de un traductor profesional.

En cuanto a nuestra cuarta hipótesis, también comprobamos que existía una diferencia significativa en el nivel de creatividad entre estudiantes y profesionales, pues nuestro análisis mostró que la creatividad media de los profesionales era superior a la de los estudiantes. Este dato también tiene implicaciones tanto en el ámbito académico como en el plano laboral. En el primero, el docente de los estudios de traducción podría llevar a cabo ejercicios en el aula para poder fomentar la creatividad del traductor, actividades que se están implantando poco a poco en España, tal y como indicábamos a lo largo del presente trabajo. En el ámbito laboral, este dato también resulta de utilidad, ya que la creatividad es, a día de hoy, una de las principales características que suele requerir un empresario para su negocio.

En nuestra quinta hipótesis, quisimos asimismo comprobar si existía algún tipo de correlación entre las variables de la personalidad y la creatividad. En efecto, los resultados mostraron que existía una correlación positiva entre los niveles de energía y de apertura mental respecto de la creatividad —siendo la

energía la mejor predictora de la puntuación en creatividad—; y que la creatividad ejercía una influencia positiva en la energía. Este dato también es relevante en el ámbito laboral y académico. En el aula, los profesores pueden tratar de aprovechar y fomentar todavía más la creatividad de los estudiantes más enérgicos. En el mundo empresarial, el contratador puede, en caso de detectar altos niveles de energía, contratar a esta persona, pues las posibilidades de contar con un perfil creativo en su equipo —algo muy deseable hoy en día— será mayor.

Por último, respecto de nuestra sexta y última hipótesis, los resultados apuntaron que existían tres diferencias significativas entre los diversos niveles de pericia y los rasgos de la personalidad. En efecto, la afabilidad de los profesionales resultó ser baja con respecto a la media española (utilizada como referencia en el manual de los autores del cuestionario de personalidad), mientras que los estudiantes mostraron un nivel de energía y de estabilidad emocional bajo con respecto a dicha media. Estos datos podrían ser de ayuda para aquellos traductores profesionales, autónomos que trabajan en casa por su cuenta y sin compañeros de oficina en su mayoría, para plantearse si el trato que dan a sus clientes podría mejorarse. En muchas ocasiones, los individuos que suelen trascurrir largos periodos de tiempo solos suelen perder la perspectiva del trato cordial con un compañero o un cliente, por lo que podría ser un buen ejercicio de autoevaluación para el traductor profesional. En el caso de los estudiantes, tanto los docentes de los estudios de traducción como los empresarios que contraten a alumnos de prácticas deberían tener en cuenta que la estabilidad emocional del estudiante es considerablemente más baja que la de un profesional debido a su situación personal repleta de interrogantes en el plano personal y profesional.

Así pues, podemos afirmar que el presente estudio apunta a que el resultado final de una traducción puede provenir de diversos factores, como pueden ser determinados rasgos de la personalidad, la pericia o incluso el sexo según la tipología textual del documento que se precisa traducir. Tal y como hemos indicado en nuestro análisis, la mayoría de estos datos corroboran las conclusiones de estudios anteriores, por lo que esperamos que contribuyan a

la construcción de una literatura más sólida en el marco de la traducción como ámbito multidisciplinar de estudio.

No obstante, y a pesar de que el estudio haya podido confirmar o rechazar conclusiones ya establecidas en otras investigaciones, consideramos conveniente una réplica de este estudio a fin de poder establecer conclusiones sólidas. En este sentido, es necesario tener en cuenta las diversas limitaciones del presente estudio de cara a futuras investigaciones relacionadas.

En cuanto a la limitación de la muestra, la población con la que se trabajó en este estudio no deja de ser baja (114 participantes) —aunque resaltamos que se trata de las más altas empleadas en estudios de traducción—, por lo que convendría replicar el estudio con una población mayor. Asimismo, se trata de una población exclusivamente española (de la España peninsular), por lo que también sería interesante comprobar la existencia de diferencias en el caso de hablantes de otras variantes españolas o incluso de lenguas extranjeras. Por otro lado, convendría asimismo tener en cuenta que el estudio solo se llevó a cabo con traductores de una única combinación lingüística (inglés a español), motivo por el cual aconsejamos replicar el estudio con otra combinación de lenguas para poder comprobar si los resultados siguen siendo los mismos o si, por lo contrario, difieren.

En este sentido, la propuesta que lanzamos es, tal y como hemos indicado previamente, la réplica del presente estudio a una escala semejante o mayor, ya fuera con una muestra española, como en este caso, o incluso extranjera. En el primer caso, al utilizar el mismo tipo de muestra (española), se podría establecer una comparación que permitiera corroborar que, en efecto, los traductores profesionales y los estudiantes de traducción españoles tienden a presentar el perfil de personalidad y de creatividad expuesto en nuestras conclusiones. Además, esta comparación podría ratificar asimismo que ambos grupos tienden a traducir un determinado tipo de texto de una manera concreta, tal y como sugieren nuestros resultados. Por otro lado, también sería interesante establecer una comparativa entre los traductores españoles y los traductores de otro país para comprobar si existen diferencias y similitudes, así

como una comparativa entre traductores de diversas combinaciones lingüísticas. En este último caso, es posible que, dependiendo del país, existan diferencias motivadas por la cultura, pues, no lo olvidemos, la personalidad viene en parte determinada por los factores externos como la educación y el contexto en el que se encuentra el sujeto. No obstante, la personalidad depende de muchos más factores que los externos, por lo que sería necesario llevar a cabo un estudio comparativo para llegar a conclusiones más sólidas.

En cuanto a la limitación de las pruebas utilizadas, ya adelantábamos unas líneas más arriba que podría ser el uso de la prueba de creatividad utilizada. El CREA es una prueba que mide la fluidez y no la flexibilidad del individuo, motivo por el cual suponemos que no hemos obtenido resultados relevantes asociados. Por lo tanto, para futuras investigaciones, quizá sería conveniente utilizar otra prueba que midiera tanto la fluidez como la flexibilidad del participante. Por último, la versión del cuestionario de personalidad que utilizamos es del 1993, por lo que quizá sería aconsejable llevar a cabo otro estudio al respecto utilizando una versión más reciente del propio cuestionario, ya que las actualizaciones adaptan los contenidos a la población del momento, la cual va variando con el estilo de vida de cada época.

En cuanto a esta limitación, nuestra propuesta sería la de replicar el estudio con otra prueba de creatividad distinta al CREA para comprobar que, tal y como indica nuestro estudio, la creatividad del individuo no ejerce una influencia significativa en el proceso de traducción. No obstante, comprobamos que los sujetos habían mostrado una alta puntuación en la creatividad (más concretamente, en la flexibilidad) de la traducción de los retos creativos de la traducción literaria y que esta estaba relacionada con la apertura mental y con el bajo nivel de energía. Recordemos que nuestros resultados relacionaban de forma positiva la creatividad como rasgo de la personalidad con una alta puntuación en energía. Como vimos en nuestro análisis, se podrían explicar estos datos debido a que no se obtuvo ninguna correlación positiva entre la traducción creativa y la creatividad como rasgo de la personalidad en nuestro estudio. No obstante, sí se observó una relación positiva entre la traducción creativa y la apertura mental en los tres textos, por lo que justificábamos el

binomio apertura mental-creatividad (ya sea entendido como rasgo de la personalidad como la traducción creativa). Sin embargo, sería conveniente e interesante comprobar si dicho binomio se mantiene con otra prueba de creatividad. Por último, también proponemos replicar nuestro estudio con una versión más actual del Big Five, o incluso estudiar la relación entre la calidad de la traducción y la personalidad del traductor a través de otro cuestionario de personalidad que recoja un número más elevado de rasgos de la personalidad.

Así pues, las investigaciones existentes sobre la relación entre la psicología de la personalidad, la creatividad y la traducción siguen siendo muy recientes, por lo que el presente trabajo no es más que un grano de arena respecto del amplio abanico de posibilidades que ofrece esta temática. En este sentido, el trabajo aquí expuesto constituye un intento de abrir aún más dicho abanico, y apunta a nuevas vías de investigación que todavía quedan pendientes de ahondar y confirmar. A pesar de las limitaciones apuntadas, consideramos que esta tesis contribuye a perfilar el papel de la personalidad y de la creatividad en la traducción, un aspecto aún poco explorado en los estudios de traducción, debido a una elevada participación en comparación con los estudios existentes en este ámbito, así como al estudio combinado de la influencia de la personalidad y de la creatividad en traducción y al uso de tres tipología textuales.

## **6.2. Líneas futuras de investigación**

En esta sección se proponen algunas líneas de mejora y de investigación para futuros estudios e investigaciones que versen sobre la relación entre la personalidad, la creatividad y la pericia.

La primera propuesta para futuras investigaciones es la investigación de otros rasgos de la personalidad que no mida el cuestionario Big Five, o incluso la medición del estado de ánimo en el que se encuentran los traductores en el momento en el que traducen. De esta manera, se medirían otros rasgos que también podrían ser determinantes en el proceso traslativo, pues ya existen

evidencias de que una buena retroalimentación que produce un estado afectivo o emocional positivo puede generar una traducción de mejor calidad (Rojo y Ramos, 2015).

Nuestra segunda propuesta es la de analizar la relación entre la creatividad y la competencia entre estudiantes de diferentes niveles. Como ya comprobamos, existen datos que relacionan positivamente la pericia y la creatividad dentro del ámbito universitario (Bayer-Hohenwarter, 2011). No obstante, sería interesante relacionar la creatividad y la competencia traductora dentro de dicho ámbito. En nuestro trabajo, vimos que tanto la creatividad como la calidad de la traducción de los traductores profesionales eran superiores a la de los estudiantes, por lo que resultaría de interés comprobar si esta diferencia en cuanto a la pericia también tiene un impacto dentro del ámbito académico y no solo entre estudiantes y profesionales.

La tercera propuesta que exponemos es la de investigar la personalidad y la creatividad del traductor desde el punto de vista de los empleadores. Por ejemplo, sería de utilidad conocer el perfil de personalidad más solicitado por las agencias de traducción, incluso según la tipología textual. A pesar de que, por experiencia propia, las agencias no buscan perfiles de personalidad en concreto sino que suelen seleccionar a sus colaboradores mediante una prueba de traducción, se podría plantear un estudio en el que se solicitara a la propia agencia que observara el perfil de personalidad de sus colaboradores habituales por si encontraran rasgos de personalidad en común en todos ellos. Esta opción podría no ser demasiado fiable en caso de extracción de datos través de la mera observación, pues probablemente entraría en juego la subjetividad. Por este motivo, otra opción sería la de solicitar el contacto de los colaboradores habituales a la agencia para enviarles directamente a los traductores un cuestionario de personalidad en aras de comprobar la existencia de diferencias significativas en cuanto a los rasgos de personalidad que pudieran tener en común.

La cuarta y última propuesta es la de replicar esta misma investigación en el caso de la posesición. A pesar de que el ámbito de estudio de nuestro trabajo

haya sido la traducción y que ya existan estudios que estudian la personalidad en la autorrevisión (Lehka-Paul, 2018), lo cierto es que la posesición está tomando cada vez más fuerza en el sector debido a los avances exponenciales que se están logrando día tras día. En un mundo globalizado en el que la inteligencia artificial adquiere cada vez más fuerza, la traducción automática es una realidad presente hoy en día, a pesar de que sus resultados aún precisan de mucho trabajo de revisión por parte del ser humano. Numerosos son aquellos detractores de la traducción automática, especialmente en el caso de mis colegas de profesión. Yo misma formaba parte de dicho grupo hasta hace bien poco. Sin embargo, mi perspectiva empresarial y tecnológica de los últimos años de mi carrera profesional —en la cual me he visto rodeada de informáticos, empresarios e inversores en tecnología puntera— me sugiere que el modelo que funcionará en los próximos años será el de la posesición. Esta consiste en la traducción de un texto llevada a cabo por un traductor automático y la posterior revisión por parte de un traductor profesional. La posesición surgió como posibilidad a finales del siglo XX, aunque todavía quedaba lejos de ser una realidad. Como decíamos, hoy pertenecemos a la era de la inmediatez, en la cual se puede necesitar la traducción de una licitación de un día para otro, y la posesición puede ser una herramienta útil para acelerar el proceso de traducción. Los resultados de los traductores automáticos siguen sin ser válidos sin esta revisión posterior a esta traducción automática por parte del poseedor, pero sí conviene tener en cuenta que la calidad ha mejorado notablemente en los últimos años (tal es el caso de DeepL o de Google Neuronal), pues la inversión en redes neuronales es la gran apuesta de nuestra década. Sin embargo, cabría tener en cuenta que el traductor que se encargara de poseer una traducción automática debe poseer la personalidad y la creatividad requerida para afrontar este tipo de encargos con la mayor agilidad y calidad posible. Por ello, consideramos fundamental que se sigan llevando a cabo estudios sobre la influencia de la personalidad y la creatividad en el sector de la traducción y, sobre todo, como novedad que probablemente se acabe imponiendo en la mayoría de textos, en el sector de la posesición. En este sentido, aún queda un largo camino por recorrer, pues la mayor parte de los estudios interdisciplinarios en traducción están basados en ejercicios de traducción. Así pues, sería interesante

comprobar si, efectivamente, la personalidad y la creatividad ejercen algún tipo de influencia en este tipo de ejercicio, pues será posiblemente —debido al bajo coste de esta actividad, pues se trata de una corrección de un texto ya pretraducido— uno de los trabajos más demandados en determinados sectores durante los próximos años.

Para cerrar esta tesis doctoral, quisiéramos destacar determinados aspectos que consideramos de interés tras estos años de investigación. Uno de los principales valores del presente trabajo es su multidisciplinaridad, esto es, la mezcla de diferentes disciplinas dentro de un mismo estudio. En nuestro caso, integramos el estudio de diversos rasgos de la personalidad y la creatividad en el de la traducción, pues las evidencias existentes ya sugerían desde el inicio de esta tesis que estos podían ejercer alguna influencia en el proceso de traducción. A pesar de la existencia de investigaciones que estudian la personalidad y la traducción, así como la creatividad y la traducción, la cantidad de obras que estudian en conjunto los tres aspectos todavía es muy baja, por lo que consideramos que es un valor substancial de nuestro trabajo. Asimismo, nuestras conclusiones tienen una relevancia especial tanto en el ámbito académico como en el profesional. Por una parte, en el ámbito profesional, las agencias de traducción podrían tener en cuenta los perfiles de personalidad y de creatividad de cada empleado en la asignación de un encargo de traducción según la naturaleza del texto (técnico, literario, etc.), lo cual ayudaría a optimizar mucho más la traducción final. Por otra y debido al mismo motivo, los profesores de los estudios de traducción podrían orientar a sus alumnos en las aulas hacia un cierto tipo de traducción u otro según el perfil de personalidad y de creatividad. Por último, esperamos que esta tesis sea de relevancia, pues señala la utilidad de conocer los factores individuales de la personalidad y de la creatividad en la traducción, cada vez menos ignorados y olvidados en este sector, pero todavía muy secundarios tanto en la formación como en la práctica profesional.

Quisiera concluir esta tesis doctoral con esta pequeña reflexión: estamos viviendo el inicio de la revolución tecnológica más importante de la historia de la humanidad y es hora de mirar hacia el futuro. No obstante, aún es difícil



establecer cuándo la inteligencia artificial llegará a pensar como lo hace el ser humano. Por ello y mientras llegue dicho momento, conviene más que nunca saber cómo podemos mejorar nuestra eficacia en la traducción de los textos que llegan a nuestras manos, y una de las maneras de conseguirlo es la de estudiar los perfiles psicológicos y creativos de los traductores que mejor se ajusten a las diferentes tipologías textuales; pues la mente humana sigue siendo una gran desconocida y descubrirla merece la pena, sin duda.

## 7. REFERENCIAS

Abal, F. J. P., Lozzia, G. S., Aguerri, M. E., Galibert, M. S., Attoresì, H. F. (2008). Evidencias acerca de la validez de constructo de la escala voluntad de trabajo. *Anuario de investigaciones*, 15, 283-289.

Abihssira, L. (2014). *Factores de la psicología de la personalidad determinantes en el proceso traslativo*. (Trabajo fin de máster no publicado). Universidad de Murcia, Murcia.

Abihssira, L. (2015). La personnalité et le processus de traduction chez les traducteurs anglais – espagnol. *Synergies Espagne*, 8, 97-107.

Abihssira, L. y Rojo, A. (2016). La personnalité et le processus de traduction chez les traducteurs français – espagnol. En A. Rojo y N. Campos (Eds.), *Interdisciplinary in Translation Studies* (pp. 35-48). Berna: Peter Lang.

Abdolrezapour, P. y Tavakoli, M. (2013). University Teachers and Students Perceptions of EAP Methodologies and Their Effectiveness. *The Social Sciences*, 8(1), 49-54.

Ackerman, P. L. y Heggestad, E. D. (1997). Intelligence, personality and interests: evidence for overlapping traits. *Psychological Bulletin*, 121, 219-245.

Abdullah, I., Rashid, Y. y Omar, R. (2013). Efect of Personality on Job Performance of Employees: Empirical Evidence from Banking Sector of Pakistan. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 17(12), 1735-1741.

Abu-Hilal, M. M. (2000). A structural model of attitudes towards school subjects, academic aspiration and achievement. *Educational Psychology*, 20, 75-84.

Ahmad, J., Razzaq, M. y Hussain, M. (2014, junio). *Impact of Big Five Personality traits on job performance (organizational commitment as a mediator)*. Presentado en Management Knowledge and Learning International Conference, Eslovenia.

Akbari, A. y Segers, W. (2017). Diverse Personality Traits and Translation Quality Preselected Items Evaluation and NEO Five-Factor Inventory. *Transkom*, 10(2), 242-270.

Alencar, E. M. (1999). Barreiras à criatividade pessoal: desenvolvimento de um instrumento de medida. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 123-132.

Allameh, S. M., Ghafari, M y Davoodi, S. (2012). Studying Impact of Personality Traits on Job Performance. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 2(6), 6293-6299.

Allport, G. (1937). *Personality: a psychological interpretation*. Londres: Henry Holt and Company.

Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. Oxford: Holt, Reinhart & Winston.

Allport, G. W. y Odbert, H. S. (1936). Trait-names: a psycho.lexical study. *Psychological Monographs*, 47(1), i-171.

Alonso Monreal, C. (2000). *¿Qué es la creatividad?* Madrid: Biblioteca Nueva.

Alonso Monreal y Corbalán Berna (1997). *Psicología diferencial. Guía de estudio*. Murcia: Diego Marín Librero Editor.

Alonso, R. K., Martínez-Monteagudo, M. C. y Martín-Lobo, P. (2015). Creatividad, atención y rendimiento académico en alumnado de conservatorio profesional. *Revista INFAD de psicología*, 1(1), 473-482.

Amabile, T. M. (1985). Motivation and creativity: Effects of motivational orientation on creative writers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 393-399.

Amabile, T. M. (1988). The conditions of creativity. En R. Sternberg (Eds.). *The nature of creativity: contemporary psychological perspectives*. (pp. 11-38). Cambridge: University Press.

Amabile, T. M. (1997). Motivating creativity in organizations: On doing what you love and loving what you do. *California Management Review*, 40(1), 39-58.

Amabile, T. M., Schatzel, E. A., Moneta, G. B., y Kramer, S. J. (2004). Leader behaviors and the work environment for creativity: Perceived leader support. *The Leadership Quarterly*, 15, 5-32.

Anderson, M. (2008). Personality Assessment in Personnel. *CCP Insider*. Recuperado de <https://caapa.memberclicks.net/ccp-insider> en octubre de 2016.

Andreasen, N. (1987). Creativity and mental illness: Prevalence in writers and their first-degree relatives. *American Journal of Psychiatry*, 144, 1288-1292.

Angelone, E. (2010). Uncertainty, uncertainty management and meta- cognitive problem solving in the translation task. En G. M. Shreve y E. Angelone (Eds.) *Translation and Cognition* (pp. 17-40). Ámsterdam: John Benjamins.

Angelone, E. y Shreve, G. M. (2011). Uncertainty management, metacognitive bundling in problem solving, and translation quality. En S. O'Brien (Ed.) *Cognitive Explorations of Translation* (pp. 108-130). Londres: Continuum.

Anthony, W. (1973). The development of extraversion, of ability and of the relation between them. *British Journal of Educational Psychology*, 43, 223-227.

Arellanos Hernández, K. (2016). *Creatividad aplicada las relaciones laborales y socioculturales para la integración de la mujer latina en España* (Tesis doctoral). Facultad de Bellas Artes, Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

Arieti, S. (2011). Creative Approaches to Problem Solving. En S. G. Isaken, K. B. Dorval y D. J. Treffinger (Eds.) *Creative Approaches to Problem Solving. A Framework for Innovation and Change* (pp. 1-24), Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.

Arnaiz-Castro, P. y Pérez-Luzardo, J. (2016). A study on the correlation between anxiety and academic self-concept in interpreter trainees. *Círculo de Lingüística aplicada a la Comunicación*, 67, 57-88.

Ashkanasy, N. M., y Dasborough, M. T. (2003). Emotional awareness and emotional intelligence in leadership teaching. *Journal of Education for Business*, 79, 18-22.

Austin, E., Evans, P., Goldwater, R. Y Potter, V. (2005). A preliminary study of emotional intelligence, empathy and exam performance in first year medical students. *Personality and Individual Differences*, 39, 1395-1405.

Bachtold, L. M. y Werner, E. E. (1970). Personality profiles of gifted women: Psychologists. *American Psychologist*, 25, 234-243.

Bachtold, L. M. y Werner, E. E. (1973). Personality characteristics of creative women. *Perceptual and Motor Skills*, 36, 311-319.

Badran, A. H. (2001). Extroversion/Introversion and gender in relation to the English pronunciation accuracy of Arabic speaking college students. *Mansura: College of Education, Mansura University*. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED454740.pdf> en marzo de 2016.

Baer, J. (1999). Gender differences. En M. A. Runco y S. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (pp. 753–758). San Diego: Academic Press.

Baer, M., Oldham, G. R. y Cummings, A. (2003). Rewarding creativity: When does it really matter? *The Leadership Quarterly*, 14, 569–586.

Bandura, J. A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.

Barboni, T. 1999. Inconscient et traduction. En C. Lejeune (Ed.) *Théorie et Pratique de la Traduction III*, (pp. 23-33). Mons: Le Ciephum.

Barchard, K. A. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic? *Educational and Psychological Measurement*, 63, 840-858.

Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventort (EQi): A test of emotional intelligence. Technical Manual*. Toronto: MultiHealth Systems.

Barrena, S. (2011). La traducción: una actividad creativa. *Grupo de Estudios Peirceanos de la Universidad de Navarra*. Recuperado de <http://www.unav.es/gep/TradActividadCreativa.html> en diciembre de 2018.

Barrick, M. R. y Mount, M. K. (1991). The Big Five personality dimensions and job performance: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 44, 1-26.

Barrick, M. R. y Mount, M. K. (1996). Effects of impression management and self-deception on the predictive validity of personality constructs. *Journal of Applied Psychology*, 81, 261-272.

Barrick, M. R. y Mount, M. K. (2005). Yes, personality matters: Moving on to more important matters. *Human Performance*, 18, 359-372.

Barrick, M. R., Mount, M. K. y Judge, T. A. (2001). Personality and performance at the beginning of the new millennium: What do we know and where do we go next? *Personality and Performance*, 9, 9-27.

Barrick, M. R., Stewart, G. L. y Piotrowski, M. (2002). Personality and job performance: Test of the mediating effects of motivation among sales representatives. *Journal of Applied Psychology*, 92, 410-424.

Barrick, M. R., Mitchell, T. R. y Stewart, G. L. (2003). Situational and motivational influences on trait-behavior relationships. En M. R. Barrick y A. M. Ryan (Eds.). *Personality and work: Reconsidering the role of personality in organizations* (pp. 60-82). San Francisco: Jossey-Bass.

Barron, F. (1963). *Creativity and psychological health*. Princeton, NJ: Van Nostrand.

Barron, F. (1966). The psychology of the creative writer. *Theory into Practice*, 5, 157-159.

Barron, F. (1969). *Creative Person and Creative Process*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.

Barron, F. X. y Harrington, D. M. (1981). Creativity, intelligence and personality. *Annual Review of Psychology*, 32, 439-476.

Barroso, G. F. (2018, marzo). Factores a considerar para desarrollar la creatividad en las empresas. Un estudio en 70 empresas de la ciudad de Mérida, Yucatán. En C. Pérez del Toro, C. (Presidencia). *XXXIII Congreso internacional de Contaduría, Administración e Informática*. ANFECA, Mérida, Yucatán, México.

Bastin, G. (2003). Aventures et mésaventures de la créativité chez les débutants. *Meta*. 48(3), 347-360.

Batey, M. D. (2007). *A Psychometric Investigation of Everyday Creativity*. (Tesis doctoral inédita). University of London, Londres.

Beaucage, B. (1997). L'anxiété de performance ou la réussite à tout prix. *Vies-à-vies*, 10(2), 1-2.

Bayani, Z. (2016). The Effect of Emotional Intelligence on the Quality of Translation. *International Journal of Modern Language Teaching and Learning*, 1(2), 29-35.

Bayer-Hohenwarter, Gerit. (2009). Translational creativity: how to measure the unmeasurable. En S. Göpferich, A. L. Jakobsen y I. M. Mees (Eds.) *Behind the Mind: Methods, Models and Results in Translation Process Research* (pp. 39–59). Copenhagen: Samfundslitteratur.

Bayer-Hohenwarter, G. (2010). Comparing translational creativity scores of students and professionals: flexible problem-solving and/or fluent routine behaviour? En S. Göpferich, F. Alves y I. M. Mees (Eds.) *New Approaches in Translation Process Research* (pp. 83–111). Copenhagen : Samfundslitteratur.

Bayer-Hohenwarter, G. (2011). “Creative Shifts” as a Means of Measuring and Promoting Translational Creativity, *Meta*, 56(3), 663-692.

Bayer-Hohenwarter, G. (2013). Triangulating translational creativity scores: A methodological study in translation process research. En C. Way, Vandepitte, S. Meylaerts, R. y Bartłomiejczyk, M. (Eds.) *Tracks and Treks in Translation Studies* (pp. 63-86). Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins.

Beghetto, R. (2010). Big-C creativity: Cui bono? En APA Anual Convention, American Psychological Association, San Diego, Estados Unidos.

Behjat, F. (2014). Temperament as a Personality Aspect and Iranian EFL Student’s Writing Performance, *International Journal of English Department*, 1(2), 31-36.

Behling, O. (1998). Employee selection: will intelligence and conscientiousness do the job? *Academy of Management Executive*, 12, 77-86.

Belmonte, V. M. (2013). Inteligencia emocional y creatividad: factores predictores del rendimiento académico. (Tesis doctoral inédita). Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Murcia, España.

Benítez, M., Giménez, M. y Osicka, R. (2000). Las asignaturas pendientes y el rendimiento académico. ¿Existe alguna relación? *Revista Educación*, 189, 224-235.

Bennacer, H. (2010, septiembre). Performance scolaire, satisfaction envers le professeur et formation de l’amitié en classe : influences des caractéristiques personnelles de l’élève. L’actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Ginebra, Suiza.

Bergum, B. O. (1973). Selection of specialized creators. *Psychological Reports*, 33, 635-639.

Bergum, B. O. (1974). Self-perceptions of a graduate faculty whose publication rates are high or low. *Psychological Reports*, 35, 857-858.

Bergum, B. O. (1975). Self-perceptions of creativity among academic inventors and non-inventors. *Perceptual and Motor Skills*, 40, 78-78.

Bermejo, R., Hernández, D., Ferrando, M., Soto, G., Sáinz, M. y Prieto, M. D. (2010). Creatividad, inteligencia sintética y alta habilidad. *REIFOP*, 13(1), 97-109.

Bermúdez, J. (1985). Concepto de personalidad. En Bermúdez (Ed.), *Psicología de la Personalidad, Vol. I.* (pp. 17-38). Madrid: UNED.

Bermúdez, J. (1995). *Cuestionario «Big Five» (BFQ)*. Madrid: TEA.

Bermúdez, J., Pérez-García, A. M., Ruiz, J. A., Sanjuán, P. y Rueda, B. (2011). *Psicología de la personalidad*. Madrid: UNED.

Bernardo et al., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., Rosário, P., Álvarez, L., González-Castro, P., Valle, A., Rodríguez, S., Cerezo, R., Álvarez, D. y Rodríguez, C. (2009). Estilos intelectuales y rendimiento académico: una perspectiva evolutiva. *Psicothema*, 21(4), 555-561.

Berry, C., Ones, D.S. y Sackett, P. R. (2007). Interpersonal deviance, organizational deviance, and their common correlates: A review and meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 92, 410-424.

Bestué, C. y Orozco, M. (2011). La necesidad de la naturalidad en la reformulación en la traducción jurídica en la 'era de la automatización' de las traducciones. *The Journal of Specialised Translation*, 15, 180-199.

Bettencourt, L. A., Gwinner, K. P. y Meuter, M. L. (2001). A comparison of attitude, personality, and knowledge predictors of service-oriented organizational citizenship behaviors. *Journal of Applied Psychology*, 86, 29-41.

Bláha, K., Čermák, V., Kraus, B. (1988). The process of self-realization and the creative activity of the youth. *Pedagogika*, 3, 271-285.

Blickle, G. (1996). Personality traits, learning strategies and performance. *European Journal of Personality*, 10, 337-352.

Bolaños, A. (2015) *La psicología del traductor* (Curso en línea inédito). Universidad de las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas.

Bontempo, K. M. (2012). *Interpreting by design: A Study of Aptitude, Ability and Achievement in Australian Sign Language Interpreters* (Tesis doctoral inédita). Departamento de lingüística, facultad de Ciencias Humanas, Universidad de Macquarie, Australia.

Bontempo, K. M. (2013, diciembre). *Does Personality Matter? Exploring individual difference in interpreters*. Presentado en Affective Factors in

Translation Process Research, Aston University, Aston.

Bontempo, K. y Loggerenberg, V. (2011). Interpreters and Coping Strategies for Managing Occupational Stress. *Synergise! Conference Lectures Series* [DVD]. Sydney: Australian Institute of Interpreters and Translators.

Bontempo, K. Y Napier, J. (2011). Evaluating Emotional Stability as a Predictor of Interpreter Competence and Aptitude in Interpreting. En M. Shlesinger y F. Pöchhacker (Eds.), *Aptitude for Interpreting: Special issue on Interpreting* (pp. 85-105). Ámsterdam, Filadelfia: John Benjamins

Bontempo, K., Napier, J., Hayes, L. y Brashear, V. (2014). Does Personality Matter? An international study of sign language interpreter disposition. *Translation & Interpreting*, 6(1), 23-46.

Borman, W. C., Penner, L., Allen, T. y Motowidlo, S. J. (2001). Personality predictors of citizenship performance. *International Journal of Selection and Assessment*, 9, 52-69.

Bowler, W. (1992). *A linguistic approach to intuition in translation*. (Tesis doctoral inédita). Loughborough University: Loughborough.

Bowne, B. P. (1908). *Personalism*. Cambridge: The University Press.

Brackett, M. A., Mayer, J. D. y Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its expression in everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387-1402.

Bragard, J. L. (2001). Quels prédicteurs de réussite scolaire au cours préparatoire ? En A. Flieller, C. Bocéréan, J. L. Kop, E. Thiébaud, A. M. Toniolo y J. Tournois (Eds.), *Questions de psychologie différentielle*, (pp. 279-284). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Brodgen, H. y Sprecher, T. (1964). Criteria of Creativity. En C. W. Taylor (Ed.), *Creativity: progress and potential* (pp. 156-176). Nueva York: Mc Graw Hill.

Bunderson, J. S. (2001). How work ideologies shape the psychological contracts of professional employees: doctor's responses to perceived breach, *Journal of Organizational Behavior*, 22(7), 39-52.

Burbiel, J. (2009). Creativity in research and development environments: A practical review. *Int. Journal of Business Science and Applied Management*, 4(2), 35-51.

Busato, V.V., Prins, F. J., Elshout, J. J. y Hamaker, C. (1999). The relation between learning styles, the Big Five personality traits and achievement motivation in higher education. *Personality and Individual Differences*, 26, 129-140.



Busato, V.V., Prins, F. J., Elshout, J. J. y Hamaker, C. (2000). Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. *Personality and Individual Differences*, 29, 1057-1068.

Byrne, J. (2006). Suppression as a form of creativity in technical translation. En I. Kemble y C. O'Sullivan (Eds.). *Translation and Creativity: How creative is the Translator?* (pp. 6-14). Portsmouth: Universidad de Portsmouth.

Byron, K., Khazanchi, S. y Nazarian, D. (2010). The Relationship Between Stressors and Creativity: A Meta-Analysis Examining Competing Theoretical Models. *Journal of Applied Psychology*, 95(1), 201-212.

Cacioppo, J. T., Petty, R. E., Feinstein, J. A. Y Jarvis. W. B. G. (1996). Dispositional differences in cognitive motivation: The life and times of individuals varying in need for cognition. *Psychological Bulletin*, 119, 197-253.

Caizapanta Puruncaja, C. (2017). *Análisis de la inteligencia emocional y la competencia social y su relación con los problemas de conducta y el rendimiento académico en los estudiantes del bachillerato del sector norte del cantón Quito* (Tesis doctoral inédita). Facultad de Educación de la Universidad de Alicante, Alicante.

Caldeira, M. y Veiga, F. (2006). Criatividade, autoconceito e rendimento escolar em alunos do ensino básico. En N. Santos, M. Lima, M. Melo, A. Candeias, M. Grácio y A. Calado (Eds.). *Livro de Actas do VI Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 77-97). Évora: Universidad de Lisboa.

Callahan, S. (2000). Responding to the invisible student. *Assessing Writing*, 7(1), 57-77.

Cameron, K. (2012). *Creative Careers and Self-actualization* (Tesis doctoral inédita). Universidad de New Hampshire, New Hampshire.

Campos, A. y Gonzalez, M. A. (1993). Creatividad y rendimiento académico en estudiantes de Bellas Artes, Ciencias y Letras. *Adaxe*, 9, 19-28.

Candrasekaran, S. (2013). Creativity and Academic Achievement of Higher Secondary School Students in Tamilnadu. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 3(8), 32-36.

Caprara, G. V. y Cervone, D. (2000). *Personality. Determinants, dynamics and potentials*. Cambridge: Cambridge University Press.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., y Perugini, M. (1993). The 'Big Five Questionnaire': a new questionnaire to assess the five factor model. *Personality and Individual Differences*, 15, 281-288.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C. Y Borgogni, L. (2001). *BFQ. Cuestionario "Big Five"*. Madrid: TEA Ediciones.

Carver, C. S. y Scheier, M. F. (1990). Origins and functions of positive and negative affect: A control-process view, *Psychological Review*, 97(1), 19-35.

Carver, C. S. y Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. Cambridge: Cambridge University Press.

Castro, A. y Casullo, M. (2001). Rasgos de personalidad, bienestar psicológico y rendimiento académico en adolescentes argentinos. *Interdisciplinaria*, 18(1), 65-85.

Cattell, R. B. (1946). *The description and measurement of personality*. Nueva York: Harcourt, Brace y World.

Cattell, R. B. (1971). *Abilities: Their structure, growth and action*. Boston: Houghton Mifflin.

Cattell, R. B. y Kline, P. (1977). *The Scientific Analysis of Personality and Motivation*. Nueva York: Academic Press.

Cattell, R. B., Sealy, A. P., y Sweney, A. B. (1966). What can personality and motivation source trait measurement add to the prediction of school achievement. *British Journal Psychology*, 36, 280-295.

Cattell, R. B., Eber, H. W. y Tatsuoka, M. M. (1970). *The handbook of the Sixteen Personality Factor Questionnaire*. Champaign, IL: Institute for Personality and Ability Testing.

Cerchiaro, E., Paba, C., Tapia, E. y Sánchez, L. (2006). Nivel de pensamiento, rasgos de personalidad y promedios académicos en estudiantes universitarios. *Duazary*, 3(1), 81-89.

Chadwick, C. (1979). *Tecnología educacional para el docente*. Buenos aires: Editorial Paidós, S.A.

Chambers, J. A. (1964) Relating personality and biographical factors to scientific creativity. *Psychological Monographs*, 78(7), 1-20.

Chambers, J. A. (1973). College teachers. Their effect on creativity of students. *Journal of Educational Psychology*, 65, 326-334.

Chamorro-Premuzic, T. y Furnham, A. (2003). Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal University samples. *Journal of Research in Personality*, 37, 319-338.

Chamorro-Premuzic, T. y Furnham, A. (2005). *Personality and intellectual competence*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Chang, C. (2011). The creation of novel and marketable service ideas. *International Journal of Innovation and Technology Management*, 8(1), 113–133.

Chappell, M. S., Blanding, Z. B., Siverstein, M. E., Takashi, M. N. B., Newman, B., Gubi, A. y McCain, N. (2005). Test anxiety and academic performance. *Anxiety, Stress and Coping: An International Journal*, 17, 241-252.

Charles-Pauvers, B., Comeiras, N. Peyrat-Guillard, D. y Roussel, P. (2006). Les déterminants psychologiques de la performance au travail. Un bilan des connaissances et proposition de voies de recherches. Recuperado de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00096949/document> el 13 de octubre de 2017.

Chávez R. A. y Lara, M. (2000). La creatividad y la psicopatología. *Salud mental*, 23(5), 1-9.

Chico, E. (1999). Evolución psicométrica de una escala de Inteligencia Emocional. *Boletín de Psicología*, 62, 65-78.

Cho, S. (2006) Translator's Creativity found in the Process of Japanese-Korean Translation, *Meta : journal des traducteurs*, 51(2), 378-388.

Chorro, J. (1981). Personalidad y rendimiento académico en Estadística 1. Personality and academic achievement in statistics. *I. Psicológica*, 2, 155-166.

Cifuentes-Pérez, P. y Meseguer, P. (2016). Can High Self-Esteem Foster Creativity in Translation? En Di Martino, E. (Presidencia). *Creativity in Translation/Interpretation and Interpreter/Translator Training*. Simposio llevado a cabo en el congreso Università Suor Orsola Benincasa, Nápoles.

Cifuentes-Pérez, P. y Fenollar-Cortés, J. (2017) On the impact of self-esteem, emotion regulation and emotional expressivity on student translators' performance, *VIAL*, 14, 71-97.

Clapham, M. y King, W. (2010). Psychometric Characteristics of the CREA in an English Speaking Population». *Anales de Psicología*, 26(2), 206-211.

Cloninger, S. (2009). Conceptual issues in personality psychology. En P. J. Corr y G. Matthews (Eds.), *The Cambridge handbook of personality psychology* (pp. 3-26). Nueva York: Cambridge University Press.

Çoban, F. y Telci, Ü. A. (2016). The role and importance of emotional intelligence in the acquisition of translation skills and translator training: does a translator or interpreter need emotional intelligence? *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, 2(2), 118-125.

Colquitt, J. A., LePine, J. A. y Wesson, M. J. (2009). *Organizational behavior: Essentials for improving performance and commitment*. Nueva York: McGraw-Hill.

- Comrey, A. L. (1970). *The Comrey Personality Scales*. San Diego: Educational and Industrial Testing Service.
- Conrad, M. A. (2006). Aptitude is not enough: How personality and behavior predict academic performance. *Journal of Research in Personality*, 40, 339-346.
- Contreras, F. V. y Castro, G. A. (2013). Liderazgo, poder y movilización organizacional. *Estudios Gerenciales*, 29, 72-76.
- Corbalán, J. (2008). ¿De qué se habla cuando hablamos de creatividad? *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, 35, 11-21.
- Corbalán Berna, F. J, Martínez Zaragoza, F. Donolo, D. S. et al. (2003). *CREA. Inteligencia Creativa. Una medida cognitiva de la creatividad*. Madrid: 3a Edición. TEA Ediciones.
- Costa, P.T., Jr., y McCrae, R.R. (1985). *The NEO Personality Inventory manual*. Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Costa, P. T. y McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) an NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual*. Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Costa, P. T. y McCrae, R. R. (1999a). *Manual técnico del NEO-PI-R*. Madrid: TEA.
- Costa, P. T. y McCrae, R. R. (1999b). *Inventario de personalidades Neo Revisado (NEO PI-R) Inventario Neo Reducido de Cinco Factores (Neo-FFI) Manual Profesional*. TEA Ediciones S.A., Madrid.
- Cournoyer, G. (2010). *Relation entre la personnalité et la performance en emploi chez les agents des services correctionnels*. (Trabajo Fin de Máster no publicado). Département des fondements et pratiques en Éducation. Faculté des sciences de l'Éducation, Université Laval, Québec, Canadá.
- Cox, C. M. (1926). The early mental traits of three hundred geniuses. En M. Terman (Ed.), *Genetic studies of genius* (volumen II). Stanford: Stanford University Press.
- Cruz-Núñez, F. y Quiñones-Urquijo, A. (2012). Autoestima y rendimiento académico en estudiantes de enfermería de Poza Rica, Veracruz, México. *Unipluri/versidad*, 12(1), 25-35.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad: El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Cucina, J. M. y Vasilopoulos, N. L. (2005). Nonlinear personality-performance relationships and the spurious moderating effects of traitedness. *Journal of Personality*, 73, 227-259.

Cupani, M. y Zalazar-Jaime, M. F. (2014). Rasgos complejos y rendimiento académico: contribución de los rasgos de personalidad, creencias de autoeficacia e intereses. *Revista colombiana de psicología*, 23(1), 57-71.

Cupani, M., Garrido, S. y Tavella, J. (2013). El Modelo de los Cinco Factores de Personalidad: contribución predictiva al rendimiento académico. The Five Factor Model of Personality and its contribution to the prediction of academic performance: a theoretical review. *Revista de Psicología*, 9(17), 67-86.

Damasio, A. R. (1994). *The feeling of what happens: Body and emotion in the making of consciousness*. Nueva York: A Harvest Book, Harcourt, Inc.

Dancette, J., Audet, L. y Jay-Rayon, L. (2007). Axes et critères de la créativité en traduction. *Meta*, 52(1), 108-122.

Davies, M., Stankov, L. y Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 989-1015.

Day, D. V. y Bedeian, A. G. (1995). Personality similarity and work-related outcomes among African-American nursing personnel: A test of the supplementary model of personenvironment congruence. *Journal of Vocational Behaviour*, 46, 55-70.

De Bono, E. (1994). *El pensamiento creativo: el poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Barcelona: Paidós Ibérica.

De Fruyt, F. y Mervielde, I. (1996). Personality and interests as predictors of educational streaming and achievement. *European Journal of Personality*, 5, 405-425.

De Raad, B. y Schouwenburg, H. C. (1996). Personality in learning and education: a review, *European Journal of Personality*, 10, 303-336.

Del Monte, J. (2008) *Wolfgang Amadeus Mozart: uma reflexão psicológica sobre arte e criatividade* (Trabajo fin de carrera). Pontifícia Universidade Católica, Sao Paulo, Brasil.

Del Río Pérez, J. (2006). La creatividad publicitaria en la literature científica: una revisión. *Comunicación y Sociedad*, (19)1, pp- 9-46.

Dewaele, J. M. y Furnham, A. (1999). Personality and speech production: A pilot study of second language learners. *Journal of Personality and Individual Differences*, 28, 355-365.

Di Fabio, A. y Blustein, D. L. (2009). Emotional intelligence and decisional conflict styles: Some empirical evidence among Italian high school students. *Journal of Career Assessment*, 18, 71-81.

Digman, J. (1990). Personality structure: Emergence of the five-factor model. *Annual Review of Psychology*, 41, 417-440.

Digman, J. y Shmelyov, A. G. (1996). The structure of temperament and personality in Russian children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(2), 341-351.

Di Scipio, W. J. (1971). Divergent thinking, A complex function of interacting dimensions of extraversion-introversion and neuroticism-stability. *British Journal of Psychology*, 62(4), 545-550.

Dollinger, S. y Orf, L. (1991). Personality and performance in "personality": Conscientiousness and openness. *Journal of Research in Personality*, 25, 276-284.

Drevdahl, J. E. y Cattell, R. B. (1958). Personality and creativity in artists and writers. *Journal of Clinical Psychology*, 14, 107-111.

Dunkel, H. B. (1947). The effect of Personality Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 38, 177-182.

Durieux, C. (2009). Vers une théorie décisionnelle de la traduction, *LISA*, 7(3), 349-367.

Ebrahimi, M.R., Ahmadnejadian, E. y Zarafshan, M. (2016). On Emotional Intelligence of Translators: Diction in Stressful Situations of Translating Political Texts. *International Journal of English Language & Translation Studies*, 4(4), 1-11.

Educational Testing Service (ETS). «Relationships between Big Five and Academic and Workforce Outcomes». Recuperado de [http://www.ets.org/s/workforce\\_readiness/pdf/21334\\_big\\_5.pdf](http://www.ets.org/s/workforce_readiness/pdf/21334_big_5.pdf) el 12 de marzo de 2016.

Ehrman, M. y Oxford, R. (1995). Cognition plus: Correlates of adult language proficiency. *The Modern Language Journal*, 79, 67-89.

Eiduson, B. T. (1974). 10-year longitudinal Rorschachs on research scientists. *Journal of Personality Assessment*, 38, 405-10.

Elisondo, R. (2015). *Evaluación de la Creatividad. Análisis de Variables Alternativas Relacionadas con la Forma y el Contenido de las Respuestas en el Test CREA* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, Murcia, España.

Elisondo, R. y Donolo, D. (2011). Los estímulos en un test de Creatividad. Incidencias según género, edad y escolaridad. *Boletín de Psicología*, 101, 51-65.

Elliot, C. D. (1972). Personality factors and scholastic attainment. *British Journal of Education Psychology*, 42, 23-32.

- Entwistle, N. J. y Cunningham, S. (1968). Neuroticism and school attainment. *British Journal of Educational Psychology*, 38, 123-132.
- Erdheim, J., Wang, M. y Zickar, M. J. (2006). Linking the Big Five personality constructs to organizational commitment. *Personality and Individual Differences*, 41, 959-970.
- Escalante, G. (2006). *Creatividad y rendimiento académico*. Mérida: Saber ULA.
- Eysenck, H. J. (1952). *The scientific study of personality*. Londres: Routledge y Kegan Paul.
- Eysenck, H. J. (1982). *Fundamentos biológicos de la personalidad*. Barcelona: Fontanella.
- Eysenck, H. J. (1995). *Genius: The natural history of creativity*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Eysenck, H. J. (1997). Personality and experimental psychology: The unification of psychology and the possibility of a paradigm. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1224-1237.
- Eysenck, H. J. y Cookson, D. (1969). Personality in primary school children: Ability and achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 39, 109-122.
- Eysenck, H. J. y Eysenck, S. B. G. (1973). *EPI, Cuestionario de personalidad, Formas A y B*. Madrid, España: TEA Ediciones, S.A.
- Eysenck, H. J. y Eysenck, S. B. G. (1975). *Manual of the Eysenck Personality Questionnaire (adult and junior)*. Londres: Hodder & Stoughton.
- Eysenck, H. J. y Eysenck, M. (1985). *Personality and individual differences*. Nueva York: Plenum Press.
- Fábregues López, A. (2017). *La importancia de la personalidad del traductor en los itinerarios de especialidad y en la selección de personal*. (Trabajo fin de grado no publicado). Universitat Jaume I: Castellón de la Plana.
- Farsides, T. y Woodfield, R. (2003). Individual differences and undergraduate academic success: The roles of personality, intelligence and application. *Personality and Individual Differences*, 34, 1225-1243.
- Feist, G. J. (1998). A Meta-analysis of Personality in Scientific and Artistic Creativity. *Personality and Social Psychology Review*, 2, 290-309.
- Fernández-Abascal, E. G., García-Rodríguez, B., Jiménez-Sánchez, M. P., Martín-Díaz, M. D. y Domínguez-Sánchez, F. J. (2010). *Psicología de la emoción*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.

Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2003). ¿En qué piensan las mujeres para tener un peor ajuste emocional? *Encuentros en Psicología Social*, 1, p. 255-259.

Fernández Fernández, I., Eizagirre Sagardia, A., Arandia Loroño, M., Ruiz de Gauna Bahillo, P., Ezeiza Ramos, A. (2012). Creatividad e innovación: claves para intervenir en contextos de aprendizaje. *REICE*, 10(2), 23-40.

Forteza, J. (1975). Modelo instrumental de las relaciones entre variables motivacionales y rendimiento. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 132, 75-91.

Freud, S. (1909). *Psicoanálisis*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Froeliger, N. (2007). On Creative Errors in Translation. En R. Trim y S. Alatorre (Eds.) *Through Other Eyes. The Translation of Anglophone Literature in Europe* (pp. 27-38). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Forgeard, M. J. C., Kaufman, S. C. y Kaufman, J. C. (2013). The Psychology of Creative Thinking. En G. Harper, *A Companion to Creative Writing* (pp. 320-333). Hoboken: John Wiley & Sons, Ltd.

Fueyo, E., Martín, M. A. y Dapelo, B. (2010). Personalidad eficaz y rendimiento académico: una aproximación integrada. *Revista de orientación educacional*, 24(46), 57-70.

Furnham, A. y Medhurst, S. (1995). «Personality correlates of academic seminar behaviour: A study of four instruments. *Personality and Individual Differences*, 19, 197-208.

Furnham, A. y Mitchell, J. (1991). Personality, needs, social skills and academic achievement: A longitudinal study. *Personality and Individual Differences*, 12, 1067-1073.

Furnham, A. y Chamorro-Premuzic, T. (2004). Personality and intelligence as predictors of statistics examination graduates. *Personality and Individual Differences*, 37, 943-955.

Furnham, A., Forde, K. y Cotter, T. (1998). Personality intelligence. *Personality and Individual Differences*, 24, 187-192.

Furnham, A., Batey, M., Anand, K. y Manfield, J. (2008). Personality, hypomania, intelligence and creativity. *Personality and Individual Differences*, 44, 1060-1069.

Furnham, N., Doré, A. S., Chirgadze, D. Y., Bakker, P. I., Depristo, M. A. y Blundell, T. L. (2006). Knowledge-based real-space explorations for low-resolution structure determination. *Structure*, 14, 1313-1320.

Gajda, A., Karwowski, M. y Beghetto, R. A. (2017). Creativity and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 109(2), 269-



Garaigordobil, M. (1996). Evaluación de la creatividad en sus correlatos con inteligencia y rendimiento académico. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, 18(1), 87-98.

García-Fernández, M. y Giménez-Mas, S. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Revista Digital del Centro del Profesorado Cuevas-Olula (Almería)*, 5(6), 43-52.

García López, V. (2017). *Estudio comparativo entre Atención Primaria y Atención Hospitalaria del Nivel de Burnout según la variable de personalidad, ansiedad y depresión, del personal sanitario (Médicos y Enfermeras)* (Tesis doctoral no publicada). Departamento de Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Rehabilitación y Medicina Física, Universidad Rey Juan Carlos, Madrid.

García-Pérez, A. (2015) *Creatividad en alumnos de primaria: evaluación e intervención* (Tesis doctoral no publicada). Facultad de Psicología, Universidad de Salamanca, Salamanca.

Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation*. Londres: Edward Arnold.

Gardner, H. (1988). «Creativity: An interdisciplinary perspective». *Creativity Research Journal*, 1, 8-26.

Gardner, H. (1995). *Mentes creativas*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H., y Laskin, E. (2011). *Leading minds: An anatomy of leadership* (segunda edición). Nueva York: Basic Books.

Gelade, G. (2002). Creative style, personality and artistic endeavour. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 128, 213–234.

Gellatly, I. R. (1996). Conscientiousness and task performance: Test of a cognitive process model. *Journal of Applied Psychology*, 81, 474-482.

George, J. M. y Zhou, J. (2001). Understanding when bad mood fosters creativity and good ones don't: The role of context and clarity of feelings. *Journal of Applied Psychology*, 87, 687-697.

Gértrudix, F., De Cisneros, J. C., Rivas, B. y Cruz, P. (2017). Conocerse como docente: el vídeo como estrategia metodológica para trabajar la inteligencia emocional. En Said-Hung, E. y Durán Ruiz, F. J. (Ed.) *Educación, participación y escenarios digitales. Debates sobre la mediación digital en el siglo XXI* (pp. 124-132). Granada, España: Editorial Comares, S.L.

Getzels, J. W. y Csikszentmihalyi, M. (1976). *The creative vision. A longitudinal study of problema finding in art*. Nueva York: J. Willey and Sons.

Getzels, J. W. y Jackson, P. W. (1962). *Creativity and intelligence: Explorations with gifted students*. Nueva York: Wiley.

Gil-Olarte, P., Palomera, R. y Brackett, M.A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement among high school student. *Psicothema*, 18, 188-123.

Giner, V. (2015). *Factores emocionales del conocimiento que influyen sobre la objetividad del diagnóstico de la situación en el proceso de planificación estratégica* (Tesis doctoral no publicada). Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Rey Juan Carlos, Madrid.

Goff, M. y Ackerman, P. (1992). Personality-intelligence relations: assessment of typical intellectual engagement. *Journal of Educational Psychology*, 84, 537-552.

Gojian, B. (2014). Effect of anxiety awareness on listening comprehension. *Journal of International Scientific Publications*, 12, 1057-1064.

Goldberg, L. R. (1993). The structure of phenotypic personality traits. *American Psychologist*, 48, 26-34.

Goldberg, L. R. (1999). A broad-bandwidth, public-domain, personality inventory measuring the lower-level facets of several Five-Factor models. En I. Mervielde, I. Deary, F. De Fruyt y F. Ostendorf (Eds.), *Personality Psychology in Europe*, Vol. 7 (pp. 7-28). Tilburg: Tilburg University Press.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Gomez, J. G. (2007). What Do We Know About Creativity? *The Journal of Effective Teaching*, 7(1), 31-43.

Göpferich, S. (2011). From multidisciplinary to transdisciplinary: The investigation of competence development as a case in point. *MikaEL Electronic Proceedings of the KäTu Symposium on translation and Interpreting Studies*, 5, 1-24.

Göpferich, S., Bayer-Hohenwarter, G. Prassl, F. y Stadlober, J. (2011). Exploring Translation Competence Acquisition: Criteria of Analysis Put to the Test. En S. O'Brien (Ed.), *Cognitive Explorations of Translation* (pp. 57-85). Londres, Nueva York: Continuum International Publishing Group.

Gottman, J. M., Katz, L. F. y Hooven, C. (1997). *Meta-emotion: How families communicate emotionally*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Gough, H. G. (1976). Studying creativity by means of word association tests. *Journal of Applied Psychology*, 61(3), 348-353.

Gough, H. G. (1979). A creative personality scale for the Adjective Check List. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(8), 1398-1405

Gralewski, J. y Karwowski, M. (2012). Creativity and school grades: A case from Poland. *Thinking Skills and Creativity*, 7(3), 198-208.

Greengross, G. y Miller, G. F. (2009). The Big Five personality traits of professional comedians compared to amateur comedians, comedy writers and college students. *Personality and Individual Differences*, 47, 79-83.

Gross, J. J. y John, O. P. (1995). Facets of emotional expressivity: Three self-report factors and their correlates. *Personality and Individual Differences*, 19, 555-568.

Gross, J. J. y John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362.

Guilera, L. (2011). *Anatomía de la creatividad*. Sabadell: FUNDIT.

Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454.

Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. Nueva York: MacGraw-Hill.

Guilford, J. P. y Hoepfner, R. (1966). Creative potential as related to measures of IQ and verbal comprehension. *Indian Journal of Psychology*, 41, 7-16.

Guilford, J. P. y Zimmerman, W. S. (1949). *The Guilford-Zimmerman Survey: Manual of instructions and interpretations*. Beverly Hills: Sheridan Supply Co.

Guion, R. M. y Gottier, R. F. (1965). Validity of personality measures in personnel selection. *Personnel Psychology*, 18, 135-164.

Gutiérrez-Braojos, M., Salmerón-Vilchez, J. Martín-Romera, S. y Salmerón, A. (2013).

Efectos directos e indirectos entre estilos de pensamiento, estrategias metacognitivas y creatividad en estudiantes universitarios. *Anales de psicología*, 29(1), 159-170.

Gray, E. K. y Watson, D. (2002). General and specific traits of personality and their relation to sleep and academic performance. *Journal of Personality*, 70, 177-206.

Haensly, P. A. y Reynolds, C. R. (1989). Creativity and intelligence. En J. A. Glover, R. R. Ronning y C. R. Reynolds (Eds.), *Handbook of creativity* (pp. 111-132). Nueva York: Plenum.

Haidar, L. (2002). Traducción poética: propuesta de traducción de poesía saharai. *Puentes*, 1, 47-55.

Halamandaris, K. F. y Power, K. G. (1999). Individual differences, social support and coping with examination stress: a study of the psychosocial and academic

adjustment of first year home students. *Personality and Individual Differences*, 26, 665-685.

Hamilton, E. (1988). The facilitation of organisational change: An empirical study of factors predicting change agents' effectiveness. *Journal of Applied Behavioural Science*, 24(1), 37-59.

Hansen, Gyde. (2006). *Erfolgreich Übersetzen: Entdecken und Beheben von Störquellen*. Tübingen: Gunter Narr.

Hansenne, M. y Legrand, J. (2012). Creativity, emotional intelligence, and school performance in children. *International Journal of Educational Research*, 53, 264-268.

Hargreaves, H. L. (1927). The faculty of imagination. *British Journal of Psychology. Monograph supplement*, 3(10), 74.

Hayes, J. R. (1989). Cognitive processes in creativity. En J. A. Glover, R. R. Ronning y C. R. Reynolds (Eds.), *Handbook of creativity* (pp. 135-145). Nueva York: Plenum.

Hayes, J. R. y Flower, L. S. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*, 41, 1106-1113.

Hayes, T. L., Roehm, H. A. y Castellano, J. P. (1994). Personality correlates of success in total quality manufacturing. *Journal of Business and Psychology*, 8, 397-411.

Heaven, P. C. L., Mak, A., Barry, J. y Ciarrochi, J. (2002). Personality and family influences on adolescent attitudes to school and self-rates academic performance. *Personality and Individual Differences*, 32, 453-462.

Helson, R. (1973). The heroic, the comic and the tender. Patterns of literacy fantasy and their author. *Journal of Personality*, 41, 163-184.

Helson, R. (1977). The creative spectrum of authors of fantasy. *Journal of Personality*, 45, 310-326.

Helson, R. (1978). The imaginative process in children's literature: A quantitative approach. *Poetics*, 7, 135-153.

Helson, R. y Crutchfield, R. S. (1970). Mathematicians: the creative researcher and the average PhD. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 34, 250-257.

Henderson, J. (1987). *Personality and the Linguist: A Comparison of the Personality Profiles of Professional Translators and Interpreters*. Bradford: University of Bradford Press.

Herman, J. L., Stevens, M. J., Bird, A., Mendenhall, M. y Oddou, G. (2010). The

Tolerance for Ambiguity Scale: Towards a more refined measure for international management research. *International journal of Intercultural Relations*, 34, 58-65.

Hernández Ortiz, A. F. (2017). *Un recurso de Innovación para docentes: Programa «Despierta Creatividad»* (Tesis doctoral). Facultad de Psicología de la Universidad de Murcia, Murcia.

Herrán, A. de la (2006). Hacia una creatividad *complejo-evolucionista*. Redefinición del concepto de creatividad desde una educación de la conciencia. En S. de la Torre, y V. Violant (Eds.), *Comprender y evaluar la creatividad. Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza* (pp. 61-68). Málaga: Aljibe.

Hernández, P. (2011). Valentín García Yedra (1917-2010): adiós al maestro. *Panace@*, 12(33), 147-148.

Herrero San José, M. (2015). *El perfil del traductor especializado* (Trabajo Fin de Grado no publicado). Universidad de Valladolid: Soria.

Heuze, J. P. (1993). Personnalité et water-polo. Investigation a l'aide du questionnaire de personnalité pour sportifs d'E. Thill. *STAPS: Revue des Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives*, 14(32), 33-46.

Hewson, L. (2016). Creativity in translation training: between the possible, the improbable and the (apparently) impossible. *Linguaculture*, 2, 9-25.

Holmes, J. S. (1972). The Name and Nature of Translation Studies. En J. Holmes (Ed.) *Translated! Papers on Literary Translation and Translation Studies* (pp. 67-80). Amsterdam: Rodopi.

Holland, D. C., Dollinger, S. J., Holland, C. J. y MacDonald, D.A. (1995). The relationships between psychometric intelligence and the five-factor model of personality in a rehabilitation sample. *Journal of Clinical Psychology*, 51, 79-88.

Hörmann, H. y Maschke, P. (1996). On the relation between personality and job performance of airline pilots. *The International Journal of Aviation Psychology*, 6, 171-178.

Hough, L. M. y Oswald, F. L. (2008). Personality testing and industrial-organizational psychology: Reflections, progress and prospects. *Industrial and Organizational Psychology*, 1, 272-290.

Hubscher-Davidson, S. (2005, noviembre). *Using TAPS to analyze creativity in translation*. Presentado en Fifth Portsmouth Translation Conference: Translation and Creativity: how creative is the translator or interpreter? Portsmouth, Reino Unido: Universidad de Portsmouth.

Hubscher-Davidson, S. (2009). Personal Diversity and Diverse Personalities in Translation: a Study of Individual Differences. *Perspectives: Studies in Translatology*, 17(3), 175-192.

Hubscher-Davidson, S, S. (2011a, julio). *The role of emotional intelligence in the translation process: a new research Project*. Presentado en 2nd International Research Workshop: Methodology in Translation Process Research. Giessen, Universidad de Giessen.

Hubscher-Davidson, S. (2011b). A Discussion of Ethnographic Research Methods and their Relevance for Translation Process. *Across Languages and Cultures*, 12(1), 1-18.

Hubscher-Davidson, S, S. (2013a, diciembre). *Emotion Regulation and Professional Translation*. Presentado en To feel or not to feel ? That is the question : International Online Workshop on Affective factors in Translation Process Research. Birmingham, Universidad de Birmingham.

Hubscher-Davidson, S, S. (2013b). Emotional intelligence and translation studies: A new bridge. *Meta*, 58(2), 324–346.

Hubscher-Davidson, S. (2013c). The role of intuition in the translation process: a Case Study, *Translation and Interpreting Studies*, 8(2), 211-232.

Hubscher-Davidson, S. (2016). Trait Emotional intelligence and translation. *Target*, 28(1), 132-157.

Hurtz, G. M. y Donovan, J. J. (2000). Personality and job performance: The Big Five revisited, *Journal of Applied Psychology*, 85, 869-879.

Isen, A. M. (1987). Positive affect, cognitive processes, and social behavior. En BERKOWITZ, L. (Eds.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 203-253). Nueva York: Academic.

Jabari, N., S., Boroujerdi, S., Ghaeini, S., Abdollahi, F. y Karimi, G. (2012). Big-Five Personality Traits Predict sport Volunteer Satisfaction. *World Applied Sciences Journal*, 19(4), 445-450.

Boroujeni, A. A. (2015). The impact of extroversión and introversión personality types on EFL learners' writing ability. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(1), 212-218.

Janet, P. (1892). *L'état mental des hystériques. Les stigmates mentaux*. París: Alcan.

Jensen, G. y Ditiberio, J. (1989). *Personality and the Teaching of Composition*. Nueva Jersey: Ablex Publishing Corporation Norwood.

Jiménez, A. P. (2000). *Análisis del rendimiento académico*. Recuperado de [http://perso.wanadoo.es/angel.saez/a044\\_analisis\\_del\\_rendimiento\\_academico\\_\(ad ap\\_jimenez\).htm](http://perso.wanadoo.es/angel.saez/a044_analisis_del_rendimiento_academico_(ad_ap_jimenez).htm) en octubre de 2017.

Jiménez Ivars, A. y Pinazo Calatayud, D. (2001). "I failed because I got very nervous". Anxiety and performance in interpreter trainees: an empirical study. *The Interpreters' Newsletter*, 11, 105-118.

John, O. P. y Srivastava, S. (1999). The Big-Five Trait Taxonomy: History, Measurement, and Theoretical Perspectives. En L. Pervin y O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (segunda edición) (pp. 102-138). Nueva York: Guildford Press.

Johnson, D. (1987). The role of the creative arts therapies in the diagnosis and treatment of psychological trauma. *Arts in Psychotherapy*, 14, 7-14.

Johnson, G. D. K. (2008). *Learning styles and emotional intelligence of the adult learner* (Tesis doctoral inédita). Auburn University, Alabama.

Johnson, J. y O'Leary-Kelly, A. (2003). The effects of psychological contract breach and organizational cynicism: nota II social Exchange violations are created equal. *Journal of Organizational behavior*, 24, 627-647.

Judge, T. e Ilies, R. (2002). Relationship of Personality to Performance Motivation: A Meta-Analytic Review. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 797-807.

Judge, T., Higgins, C. A., Thoresen, C. J. y Barrick, M. R. (1999). The big five personality traits, general mental ability, and acreeer success across the life span. *Personnel Psychology*, 52, 621-652.

Judge, T., Heller, D. y Mount, M. K. (2002). Five-factor model of personality and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 87, 530-541.

Karimnia, A. y Mahjubi, M. (2013). Individual Differences and Quality of Translation: A Personality-based Perspective. *Psychology of Language and Communication*, 17(1), 37-64.

Kelley, T. y Kelley, D. (2013). *Creative confidence: unleashing te creative potential within us all*. Estados Unidos: Crown Business.

Keough, E., Bond, F. W., French, C. C., Richards, A. y Davis, R. E. (2004). Test anxiety: Susceptibility to distraction and examination performance. *Anxiety, Stress and Coping: An International Journal*, 17, 241-252.

Khatena, J. (1971). Evaluation and the creative potential in music. *Gifted Child Quaterly*, 15, 19-22.

Kifafi, S., Lizana, V. y Ortiz, R. (2012). Personalidad eficaz y rendimiento académico en estudiantes de séptimo y octavo año de educación básica. *Revista de Psicología – universidad Viña del Mar*, 2(1), 30-45.

Kim, K. H. (2006). Is Creativity Unidimensional or Multidimensional? Analysis of the Torrance Tests of Creative Thinking Structure of Figural Forms A and B of the Torrance Tests of Creative. *Thinking Educational and Psychological Measurement*, 58, 275-283.

King, L. A., Walker, L. M. y Broyles, S. J. (1996). Creativity and the five-factor model. *Journal of Research in Personality*, 30, 189-203.

Klang, A. (2012). *The relationship between Personality and Job Performance in Sales: A Replication of Past Research and an Extension to a Swedish Context* (Trabajo de Fin de Máster no publicado). Departamento de Psicología de la Universidad de Estocolmo, Estocolmo.

Klimenko, O. (2017). Bases neuroatómicas de la creatividad. *Katharsis*, 24, 207-238.

Komarraju, M., Karau, S. J., Schmeck, R. R. y Avdic, A. (2011). The big five personality traits, learning styles and academic achievement. *Personality and Individual Differences*, 51(4), 472-477.

Kraepelin, E. (1919). *Dementia Praecox and Paraphrenia*. Edimburgo: E. & S. Livingston.

Kriliowicz, T. J. y Lowery, C. M. (1996). Evaluation of personality measures for the selection of textile employees. *Journal of Business and Psychology*, 11, 55-61.

Kusmaul, P. (1991). Creativity in the Translation Process: Empirical Approaches. En: K. M. Leuven- Zwart y T. Naaijken, (Eds.). *Translation Studies: The State of the Art. Proceedings of the First James S. Holmes Symposium on Translation Studies. Approaches to translation studies 9* (pp. 91-101). Ámsterdam, Atlanta: Rodopi.

Kusmaul, P. (1997). Comprehension processes and translation. A think-aloud protocol (TAP) study. En: M. Snell-Hornby, Z. Jettmarová y K. Kaindl (Eds.). *Translation as Intercultural Communication: Selected papers from the EST Congress Praga* (p. 239). Ámsterdam, Filadelfia: John Benjamins.

Kusmaul, P. (2000a). A Cognitive Framework for Looking at Creative Mental Processes. En: M. Olohan, M. (Ed.). *Intercultural Faultlines. Research Models in Translation Studies I: Textual and Cognitive Aspects* (pp. 57-72). Mánchester: St. Jerome.

Kusmaul, Paul. (2000b) *Kreatives Übersetzen. (Studien zur Translation 10)*. Tübingen: Stauffenburg.

Kusmaul, P. (2005). Translation through visualization. *Meta*, 50(2), 378-391.

Kusmaul, P. (2007). *Kreatives Übersetzen. Studien zur Translation*. Tübingen: Stauffenburg.



Laak, J. T. (1996). Las cinco grandes dimensiones de la personalidad. *Revista de Psicología de la PUCP*, 14(2), 129-181.

Ladmiral, J. R. (1996). Pour une psychologie de la traduction. En A. Lauer, , H. Gerzymisch-Arbogast, J. Haller y E. Steiner (Eds.), *Übersetzungswissenschaft im Umbruch. Festschrift Für Wolfram Wilss* (pp. 27-35). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Lam, L. T. y Kirby, S. L. (2002). Is emotional intelligence an advantage? An exploration of the impact of emotional and general intelligence on individual performance. *The journal of social psychology*, 121(1), 133-143.

Lee-Jahnke, H. (2001) Aspects pédagogiques de l'évaluation des traductions, *Méta*, 46(2), 258-271.

Lehka-Paul, O. (2018). The role of the translator's personality in the process of self-revision. (Tesis doctoral no publicada). Universidad Adam Mickiewicz de Poznań, Poznań.

Lera, O. (1975). *Personalidad, motivación y rendimiento académico*. Citado en G. Pérez Serrano (1981), *Origen Social y Rendimiento Escolar* (p. 275), Madrid: C.I.S.

Lester, S. W., Turnley, W. H., Bloodgood, J. M. y Bolino, M. C. (2002). Not seeing eye toe ye: differences in supervisor and subordinate perceptions of and attributions for psychological contract breach. *Journal of Organizational Behavior*, 23(3), 39-49.

Levý, J. (1967). Translation as a decision process. En *To Honor Roman Jakobson: Essays on the occasion of his seventieth birthday*, (pp. 1171-1182). La Haya: Mouton.

Levy-Leboyer, C. (2005). *La personnalité. Un facteur essentiel de réussite dans le monde du travail*. Paris: Éditions d'organisation.

Lievens, F., Coetsier, P., De Fruyt, F. y De Maeseneer, J. (2002). Medical student's personality characteristics and academic performance: A five-factor model perspective. *Medical Education*, 36, 1050-1056.

Lim, B. y Ployhart, R. E. (2004). Transformational leadership: relations to the five-factor model and team performance in typical and maximum contexts. *Journal of Applied Psychology*, 89, 610–621.

Limiñana, R., Bordoy, M., Ballesta, G. y Corbalán, J. (2010). Creativity, intelectual abilities and response styles: Implications for academic performance in the secondary school. *Anales de Psicología*, 26(2), 212-219.

Llanos, O. (2007). Las enfermedades de Ludwig Van Beethoven. *ARS MEDICA revista de ciencias médicas*, 14(14), 49-66.

- Locke, J. (2007). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. México DF, México: Porrúa.
- Lopes, P. et al. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *ScienceDirect*, 35(3), 641-658.
- López Martínez, O. y Martín Brufau, R. (2010). Estilos de pensamiento y creatividad. *Anales de Psicología*, 26(2), 254-258.
- López Martínez, O. y Navarro Lozano, J. (2008). Estudio comparativo entre medidas de creatividad, TTCT vs. CREA. *Anales de psicología*, 24(1), 138-142.
- López Martínez, O. y Navarro Lozano, J. (2010). Rasgos de personalidad y desarrollo de la creatividad. *Anales de psicología*, 26, 151-158.
- Ludwig, A. M. (1994). Mental illness and creative activity in female writers. *American Journal of Psychiatry*, 151, 1650-1656.
- MacCann, C. y Roberts, R. D. (2008). New paradigms for assessing emotional intelligence: Theory and data. *Emotion*, 8, 540-551.
- Mackenzie, R. (1998). Creative Problem-Solving and Translator Training. En: A. Beylard-Ozeroff, J. Králová y B. Moser-Mercer (Eds.). *Translator's Strategies and Creativity. Selected papers from the 9th international conference on translation and interpreting* (pp. 201-2016). Ámsterdam, Filadelfia: John Benjamins.
- Mackinnon, D. (1975). IPAR'S contribution to the conceptualization and study of creativity. En J. Getzels e I. A. Taylor (Eds.) *Perspectives in creativity* (pp. 60-89). Chicago: Aldine.
- Madrid, D., Gallego, J. A., Rodríguez, J., Urbano, B., Fernández, J., Manrique, I., Hidalgo, E. y Leyva, C. (1994). Motivación, rendimiento y personalidad en el aula de idioma. *Actas de las IX Jornadas Pedagógicas para la enseñanza de inglés*, 198-214.
- Maksic, S. y Djurisc-Bojanovic, M. (2004). Creativity, knowledge and school achievement. *Zbornik Instituta za Pedagoska Istrazivanja*, 36, 85-105.
- Marina, J. A. (1993). *Teorías de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama.
- Martín, E., León del Barco, B. y Vicente, F. (2005). Influencia de la creatividad y la atención en las aptitudes musicales de niños entre diez y doce años. *Campo Abierto*, 28, 15-25.
- Martín del Buey, F., Granados, P. Martín ,E. Juárez, A. y García, A. (2001). *Desarrollo de la personalidad eficaz en contextos educativos. Programa integrado de acción Tutorial. Módulo I. Autoconcepto y Autoestima*. Oviedo: Fundación Cruz de los Ángeles.

Martínez de Ibarreta, C., Redondo, R. Rúa, A. y Fabra, M. E. (2011). Factores de personalidad (*Big Five*) y rendimiento académico en asignaturas cuantitativas de ADE, *Anales de ASEPUMA*, 19, 1-19.

Martínez Zaragoza, F. (2003). Características Psicométricas del CREA (inteligencia creativa). Un estudio con población española y argentina. *RIDEP*, 16(2), 71-83.

Maslej, M., Rain, M., Fong, K., Oatley, K. y Mar, R. A. (2014). The hierarchical personality structure of aspiring creative writers. *Creativity Research Journal*, 26(2), 192-202.

Maslow, A. H. (2014). *Motivación y personalidad*. Madrid: Díaz de Santos.

Matud, P., Rodríguez, C. y Grande, J. (2007). Gender differences in creative thinking. *Personality and Individual Differences*, 43, 1137–1147.

Mayer, J. D. y Salovey, P. (1990). Emotional Intelligence, *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.

Mayer, J. D. y Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433-442.

Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence?"En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.

Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. R. (2008). Emotional Intelligence. New Hability or Eclectic Traits? *American Psychologist*, 63(6), 503-517.

McAdams, D. P. (2000). *The person: And integrated introduction to personality psychology*. Fort Worth: Harcourt College.

McCrae, R. R. (2000). Trait psychology and the revival of personality and culture studies. *American Behavioral Scientist*, 44(1), 10-31.

McCrae, R. R. y Sutin, A. R. (2009). Openness to experience. En M. R. Leary y R. H. Hoyle (Eds.), *Handbook of Individual differences of social behavior* (pp. 257-273). Nueva York: Guilford.

McDougall, W. (1932). Of the world of character and personality. *Journal of personality*, 1(1), 3-16.

McNemar, Q. (1964). Lost Our intelligence? Why? *American Psychologist*, 19, 871-882.

Mc Pherson, J. H. (1964). A proposal for establishing ultimate criteria for measuring creative output. En C. W. Taylor y F. Barron (Eds.) *Scientific creativity: its recognition and development* (pp. 24-29). Nueva York: Willey.

- Midhundas, A. M y Vijayakumari, K. (2016). Influence of Mathematics Anxiety on Mathematical Creativity among Secondary School Students. *Guru Journal of Behavioral and Social Sciences*, 4(1-2), 495-502.
- Milgram, R. M., Yitzhak, V. y Milgram, N. A. (1977). Creative activity and sex-role identity in elementary school children. *Perceptual and Motor Skills*, 45, 371-376.
- Mischel, W. (1977). The interaction of person and situation. En D. Magnusson y N. S. Endler (Eds.), *Personality at the crossroads: Current issues in interactional psychology* (pp. 333-352). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Mishra, M. y Garg, K. (2015). A correlation study of creativity traits and academic performance of higher education students. *International Journal of Science Technology and Management*, 4(11), 452-462.
- Mishra, M., Garg, K y Nagpal, T. (2016). Relationship between creativity traits and academic performance of management students. *Man in India*, 96(5), 1427-1435.
- Moghimi, S., Yousefi, M. y Yousefi, K. (2016). Emotional Intelligence and EFL Students' Translation Hability. *The journal of Applied Linguistics*, 6(12), 85-101.
- Moreno, J. A. (1992). La capacidad creadora y los aprendizajes escolares. Estudio de los factores constitutivos de la creatividad. *Revista de Psicología de la Educación*, 3(9), 15-26.
- Mount, M. K. y Barrick, M. R. (1998). Five reasons why the "Big Five" Article has been frequently cited. *Personnel Psychology*, 51, 849-857.
- Motowidlo, S. J. (2003). Job performance. En W. C. Borman, D. R. Ilgen, R. J. Klimoski e I. B. Weiner (Eds.) *Handbook of Pyschology, Industrial and Organizational Psychology*, (pp. 39-52). NJ: Wiley.
- Munday, J. (2008). *Introducing Translation Studies: Theories and applications*, Abingdon and New York: Routledge.
- Muñoz, R. (2014). Una instantánea movida de la investigación en procesos de traducción, *MonTI Special Issue – Minding Translation*, 9-47.
- Nácher, V. (2003). *Personalidad y rendimiento académico*. Recuperado de <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi2/personal.pdf> el 2 de noviembre de 2015.
- Naderi, H., Abdullah, R., Aizan, H.T., Sharir, J., y Kumar, V. (2009). Creativity, Age And Gender As Predictors Of Academic Achievement Among Undergraduate Students. *Journal of American Science*, 5(5), 101-112.
- Naranjo-Pereira, M. L. (2007). Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. *Actualidades Investigativas en Educación*, 7(3), 1-27.

Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H. H., y Todesco, A. (1978). *The Good Language Learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Navarro, J. (2008). *Mejora de la creatividad en el aula de primaria* (Tesis doctoral no publicada). Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento psicológicos, Universidad de Murcia, Murcia.

Navarro, Y. (2009). ¿Influyen los rasgos de la personalidad y el método docente empleado en la percepción del rendimiento académico del alumnado universitario? *Revista Qurrriculum*, 22, 189-206.

Ndi Zambo, B. (2001). Les outils d'évaluation de la performance individuelle : leur qualite et leur objectivité. Sous-thème : Evaluation de la performance et de la productivité Dans la Fonction Publique. En B. Ndi Zambo (Presidencia). *La Restructuration et la modernisation de la fonction publique : Système de mérite et motivation*. Intervención llevada a cabo en el congreso CAFRAD y OFPA, Cotonou, Benín.

Nelson, D. y Low, G. (2010). *Emotional intelligence: Achieving academic and career excellence*. Boston: Prentice-Hall.

Neubert, S. P. (2004). «The five-factor model of personality in the workplace». Recuperado de <http://www.personalityresearch.org/papers/neubert.html> el 12 de marzo de 2016.

Neuman, G.A. y Wright, J. (1999). Team effectiveness: beyond skills and cognitive ability. *Journal of Applied Psychology*, 84(3), 376-389.

Newell, A., Shaw, J. C., y Simon, H. A. (1958). Elements of a theory of human problem solving. *Psychological Review*, 65, 151-165.

Newsome, S., Day, A. L. y Catano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(6), 1005-1016.

Nikolaou, I. (2003). Fitting the person to the organisation: examining the personality-job performance relationship from a new perspective. *Journal of Managerial Psychology*, 18(7), 639-648.

Niño de Guzmán, I., Calderón, A. y Cassaretto, M. (2003). Personalidad y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología*, 21(1), 119-143.

Noftle, E. y Robins, R. (2007). Personality prefictors of academic outcomes: Big Five correlates of GPA and SAT scores. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93, 116-130.

Olatoye, R. A., Akintunde, S. O. y Ogunsanya, E. A. (2010). Relationship between Creativity and Academic Achievement of Business Administration

Students in South Western Polytechnics, Nigeria. *African Research Review*, 4(3a), 134-149.

Organ, D. W. y Ryan, K. (1995). A meta-analytic review of attitudinal and dispositional predictors of organizational citizenship behaviour. *Personnel Psychology*, 48, 775–803.

Osborn, A. (1953). *Applied imagination: principles and procedures of creative thinking*. Nueva York: Scribners Sons.

Owens, J. (2007). *Personality and Performance in Stressful Situations* (Tesis doctoral no publicada). Departamento de Psicología del Hanover College, Indiana.

O'Connor, M. C. y Paunonen, S. V. (2007). Big Five personality predictors of post-secondary academic performance. *Personality and Individual Differences*, 42, 971-990.

Pacheco, L., Bueno, J. A., Martín, M. E. y Martín del Buey, F. (2009). Mejora del autoconcepto en el ámbito académico. *Revista de Orientación educativa*, 23(43), 127-142.

Panda, M. (2015) Creativity and self-actualization of higher-secondary (10+2) students-An Empirical study. *International Journal of Multidisciplinary Research and Development*, 2(11), 254-260.

Papalia, D., Wendkos S., Olds R., Duskin F. (2005). *Psicología del Desarrollo de la Infancia a la Adolescencia*. México: Mc graw hill interamericana.

PARKER, W. D. A., Wood, L. M., Keefer, K. V. y Hoogan, M. J. (2004). Assessing emotional intelligence: reliability and validity of the short form for the Emotional Quotient Inventory (EQ-I: Short). *Personality and Individual Differences*, 36(1), 108-120.

Paulus, P., Dzindolet, M. y Kohn, N. W. (2012). Collaborative Creativity—Group Creativity and Team Innovation. En M. D. Mumford (Ed.), *Handbook of Organizational Creativity* (pp. 327-357), Waltham/San Diego: Elsevier.

Paunonen, H. V. (2003). Big Five factors of personality and replicated predictions of behavior. *Journal of personality and social psychology*, 84(2), 411-424.

Paunonen, S. V. y Ashton, M. C. (2001). Big Five predictors of academic achievement. *Journal of Research in Personality*, 35, 78-90.

Pazhuhesh, P. (1994). *The role of extroversion/introversión in EFL Reading* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Teherán, Irán.

Pelechano, V. y Servando, M. A. (2004) *Qué es la personalidad*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Penney, L. M., David, E. y Witt, L. A. (2011). A review of personality and performance: Identifying boundaries, contingencies, and future research directions. *Human Resource Management Review*, 21, 297-310.

Pérez-Fabello, M. J. y Campos, A. (2007). Creatividad y rendimiento académico en los estudiantes de bellas artes. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 15(2), 1138-1663.

Pérez Pérez, N. (2013). *Aportación de la inteligencia emocional, personalidad, inteligencia general al rendimiento académico en estudiantes de enseñanza superior* (Tesis doctoral no publicada). Departamento de Psicología evolutiva. Universidad de Alicante, Alicante.

Perkins, D. (1981). *The Mind's Best Work*. Harvard: Harvard University Press.

Perkins, A. M. y Corr, P. J. (2005). Can worriers be winners? The association between worrying and job performance. *Personality and Individual Differences*, 38, 25–31.

Perteghella, M. y Loffredo, E. (2006). *Translation and Creativity. Perspectives on Creative Writing and Translation Studies*. Londres y Nueva York: Continuum.

Pervin, L. A. (1990). A brief history of modern personality theory. En L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality. Theory and research* (pp. 3-18). Nueva York: Guildford Press.

Petrides, K. V., Frederickson, N. y Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behaviour at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293.

Phillips, P., Abraham, C. y Bond, R. (2003). Personality, cognition and university student's examination performance. *European Journal of Personality*, 17, 435-448.

Pinillos, J. L. (2006). *Principios de psicología*. Madrid: Alianza Editorial.

Poincaré, H. (1908). *Science et méthode*. París: Ernest Flammarion.

Polonsky, K. (2011). Diary Writing and Creativity. A qualitative case study of self-consciousness. *Leading Undergraduate Work in English Studies*, 3, 327-341.

Poropat, A. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 135, 322-328.

Pourgharib, B. y Dehbandi, Z. (2013). The Impact of Translator's Personality on Translation Quality of Narrative Texts. *International Journal of Basic Sciences & Applied Research*, 2(4), 417-422.

- Powell, E. (1981). *Cerebro y personalidad*. Madrid: Marova.
- Pritchard, D. F. I. (1952). An investigation into the Relationship of Personality Traits and Ability in Modern Languages. *British Journal of Educational Psychology*, 22, 147-148.
- Puccio, G. J. (2004). Creativity in Organizations: An Imperative or Distraction. En W. Haukedal y B. Kuvaas (Eds.), *Creativity and Problem-Solving in Context of Business Management* (pp. 105-128). Bergen: Fagbokforlaget.
- Quillard, G. (1998). Translating Advertisements and Creativity. En: A. Beylard-Oze-roff, J. Králová y B. Moser-Mercer (Eds.). *Translator's Strategies and Creativity. Selected papers from the 9th international conference on translation and interpreting* (pp. 23-31). Ámsterdam, Filadelfia: John Benjamins.
- Quispe Lavado, E. M. (2016). *Propiedades Psicométricas del Cuestionario Big Five de Personalidad en estudiantes de Institutos Superiores de Huamachuco* (tesis doctoral no publicada). Universidad César Vallejo, Trujillo, Perú.
- Raimundo Torres, B. (2015). *El fomento de la creatividad en el aula de Educación Infantil* (Trabajo Fin de Grado no publicado). Facultad de Educación de Soria, Universidad de Valladolid, Soria.
- Raja, U., Johns, G. y Ntalianis, F. (2004). The impact of personality on psychological contracts. *Academy of Management Journal*, 47, 350-367.
- Ramírez Carmona, I. (2009). La personalidad y la creatividad. Su importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Innovación y experiencias educativas*, 14, 1-11.
- Ravakhah, A., Dastjerdi, H. V. y Ravakhah, M. (2015). Translation and Anxiety: A Study of Anxiety Effect on Translators' Performance in Terms of Speed and Accuracy. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(5), 1053-1059.
- Raychaudhuri, M. (1966). Perceptual preference pattern and creativity. *Indian Journal of Applied Psychology*, 3, 67-70.
- Raychaudhuri, M. (1967). *Studies in Artistic Creativity*. Calcutta: Rabindra Bharati.
- Raychaudhuri, M. (1971). Relation of creativity and sex to Rorschach M responses. *Journal of Personality Assessment*, 35(1), 27-31.
- Reiss, K. (2000). *Translation Criticism*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Rendón, M. A. (2009). Creatividad y cerebro: bases neurológicas de la creatividad. *Aula*, 15, 117-135.
- Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *Phi Delta Kappan*, 42, 305-310.



Riccardi, A. (1998). Interpreting strategies and creativity. En A. Beylard-Ozeroff y B. Moser-Mercer (Eds.) *Translator's Strategies and Creativity. Selected papers from the 9th international conference on translation and interpreting, Prague, September 1995* (pp. 171-179) Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.

Rindermann, H. Y Heubauer, A. (2001). The influence of personality on three aspects of cognitive performance: Processing speed, intelligence and school performance. *Personality and Individual Differences*, 30, 829-842.

Rivers, S. E., Brackett, M. A. y Salovey, P. (2007). Measuring emotional intelligence as a set of mental abilities. En G. Matthews, M. Zeidner, & R. D. Roberts (Eds.), *The science of emotional intelligence: Knowns and unknowns* (pp. 230-257). Nueva York: Oxford.

Roberts, R. M. (1989). *Serendipity*. Nueva York: Wiley and Sons.

Robinson, D. (1997). *Becoming a translator. An Introduction to The Theory and Practice of Translation*. Routledge: Londres y Nueva York.

Rodríguez Estrada, M. (2005). *Manual de creatividad. Los procesos psíquicos del desarrollo*. Alcalá de Guadaíra: Editorial MAD.

Roe, A. (1952). A psychologist examines 64 eminent scientists. *Scientific American*, 187, 21-25.

Rojo, A. (2017). The Role of Creativity. En J. W. Schwieter y A. Ferreira), *The Handbook of Translation and Cognition* (pp. 350-368). Hoboken, Nueva Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Rojo, A. y Meseguer, P. (2015). Fomentando la creatividad: una propuesta didáctica para el aula de traducción. *Quaderns. Revista de Traducció*, 22, 255-271.

Rojo, A. y Ramos, M. (2015). Can emotion stir translation skill? Defining the impact of positive and negative emotions on translation performance. En R. Muñoz (Ed.), *Remembedding Translation Process Research* (pp- 107-130). Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins.

Rolfhus, E. L. y Ackerman, P. L. (1996). Self-report knowledge: At the crossroads of ability, interest and personality. *Journal of Educational Psychology*, 88, 174-188.

Romo Santos, M. (1987). Treinta y cinco años de pensamiento divergente: teoría de la creatividad de Guilford. *Estudios de Psicología*, 27-28, 175-192.

Romo Santos, M. (1998). *Psicología de la creatividad*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Rossen, E. y Kranzler, J. H. (2008). Incremental validity of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test Version 2.0 (MSCEIT) after controlling for personality and intelligence. *Journal of Research in Personality*, 43, 60-65.

Rosiers, A. y Eyckmans, J. (2017). Investigating tolerance of ambiguity in novice and expert translators and interpreters: An exploratory study. *Translation & Interpreting, The*, 9(2), 52-66.

Rothmann, S. y Coetzer, E. P. (2003). The big five personality dimensions and job performance. *SA Journal of Industrial Psychology*, 29(1), 68-74.

Rothstein, M. G., Paunonen, S. V., Rush, J. C. Y King, G. A. (1994). Personality and cognitive ability predictors of performance in graduate business school. *Journal of Educational Psychology*, 86, 516-530.

Rotundo, M. y Sackett, P. (2002). The relative importance of task, citizenship, and counterproductive performance to global ratings of job performance: A policy-capturing approach. *Journal of Applied Psychology*, 87, 66-80.

Runco, M. A. (1991). The instructional enhancement of the flexibility and originality scores of divergent thinking tests. *Applied Cognitive Psychology*, 5, 435-441.

Runco, M. A., Millar, G., Acar, S., y Cramond, B. (2010). Torrance test of creative thinking as predictors of personal and public achievement: A fifty-year follow-up. *Creativity Research Journal*, 22, 361-368.

Russell, M. y Karol. D. (2013). *16 PF-5. Cuestionario factorial de personalidad. Manual*. Madrid: TEA Ediciones.

Sackett, P. R, Berry, C. M., Wiemann, S. A. y Laczó, R. M. (2006). Citizenship and counterproductive behaviour: Clarifying relations between the two domains. *Human Performance*, 19, 441-464.

Saharin, V. (2009). *The Influence of Emotion on Cognitive Flexibility*. (Tesis doctorado no publicada). Universidad de Michigan, Michigan.

Saint Laurent, L. (2000). Les programmes de prévention de l'échec scolaire. En F. Vitaro y C. Gagnon (Eds.). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents. Tome 2 : les problèmes externalisés* (pp. 5-54). Québec: Presses Universitaires du Québec.

Saklofske, D. H., Austin, E. J., Mastoras, S. M., y Beaton, S. E. (2011). Relationship of personality, affect, emotional intelligence and coping with student stress and academic success: Different patterns of association for stress and success. *Learning and Individual Differences*. 22(2), 251-257.

Salgado, J. F. (1997). The five-factor model of personality and job performance in the European Community. *Journal of Applied Psychology*, 82, 30-43.

- Salgado, J. F. (1998). Big Five Personality Dimensions and Job Performance in Army and Civil Occupations: A European Perspective. *Human Performance*, 11(2-3), 271-288.
- Salgado, J. F. (2002). The Big Five Personality Dimensions and counterproductive behavior. *International Journal of Selection and Assessment*, 10, 117-125.
- Salgado, M., Matos, D., Castillo, Y. Y Cardero D. (2017). Evaluación de indicadores funcionales asociados a la creatividad en el adulto mayor. *MEDISAN*, 21(11), 3136-3144.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S.L., Turvey, C. y Palfai, T.P. (1995). Emotional attention, clarity and repair: exploring emotional intelligence using the trait meta-mood scale. En J. Pennebaker (Eds.): *Emotion, disclosure and health* (pp. 125-154). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Samara, R. A. (2014). *Exploring the Link Between Strategic Human Resource Management System and Performance in Jordanian public hospitals* (Trabajo Fin de Máster no publicado). Middle East University, Jordania.
- Sánchez de Tagle, R., Osornio, L., Valadez, S. Heshiki, L., García, L., Zárate, Z. Y. (2009). Rasgos de personalidad, inteligencia y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de médico cirujano. *Archivos en Medicina Familiar*, 12(1), 25-31.
- Sánchez López, M. O. y Casullo, M. M. (2001). *Estilos de personalidad. Una perspectiva iberoamericana*. Madrid: Miño y Ávila Editores.
- Sánchez-Marín, M., Rejano-Infante, E. y Rodríguez-Troyano, Y. (2001). Personality and academic productivity in the university student. *Social Behavior and Personality*, 29, 299-305.
- Santrock, J. W. (2006). *Child Development*. Singapur: McGraw Hill Education.
- Sanz de Acedo, M., Sanz de Acedo, M. y Closas, A. (2014). An explanatory model regarding the relationships between psychological traits and creativity. *Anales de Psicología*, 30(1), 355-363.
- Šarčević, S. (2000). Creativity in legal translation: How much is too much? En S. Gozdz-Roszkowski (Eds.), *Explorations across Languages and Corpora* (pp. 281-292). Lodz Studies Language. Frankfurt: Peter Lang.

Savage, R. D. (1966). Personality factors and academic attainment in junior school children. *British Journal of Educational Psychology*, 35, 91-92.

Sawyer, R. K. (2009). Writing as a collaborative act. En S. B. Kaufman y J. C. Kaufman (Eds.), *The Psychology of Creative Writing* (pp. 166-89). Nueva York: Cambridge UP.

Sayfollahpour, P., Ganjooee, F. A. y Nikbakhsh, R. (2013). The relationship between personality and performance of football referees. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 3(9), 1-6.

Schaefer, C. E. y Anastasi, A. (1968). A biographical inventory for identifying creativity in adolescent boys. *Journal of Applied Psychology*, 52, 42-48.

Schepers, P. y Van Den Berg, P. T. (2007). Social factors of work-environment creativity. *Journal of Business and Psychology*, 21(3), 407-428.

Schmidt, F. L. y Hunter, J. E. (1998). The validity and utility of selection methods in personnel psychology: Practical and theoretical implications of 85 years of research findings. *Psychological Bulletin*, 124, 262-274.

Schunk, D. H. (1989). Social cognitive theory and self-regulated learning. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice. Springer series in cognitive development* (pp. 83-110). Nueva York: Springer Verlag.

Schuttle, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golder, C. J. y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.

Schweda, N. (2005). Personality Characteristics of Interpreter Trainees: the Myers-Briggs Type Indicator (MBTI). *The Interpreters' Newsletter*, 13, 109-142.

Sethi, N. (2012). A study of academic achievement in mathematics in relation to creativity of high school students. *Indian Streams Research Journal*, 2(4), 1-4.

Shapiro, L. E. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. México: Javier Vergara Ed.

Shiner, R. L., Masten, A. S. y Roberts, J. M. (2003). Childhood personality foreshadows adult personality and life outcomes two decades later. *Journal of personality*, 71, 1145-1170.

Sherman, M. (1927a). The differentiation of emotional responses in infants. I. Judgments of emotional responses from motion picture views and from actual observation. *Journal of Comparative Psychology*, 7, 265-284.

Sherman, M. (1927b). The differentiation of emotional responses in infants. II, The ability of observers to judge the emotional characteristics of the crying of

infants, and of the voice of an adult. *Journal of Comparative Psychology*, 7, 335-351.

Simms, L. J., Williams, T. F. y Nus E. (2017). Assessment of Five Factor Model. En T. A. Widiger (Ed.), *The Oxford Handbook of the Five Factor Model* (p. 353-380). Nueva York, Estados Unidos: Oxford University Press.

Singer, J. L. y Barrios, M. V. (2009). Writer's block and blocked writers. En S. B. Kaufman y J. C. Kaufman (Eds). *The Psychology of Creative Writing* (pp. 225-46). Nueva York: Cambridge UP.

Singh, B., Singh, M. y Singh, K. (2009, marzo). *The influence of emotional intelligence and learning style on student's academic achievement*. Presentado en la Conference on Scientific and Social Research, Melaka, Malasia.

Skaalvik, E. y Hagtvet, K. (1990). Academic Achievement and Self-concept: An Analysis of Causal Predominance in a Developmental Perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 292-307.

Smart, J. C., Elton, C. F. y Burnett, C. W. (1970). Underachievers and overachievers in Intermediate French. *Modern Language Journal*, 54, 415-422.

Smith, I. L. (1970). IQ, creativity, and the taxonomy of educational objectives: Cognitive domain. *Journal of Experimental Education*, 38(4), 58-60.

Smith, I. L. (1971). IQ, creativity, and achievement: Interaction and threshold. *Multivariate Behavioral Research*, 6(1), 51-62.

Smith, G. J. W. y Carlsson, I. (1983). Creativity and anxiety: An experimental study. *Scandinavian Journal of Psychology*, 24(1), 107-115.

Smith, T. W. y Williams, P. G. (1992). Personality and health: Advantages and limitations of the Five-Factor Model. *Journal of Personality*, 60, 395-423.

Spearman, C. (1930). *Creative Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

Spector, P. E., Zapf, D., Chen, P. Y. Y Frese, M. (2000). Why negative affectivity should not be controlled in job stress research: Don't throw out the baby with the bath water. *Journal of Organizational Behavior*, 21, 79-95.

Spielberger, C. (1980). *Tensión y ansiedad*. México: Editorial Harla.

Steiner, G. (1998) *After Babel: Aspects of Language and Translation*, London, Oxford and New York: Oxford University Press.

Sternberg, R. J. (1996). *Successful intelligence. How practical and creative intelligence determine success in life*. Hillsdale, N.J.: Simon y Schuster.

Sternberg, R. J. y Lubart, T. I. (1991). An investment theory of creativity and its development. *Human Development*, 34(1), 1-32.

Sternberg, R. J. y Lubart, T. I. (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. Nueva York: Free Press.

Sternberg, R. J. y Lubart, T. I. (1997). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. Nueva York: Free Press.

Suliman, V. (2010). The relationship between Learning Styles, Emotional Social Intelligence, and Academic Success of Undergraduate Nursing Students. *Journal of Nursing Research*, 18(2), 136-143.

Surapuramath, A. K. (2014). A Study of Relationship Between Creativity and Academic Achievement of Secondary School Pupils. *International Journal of Social Science*, 3, 305-309.

Sussman, G. y Justman, J. (1975). Characteristics of preadolescent boys judged creative by their teachers. *Gifted Child Quarterly*, 19, 310-316.

Tardif, T. y Sternberg, R. J. (1988). What do we know about creativity? En R. J. Sternberg (Eds.). *The nature of creativity* (pp. 429-441). Cambridge: Cambridge University Press.

Tett, R. P., Jackson, D. N. Y Rothstein, M. (1991). Personality measures as predictors of job performance: A meta-analytic review. *Personnel Psychology*, 44, 703-742.

Thomä, S. (2003). *Creativity in Translation. An Interdisciplinary Approach* (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Salzburgo, Salzburgo.

Thoresen, C. J., Bradley, J. C., Bliese, P.D y Thoresen, J. D. (2004). The big five personality traits and individual job performance growth trajectories in maintenance and transitional job stages. *Journal of Applied Psychology*, 89(5), 835-853.

Thorne, K. (2008). *Motivación y creatividad en clase*. Barcelona: GRAO.

Tirkkonen-Condit, S. (2000) Uncertainty in Translation Processes. En S. Tirkkonen-Condit y R. Jääskeläinen (Eds.), *Tapping and Mapping the Processes of Translation and Interpreting: outlook son empirical research* (p. 123-). Ámsterdam y Filadefia: Johns Benjamins.

Tirkkonen-Condit, S. (2001). Metaphors in translation processes and products. *Quaderns. Revista de traducció*, 6, 11-15.

Torrance, E. P. (1963). Explorations in creative thinking in the early school years: A progress report. En C. W. Taylor y F. Barron (Eds.), *Scientific creativity: Its recognition and development* (pp. 173-183). Nueva York: Wiley.

- Torrance, E. P. (1974). *The Torrance test of creative thinking: Norms-technical manual*. Bensenville: Scholastic Testing Service.
- Torrance, E. P. (1976). *Educación y capacidad creativa*. Madrid: Marova.
- Torre, S. d. I. (1991) *Evaluación de la creatividad*. Madrid: Escuela Española
- Torre, S. d. I. (2006). Creatividad comunitaria y social. En *Comprender y evaluar la creatividad*. 1, (pp. 589-586). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Torres-Acosta, N. D., Rodríguez-Gómez, J. y Acosta-Vargas, M. (2013). Personalidad, aprendizaje y rendimiento académico en medicina. *Investigación en Educación Médica*, 2(8), 193-201.
- Tourón, J. (1985) La predicción del rendimiento académico: procedimientos, resultado e implicaciones. *Revista Española de Pedagogía*, 169-170, 473-495.
- Trull, T. J. y Sher, K. J. (1994). Relationship between the Five-Factor Model of personality and Axis I disorders in a nonclinical sample. *Journal of Abnormal Psychology*, 103, 350-360.
- Tucker, G. R., Hamayan, E. y Genesee, F. H. (1976). Affective Cognitive and Social Factors in Second Language Acquisition. *Canadian modern Language Review*, 32, 214-226.
- Tupes, E. C. y Christal, R. E. (1961). Recurrent personality factors based on traits ratings. *USAF ASD Tech. Rep.*, 61-97.
- Valenzuela, A.M. (1983): La autoestima en los estudiantes. *Chile, Revista de educación*, 111, 43-46.
- Van Besien, F. y Meuleman, C. (2008). Style differences among simultaneous interpreters: A pilot study. *The Translator*, 14(1), 135–155.
- Van Der Zee, K., Thijs, M. y Schakel, L. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality*, 16(2), 103-125.
- Van Scotter y Motowidlo, S. J. (1996). Interpersonal facilitation and job dedication as separate facets of contextual performance. *Journal of Applied Psychology*, 81(5), 525-531.
- Varela, J., Olea, J. y San Martín, R. (1991). Dimensiones de evaluación de productos creativos. ¿Dualismo o bipolaridad? *Psicothema*, 3(1), 97-109.
- Varzande, M. y Jadidi, E. (2015). The effect of Translator's Emotional Intelligence on Their Translation Quality. *Canadian Center of Science and Education*, 8(8), 104-111.
- Veiga, F. H., Goulão, F., Bahia, S. y Galvão, D. (2014). Students' engagement

in school and creativity professed by students and assigned to teachers: A literature review. En F. Veiga (Ed.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação / Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education* (pp. 361-372). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Verhaeghen, P., J., Joorman, J. y Khan, R. (2005). Why we sing the blues: The relation between selfreflective rumination, mood, and creativity. *Emotion*, 5(2), 226-32.

Wallach, M. y Kogan, N. (1965). *Modes of thinking in young children*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.

Wallach, M. y Kogan, N. (1972). Creativity and intelligence in children. En J. M. V. Hunt (Ed.), *Human intelligence* (pp. 165-181). New Brunswick, NJ: Transaction Books.

Wallas, G. (1926). *The art of thought*. London: Jonathan Cape.

Warren, H. C., y Carmichael, L. (1930). *Elements of human psychology*, Boston: New York Houghton Mifflin Company.

Watson, D. y Clark, L. A. (1984). Negative affectivity: The disposition to experience aversive emotional states. *Psychological Bulletin*, 96, 465-490.

Weiner, B. A. (1979). Theory of motivation for some room class experiences. *Educational Psychology*, 71(1), 3-25.

Weilerstein, P., Ruiz, F. y Gorman, M. (2003). The NCIIA: Turning Students into Inventors and Entrepreneurs. *IEEE Antennas and Propagation Magazine*, 45(6), 130-134.

Weiss, H. M. y Cropanzano, R. (1996). Affective events theory: a theoretical discussion of the structure, causes and consequences of affective experiences at work. *Research in Organizational Behavior*, 18, 1-74.

Wertheimer, M. (1945). *El pensamiento productivo*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Wilss, W. (1996). *Knowledge and Skills in Translator Behaviour*. Ámsterdam, John Benjamins.

Wolfe, R. y Johnson, S. (1995). Personality as a predictor of college performance. *Educational and Psychological Measurement*, 55, 177-185.

Wolff, C. (2000). *Pensamientos racionales*. Tres Cantos: Ediciones Akal.

Wong, S. y Pang, L. (2003). Motivators to creativity in the hotel industry - perspectives of managers and supervisors. *Tourism Management*, 24(5), 551-559.



Wundt, W. (1874). *Grundzüge der physiologischen Psychologie*. Leipzig: Engelmann.

Yap, W. (2010). *An Exploratory Study on the Interrelationships among Mathematical Creativity, Mathematical Attainment and Students' Perceptions of their Creative Potential in Mathematics*. Presentado en Proceedings of the 6th International Conference on Creativity in Mathematics Education and the Education of Gifted Students. Nanyang Technological University Singapore, Nanyang.

Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. Nueva York: Plenum.

Zuckerman, H. (1977). *Scientific elite: Nobel laureates in the United States*. Nueva York: The Free Press.

## 8. ANEXOS

### ANEXO I: CONSENTIMIENTO INFORMADO

#### CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN EN TRADUCCIÓN

Investigadora principal: Laeticia Lucie Abihssira García

Sede de realización del estudio: Universidad de Murcia (España)

Nombre del participante: \_\_\_\_\_

Le invito a participar en este estudio de investigación en traducción. Antes de dar su consentimiento para participar en él, lea el presente documento. Este proceso se conoce como «consentimiento informado». En caso de preguntas o de dudas, siéntase con total libertad para formularlas por correo electrónico a [info@laeticiabihssira.com](mailto:info@laeticiabihssira.com). Le responderé a la mayor brevedad posible.

Una vez comprendido el procedimiento del estudio y en caso de acceder a participar, deberá rellenar y firmar el presente consentimiento informado.

#### 1. Objetivo del estudio

El objetivo del estudio es investigar la importancia de los factores cognitivos en el ámbito de la traducción.

#### 2. Procedimiento del estudio

El estudio conlleva la realización de tres pruebas que se enviarán y devolverán por correo electrónico.

La primera prueba consta de la traducción de tres fragmentos de texto. Se enviará por correo electrónico y tendrá un plazo de dos semanas para volver a enviarla ya traducida a la misma dirección. Aunque podrá consultar fuentes en papel y en Internet, es importante que no investigue otras traducciones publicadas puesto que ese no es el objetivo del ejercicio. Tras haberla recibido, se enviarán tanto la segunda y como tercera prueba —que tienen menos de una hora de duración entre ambas— para que las vuelva a enviar ya rellenas en el plazo de una semana.

Las tres pruebas que conforman este proyecto son completamente anónimas. Los resultados se publicarán únicamente de forma global y tras haber pasado un análisis estadístico.

### 3. Riesgos asociados al estudio

No existe ningún riesgo físico ni cognitivo asociado a la realización de pruebas, más allá del posible cansancio habitual provocado por la concentración derivada de un ejercicio de estas características.

### 4. Aclaraciones

- Su decisión de participar en el estudio es completamente voluntaria.
- No habrá ninguna consecuencia negativa si decide rechazar la invitación.
- En caso de aceptar participar en el estudio, podrá retirarse en cualquier momento. Esta decisión deberá comunicarse al investigador cuanto antes.
- No tendrá que hacer gasto alguno durante el estudio.
- La participación al estudio no será remunerada.

Si acepta las condiciones del presente documento, por favor, rellene y firme el texto a continuación:

#### CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, \_\_\_\_\_, con DNI \_\_\_\_\_, he leído y comprendido la información anterior y mis preguntas han sido respondidas de manera satisfactoria. He sido informado y entiendo que los datos obtenidos en el estudio pueden publicarse o difundirse con fines exclusivamente científicos. Consiento participar en el estudio de investigación expuesto en el presente documento.

Fecha:

Firma del participante o del padre o tutor

**ANEXO II: PLANTILLAS DE EVALUACIÓN DE LAS TRADUCCIONES**

<b>PRECISIÓN (PUNTOS NEGATIVOS) (EN TODA LA TRADUCCIÓN) ADEMÁS DE ESTOS PARÁMETROS, DAREMOS UNA PUNTUACIÓN GLOBAL A CADA TRADUCCIÓN SEGÚN NUESTRA IMPRESIÓN GENERAL</b>						
<b>FACTOR</b>	<b>SIGNIFICADO</b>		<b>FUNCIÓN PRAGMÁTICA</b>		<b>CORRECCIÓN</b>	
Tipo de error	Error de significado	-0,5	Pérdida de las referencias culturales / significado implícito	-1	Errores gramaticales	-0,5
	Significado contrario	-1	Pérdida de la función pragmática (humor/ironía) Pérdida del valor literario (metáfora, aliteración, anáfora, etc.)	-1	Errores ortotipográficos (erratas, tildes, puntuación, etc.)	-0,25
	Omisión innecesaria / adición de información	-0,5				

<b>LEGIBILIDAD DEL TEXTO (PUNTOS POSITIVOS) (= idiomática, convenciones del género, etc.) (SOLAMENTE PARA LOS RETOS CREATIVOS Y RUTINARIOS)</b>			
Idiomática (colocaciones, etc.)	+ 1	(Preservación del) ESTILO (literario, científico, etc.) P. ej.: esbozó una sonrisa/me dedicó una sonrisa (T.O = she gave me a smile)	+ 1

**CREATIVIDAD (PUNTOS POSITIVOS)**

**La creatividad se divide en flexibilidad (= cambios primarios + secundarios) y novedad/originalidad (soluciones únicas, etc.)**

FACTOR	FLEXIBILIDAD		NOVEDAD	
			Soluciones únicas	+ 2
	<i>Primary shifts</i> – Cambios primarios (C1)	+1	Soluciones usadas x menos del 10 %	+1
	<i>Secondary shifts</i> – Cambios secundarios (C2) NOTA: el cambio secundario enriquecimiento = + 2	+1	Soluciones usadas x menos del 50 % de participantes	+0,5
			Soluciones usadas x más del 50 %	0

### ANEXO III: TIPOS DE GIROS CREATIVOS

<b>CAMBIOS PRIMARIOS (a nivel semántico?) [C1]</b>	
<b>Abstracción</b>	Utilización de un término o estructura de orden semántico superior (hiperónimo)
<b>Concretización</b>	Utilización de un término de contenido semántico más preciso (hipónimo)
<b>Modificación</b>	Utilización de otras posibles variantes del nivel de abstracción (sinónimos)
<p>Ejemplo: TO: <i>High-proof alcoholic beverages</i>            TM: Fluidos de alto contenido alcohólico (abstracción)            TM: Aguardiente (concretización)            TM: Bebida espirituosa (modificación)</p>	

<b>CAMBIOS SECUNDARIOS</b>	
<b>Explicación/explicitación (+1)</b>	Poner de manifiesto información contenida (pero no explícita) en el original Ejemplo: TO: I <b>scoop her up</b> into my arm. (*Scoop sb up: to move or lift somebody/something with <i>a quick continuous movement</i> ) TM: En un solo movimiento, la atrapo con el brazo.
<b>Enfatización/matización (+1)</b>	Añadir un elemento que aporta un valor añadido (ayuda a reforzar la función comunicativa original) Ejemplo: TO: I <b>scoop her up</b> into my arm. TM: En un solo movimiento, la <b>atrapo</b> con el brazo.
<b>Cambio de perspectiva (+1)</b>	Cambios afirmación-negación, de clases de palabras (p. ej.: nominalización) Ejemplo: TO: To keep herself straight. TM: Para no caerse.
<b>Enriquecimiento (+2)</b>	Metaforización o aportación novedosa con respecto al original en un juego de palabras.

