

# *Los estudiantes universitarios con un estilo creativo: relación entre creatividad, motivación y estrategias de aprendizaje*

**Eduardo Martín Cabrera, Ángela Torbay Betancor, Luis A. García García y Nieves Rodríguez González**

## RESUMEN

En este trabajo se pretende establecer un perfil que diferencie a los estudiantes universitarios que tienen un estilo creativo de los que no lo tienen. Para ello, se administró una batería de cuestionarios a una muestra de 726 estudiantes universitarios, y que son los cuestionarios de estilos de aprendizaje (ESTAP), de estrategias cognitivas de aprendizaje (ECA), de estrategias de control en el estudio (ECE), de hábitos y estrategias motivacionales (HEME) y de motivos diferenciales en el estudio (MODA). Utilizando la técnica del análisis discriminante, se logra obtener una función significativa que es capaz de clasificar correctamente al 93% de los sujetos. En dicha función, las estrategias que tienen un mayor peso son las estrategias de aprendizaje de elaboración, de comprensión, esencialización y de aprendizaje receptivo (en negativo) y los motivos epistémicos, así como las estrategias motivacionales de autoría y de actividad y egoimplicación, entre otros.

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo pretende analizar si existen diferencias entre el alumnado universitario con un estilo de aprendizaje creativo frente al alumnado que utiliza estrategias de aprendizaje sin rasgos creativos.

Uno de los tópicos que más ha crecido en los últimos años, en lo que a debate e investigación en el campo de la psicología se refiere, ha sido el de la creatividad. Este aumento probablemente se debe la demanda social cada vez mayor de sujetos creativos, que hagan frente de manera eficaz y novedosa a los problemas que genera una sociedad cada vez más compleja. En este sentido, una de las instituciones a las que se le requiere una mayor implicación es a las uni-

versidades, como centros de enseñanza superior encargados de formar futuros profesionales cualificados.

Las investigaciones en el campo de la psicología sobre el fenómeno de la creatividad, se han centrado básicamente en dos tópicos: la inteligencia y la personalidad (Keith, 2000).

En cuanto a la inteligencia, los primeros estudios concluían que se requería de un alto C.I. para llegar a ser creativo. Investigaciones posteriores no llegaron a demostrar resultados significativos sobre la existencia de posibles relaciones entre inteligencia y creatividad. Ya en la década de los años 80, los estudios avalados por Gardner (1983) llegan a demostrar que, al existir múltiples inteligencias, puede puntuarse alto en algunas de ellas y no en otras, y que por tanto, su relación con la creativi-

dad vendrá dada más por el tipo de inteligencia medida que por un constructo más abstracto de inteligencia.

Al respecto, Csikszentmihalyi (1996) concluye que los sujetos que puntúan por debajo de un C.I. de 120 difícilmente pueden llegar a ser creativos, pero por encima de esta puntuación no existe relación alguna entre estas variables.

En los estudios sobre personalidad, ocurre lo mismo en cuanto a la evolución de las investigaciones. Inicialmente, se asociaban ciertas patologías a las personas creativas; décadas después, se demuestra que los creativos no tienen rasgos con tendencias patológicas en personalidad y, finalmente, podemos concluir que sí existen determinados rasgos de personalidad asociados a los sujetos creativos (Keith, 2000).

Un estudio llevado a cabo por el Instituto de Evaluación e Investigaciones sobre la Personalidad de la Universidad de California (Davis y Scott, 1980), destaca algunos rasgos que definen las cualidades de las personas creativas. Estos rasgos serían: la curiosidad intelectual, una puntuación alta en inteligencia (diversidad de factores como verbal, numérica, percepción, etc.), capacidad atencional y de análisis y percepción de sus características psicológicas; en la resolución de problemas se caracterizan por la elaboración novedosa de sus respuestas, tener escasos bloqueos mentales, realizar manifestaciones sobre una infancia relativamente desdichada; poseen una alta tolerancia a las ambigüedades y flexibilidad de pensamiento, así como tienen un bajo autocontrol ante sus impulsos y ante su propia imagen, y tampoco manifiestan preocupación por los impulsos y la imagen de los otros.

Casi una década después, Glover, Ronning y Reynolds (1989) concluyen que la gente creativa se caracteriza por: trabajar de forma muy dura, ser más independientes de campo, ser más proclives a las ideas ori-

ginales, tienen mayor flexibilidad de pensamiento y no llegan a presentar expedientes académicos brillantes.

Más tarde, y atendiendo a las últimas investigaciones, Prieto y Castejón (2000), plantean que las personas creativas se caracterizan por: manifestar mucha curiosidad, cuestionarlo todo, reevaluar lo que parece obvio y manejar las ideas abstractas, por asumir riesgos intelectuales, deseo de trabajar con ideas nuevas y trabajar al límite de sus capacidades, y también por su gran capacidad de imaginación, hipotetizar sobre lo que nunca ha ocurrido, manifestar un mundo de fantasía en el que generan nuevas imágenes mentales, nuevas ideas y nuevas soluciones.

La autonomía es otra característica que, desde la perspectiva de Menchén (1998), forma parte de los procesos superiores del pensamiento como el análisis, la síntesis, el pensamiento hipotético y divergente y la búsqueda de alternativas innovadoras.

Aunque el interés por el estudio de la creatividad es relativamente nuevo en el campo de la investigación psicológica, llama la atención que este interés ha pasado ya por varios enfoques a la hora de abordar su estudio. En el primero de ellos, se engloban todos aquellos estudios, como los nombrados hasta el momento, en el que el interés se centra en conocer las relaciones que existen entre la creatividad y otros constructos psicológicos, como pueden ser los nombrados inteligencia y personalidad. Un segundo enfoque, sería aquel que desde una menor apoyatura empírica, parte de considerar la creatividad como una habilidad entrenable, a raíz de lo cual comienzan a proliferar programas de entrenamiento para la mejora de la creatividad.

Un último enfoque, y que quizás tenga el valor de englobar las aportaciones realizadas por lo dos anteriores, se basa en la teoría disposicional planteada por Perkins (1993). Según esta teoría, es un error considerar la creatividad sólo como una habilidad, ya que

la creatividad conlleva esencialmente factores motivacionales y actitudinales. Perkins parte de la base de que la unidad de análisis para el estudio de la creatividad es la disposición, que a su vez tiene tres componentes constitutivos: la inclinación, la sensibilidad y la habilidad. Así, una inclinación sería una tendencia a comprometerse en una determinada conducta (p.e. la conducta creativa) debido a la motivación, al hábito u otros factores, mientras que la sensibilidad sería un estado de alerta a las ocasiones que posibiliten la aparición de esa conducta. Por último, la habilidad haría referencia al compromiso y a la capacidad para implicarse, de manera eficaz en la tarea (Perkins, 1993).

Partiendo de esta teoría, y centrándonos en el ámbito universitario, uno de los conceptos más similares al de disposición, sería el de estilo de aprendizaje. Este tópico surge a raíz de que las investigaciones sobre las estrategias de aprendizaje comienzan a evidenciar la transituacionalidad de las mismas (Gardner, 1990), lo que hace que se comience a trabajar en torno a este nuevo concepto de estilo de aprendizaje (también conocido como enfoque de aprendizaje). Este término representaría para Sternberg (1990) el lazo de unión entre los dos constructos vistos anteriormente: la inteligencia y la personalidad. Alonso, Gallego y Honey (1994) definen los estilos de aprendizaje como rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje.

Es en este contexto donde nos planteamos nuestra investigación, que tiene como objetivo principal el conocer cómo se diferencian los estudiantes universitarios con un estilo de aprendizaje creativo de los que no lo tienen, en función de las estrategias cognitivas y las motivaciones que utilizan a la hora de afrontar la tarea del estudio.

## MÉTODO

### SUJETOS

La muestra de nuestro estudio está formada por 726 estudiantes de la Universidad de La Laguna, de los cuales el 79.2% eran estudiantes de 3º de psicología y el 20.8% restante cursaban 2º de psicopedagogía. Las pruebas se implementaron durante los cursos académicos 98-99, 99-00 y 00-01.

### INSTRUMENTOS

El HERGAR es una batería de pruebas que surge, dentro de la división departamental de Psicología Educativa de la Universidad de La Laguna, y concretamente en su línea de investigación de las estrategias de aprendizaje, por la necesidad de contar con un instrumento de diagnóstico y evaluación que respondiese a la teoría o concepción de estrategias de estudio y estilos de aprendizaje que se defienden y recogen en el Modelo NOTICE (García, 1998; Hernández y García, 1997).

Las cinco pruebas o instrumentos de que consta evalúan estilos, motivos y estrategias de aprendizaje cognitivas, motivacionales y de control de la tarea de estudio o trabajo con el texto.

El ECA, la prueba para evaluar los aspectos cognitivos del aprendizaje, recoge estrategias de selección, organización, elaboración y memorización de la información, y el ECE, la prueba para las estrategias de control, estrategias de planificación, supervisión y revisión de la tarea de estudio.

El HEME y el MODA cubren la vertiente motivacional del aprendizaje. El HEME, al evaluar las actividades a realizar por el estudiante para mantenerse activo e interesado, es decir, los hábitos y estrategias motivacionales; el MODA, al evaluar las razo-

nes que les lleva a abordar el estudio.

El ESTAP evalúa los estilos de aprendizaje, recogiendo las diferentes formas de ver y entender el estudio.

El método de rotación Varimax del Análisis Factorial ha permitido organizar en factores los ítem de cada una de las pruebas del HERGAR, obteniéndose 11 factores para el ECA y el HEME, 13 para el ESTAP, 3 para el ECE y 9 para el MODA. Veamos prueba a prueba y de forma sucinta el significado de cada uno de ellos.

## LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE: FACTORES DEL ESTAP

El ESTAP 1. *Productivo*: tendencia a aprender generando ideas, adoptando un papel crítico, buscando aplicabilidad al contenido e integrando el conocimiento.

El ESTAP 2. *Autorregulado*: tendencia a aprender empleando esfuerzo, insistiendo, planificando, controlando y revisando los detalles del proceso de aprendizaje.

El ESTAP 3. *Estratégico de demandas*: tendencia a adaptar el aprendizaje al modo de ser y a las preferencias de los profesores.

ESTAP 4. *Teórico*: tendencia a dejarse arrastrar por contenidos que, aunque no sean prácticos, son curiosos y/o hacen pensar o reflexionar.

ESTAP 5. *Básico*: tendencia a aprender limitándose a lo justo y evitando esforzarse o complicarse.

El ESTAP 6. *Convergente*: preferencia por los temas con contenidos claros precisos y bien estructurados

ESTAP 7. *Superficial*: tendencia a dejarse arrastrar por los aspectos pintorescos, curiosos, anecdóticos y superficiales del material de aprendizaje.

ESTAP 8. *Divergente*: preferencia por temas abiertos y que permitan respuestas múltiples y aportaciones propias.

ESTAP 9. *Práctico*: supone tener habili-

dad para, seleccionando los contenidos a aprender, conseguir la mayor rentabilidad con el menor esfuerzo.

ESTAP 10. *Reproductivo*: tendencia a aprender limitándose a captar y reproducir las ideas del texto.

ESTAP 11. *Inmerso*: tendencia a dejarse arrastrar por la lectura hasta el punto de olvidar hacerse planteamientos estratégicos respecto a las exigencias de profesores o materias y/o valorar o enjuiciar lo que se estudia.

ESTAP 12. *Atomista*: tendencia a centrarse en las "partes" y no en el "todo" y las consecuentes dificultades que esto acarrea para obtener la visión de conjunto.

ESTAP 13. *Preferencia trabajo personal*: tendencia a preferir aprender elaborando proyectos o trabajos personales.

## LAS ESTRATEGIAS COGNITIVAS DE APRENDIZAJE: FACTORES DEL ECA

ECA 1. *Estructuración*: habilidad para descomponer y organizar las ideas de un tema

ECA 2. *Elaboración*: habilidad para relacionar las ideas con conocimientos previos, la realidad y/o la experiencia.

ECA 3. *Esencialización*: habilidad para extraer, remarcar y/o sintetizar las ideas principales.

ECA 4. *Aprendizaje Receptivo*: tendencia a aprender leyendo y reteniendo la información tal y como viene en el texto.

ECA 5. *Comprensión Elaborada*: tendencia a procurar la comprensión a la vez que se adopta un papel activo, de análisis y de sello propio.

ECA 6. *Aprendizaje Mecánico-Superficial*: tendencia a aprender sin entender, fijándose en el significante más que en el significado y/o memorizando al pie de la letra.

ECA 7. *Voz Alta*: tendencia a aprender repitiendo o recitando lo que se estudia o ha estudiado.

ECA 8. *Nemotecnia*: tendencia a utilizar reglas nemotécnicas para memorizar y/o recordar lo aprendido.

ECA 9. *Aprendizaje Maximalista*: tendencia a aprender el máximo de contenidos solicitados y/o a ampliarlos por otras fuentes o adoptando una actitud autoimplicativa.

ECA10. *Aprendizaje Repetitivo*: tendencia a aprender repitiendo reiteradamente el contenido.

ACA 11. *Aprendizaje Cooperativo y Oral*: tendencia a aprender comentando, consultando y/o repasando oralmente los temas.

## LAS ESTRATEGIAS DE CONTROL DE LA TAREA DE ESTUDIO: FACTORES DEL ECE

ECE 1. *Revisión*: tendencia a aprender supervisando, revisando y consolidando el contenido de aprendizaje.

ECE 2. *Planificación*: tendencia a aprender previendo las actividades a realizar, la secuenciación de la tarea, el tiempo disponible, los materiales y las condiciones de trabajo.

ECE 3. *Búsqueda de alternativas*: la tendencia a aprender afrontando las dificultades comprensivas y buscando alternativas a los problemas.

## MOTIVOS DIFERENCIALES HACIA EL ESTUDIO: FACTORES DEL MODA

MODA 1. *Epistémico*: tendencia del alumnado a interesarse por el estudio en cuanto se desea aprender y se disfruta con el aprendizaje.

MODA 2. *Asociativo*: tendencia a interesarse por el estudio cuando se hace en compañía.

MODA 3. *Responsabilidad y proyecto*: interés por el estudio en tanto se considera una responsabilidad, algo que debe hacerse y/o como un medio para la consecución de metas de futuro o para la demostración de la capacidad de logro.

MODA 4. *Aversión al estudio*: la tendencia a rechazar el estudio al considerarlo una actividad impuesta por un sistema establecido y/o una actividad sin atractivo.

MODA 5. *Desmotivación por el logro*: tendencia a mostrarse apático/a ante el estudio en tanto se carece de interés por alcanzar metas, perfeccionarse o esforzarse mentalmente.

MODA 6. *Autoría*: tendencia a interesarse por el estudio que ofrece la posibilidad de sentirse actor / actriz y autor/a de aquello que se aprende (investigar, imaginar, generar ideas propias).

MODA 7. *Dependencia social de logro*: interés por el estudio en tanto se considera un medio para competir con los otros y/o un medio para conseguir aprobaciones o valoraciones sociales.

MODA 8. *Reactancia al control externo*: rechazo al estudio cuando se impone, cuando se ofrecen premios al esfuerzo realizado y/o cuando supone un esfuerzo extra o especial.

MODA 9. *Rechazo a la motivación extrínseca*: tendencia a desvalorar el estudio cuando se plantea como medio para obtener beneficios y no como un valor en sí mismo.

## HÁBITOS Y ESTRATEGIAS MOTIVACIONALES: FACTORES DEL HEME

HEME 1. *Hábitos de interés y concentración*: tendencia a concentrarse intensamente.

mente en la tarea y a permanecer relajado/a e interesado/a por el aprendizaje.

HEME 2. *Superar dificultades emocionales*: tendencia a usar estrategias dirigidas a superar estados emocionales negativos a la vez que potenciar sentimientos positivos hacia el estudio.

HEME 3. *Actividad y egoimplicación*: tendencia a realizar un aprendizaje activo como herramienta para despertar y/o mantener la motivación.

HEME 4. *Valoración de logro*: tendencia a motivarse valorando los logros conseguidos o los que puedan conseguirse.

HEME 5. *Sentido funcional*: tendencia a aprender buscando valor a lo que se estudia; especialmente, su importancia, utilidad y/o aplicabilidad.

HEME 6. *Interconexión y Ampliación*: tendencia a motivarse conectando con la realidad, la experiencia, los intereses y/o ampliando la información con otras fuentes o con consideraciones personales.

HEME 7. *Aproximación gradual* o uso de la aproximación gradual a la tarea de estudio cuando existen pocas ganas y hasta conseguir autoimplicarse.

HEME 8. *Anticipación facilitadora*: tendencia a motivarse planteándose metas realistas a la vez que pensando o imaginando que se es capaz de alcanzar, sin problemas, dichas metas.

HEME 9. *Descarga ante la tensión*: tendencia a descargar tensiones mediante la expresión gráfica motriz y/o dando vueltas a las cuestiones problemáticas hasta saturarse.

HEME 10. *Descanso y variación*: tendencia a mantener el interés haciendo pausas, descansos, cambiando de actividad y/o resolviendo las dificultades "paso a paso".

HEME 11. *Relajación y ánimo*: tendencia a plantearse retos y/o a ofrecerse premios al comienzo del estudio con el objeto de serenarse o animarse y/o uso de la relajación con el mismo fin.

## PROCEDIMIENTO

En primer lugar, creamos una variable denominada estilo creativo, procedimiento que realizamos con la opción COMPUTE, realizada en el programa de procesamiento estadístico, y mediante la cual unimos las puntuaciones de los factores de la prueba ESTAP estilo productivo, estilo divergente y preferencia por el trabajo personal. La creación del estilo creativo con estos tres factores se debe a que son, según la literatura revisada, los que mejor definen las características de las personas creativas.

Para la consecución de los objetivos planteados, realizamos un análisis discriminante. En este proceso, elegimos como grupos extremos del factor estilo creativo a los estudiantes que tenían una puntuación por debajo del percentil 25 (grupo extremo bajo) y a los que tenían una puntuación por encima del percentil 75 (grupo extremo alto). Para la composición de la función discriminante introducimos todos los factores de las pruebas ECA, ECE, HEME y MODA.

## RESULTADOS

Una vez realizado el análisis, se obtiene una correlación canónica con un valor de .82, lo que significa que la relación entre la función discriminante y los grupos extremos es bastante alta. Así mismo, el valor del Lambda de Wilks es de .32, con un Chi-cuadrado de 37,352, con 34 grados de libertad y un nivel de significación menor al 1x1000. Este estadístico, al tener una relación inversamente proporcional a la separación que los grupos tienen entre sí respecto a la función discriminante, nos indica que, efectivamente, hemos extraído una combinación de variables capaz de diferenciar a los grupos extremos en el factor creativo. En la tabla nº 1, la composición de la función discriminante con las variables que la componen y su

TABLA N° 1: TABLA RESUMEN DEL ANÁLISIS DISCRIMINANTE					
V.P.	CORRELACIÓN CANÓNICA	LAMBDA WILKS	CHI- CUADRADO	G.L.	SIG
2.072	.821	.326	379.352	34	.000
CORRELACIONES CON LA FUNCIÓN DISCRIMINANTE					
VARIABLE					CORRELACIÓN
elaboración					.71
aprendizaje receptivo					-.57
motivación por autoría					.56
comprensión elaborada					.52
interconexión y ampliación					.47
motivación epistémica					.44
esencialización					.42
hábitos de interés y concentración					.41
actividad y egoimplicación					.41
estructuración					.39
aprendizaje mecánico-superficial					-.37
motivación asociativa					.35
sentido funcional					.32
desmotivación por el logro					-.30
PUNTUACIONES CENTROIDES DE LOS GRUPOS EN EL ESPACIO DISCRIMINANTE					
GRUPO					CENTROIDE
grupo de puntuación extrema baja					-1.448
grupo de puntuación extrema alta					1.423
PREDICCIÓN DE RESULTADOS Y PORCENTAJES DE CLASIFICACIÓN					
			grupo extr. bajo	grupo extr. alto	
grupo extremo bajo (n=177)			92.3%	7.7%	
grupo extremo alto (n=180)			6.3%	93.7%	
PORCENTAJE TOTAL DE CASOS CORRECTAMENTE CLASIFICADOS: 93%					

Nota: V.P.= valor propio de la función; G.L.= grados de libertad; Sign.= nivel de significación; n= número de sujetos.

peso relativo en la misma.

En lo que se refiere a las puntuaciones en los centroides de los grupos extremos, dato que nos ayuda a interpretar el sentido de la relación de las variables de la función con los grupos, vemos como el grupo extremo bajo tiene un valor de -1,448, mientras que el grupo extremo alto tiene un valor de 1,423.

Por último, y con respecto a los estadísticos de clasificación, vemos como la función discriminante es capaz de clasificar

correctamente al 93% de los sujetos, lo que es otra muestra de la potencia que tiene la función hallada para diferenciar a los estudiantes creativos de los que no lo son.

En relación a los factores que componen la función discriminante, vemos como los 14 que tienen correlaciones mayores a .30, se reparten entre las estrategias cognitivas y los motivos y los hábitos y estrategias motivacionales. Así, vemos como aparecen en la función las tres principales estrategias cognitivas, como son la esencialización, la

estructuración y la elaboración (que destaca por su altísima correlación mayor de .70), además de la comprensión elaborada. En sentido negativo aparecen las estrategias de aprendizaje receptivo y mecánico-superficial. Por su parte, los motivos diferenciales hacia el estudio que configuran la función discriminante son el epistémico, el de autoría, el asociativo y la desmotivación por el logro, ésta última con una correlación negativa con la función. Por último, también aparecen en la función los hábitos y estrategias motivacionales de interconexión y ampliación, sentido funcional, interés y concentración y actividad y egoimplicación.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La primera conclusión que se puede extraer de los resultados es que los estudiantes creativos pueden ser diferenciados de los que no lo son en función de las estrategias de aprendizaje y motivacionales que utilizan en el estudio. La función discriminante extraída tiene un enorme poder diferenciador de los grupos extremos, lo que nos permite definir un perfil de estudiante universitario creativo en función de las estrategias que utiliza y de sus motivaciones hacia el estudio, y además nos permite hacerlo con una base estadística potente.

¿Cómo sería este perfil del estudiante creativo? Aunque de manera tentativa, nos adentramos a trazar dicho perfil, en función, claro está, del uso que hagan estos estudiantes de las estrategias.

Este estudiante utilizaría las tres estrategias de aprendizaje principales, es decir, es un estudiante que sabe descomponer y organizar las ideas de lo que estudia, que sabe sintetizar, y que va más allá de lo que estudia, relacionándolo con lo que ya sabe, con su experiencia o con la realidad. No utiliza estrategias de aprendizaje de tipo mecánico, superficial o asociativo. Estudia porque le gusta aprender, porque se siente bien crean-

do cosas nuevas, y porque le gusta relacionarse con los demás. Nunca se muestra apático en el estudio, ya que siempre se pone metas a alcanzar. Se motiva a sí mismo concentrándose y mostrando interés, y busca un sentido funcional a lo que estudia, relacionándolo con otras cosas y ampliando la información por su cuenta.

Los resultados de nuestro trabajo van en la línea de la teoría disposicional de Perkins, en el sentido de que los aspectos motivacionales van de la mano con las habilidades o técnicas. Parece claro que una motivación epistémica, de autoría y de implicación personal, promueve el uso de estrategias más profundas y elaborativas. Y que dichas motivaciones son las que poseen las personas con un estilo creativo. Pero nos podríamos preguntar si la relación es bidireccional: ¿entrenando las estrategias adecuadas desde temprana edad, se fomentan las motivaciones adecuadas para generar un estilo creativo? Si las disposiciones no son rasgos inalterables, ya que como plantea Perkins dependen de aspectos como los hábitos o las motivaciones, parece claro que podemos apoyar la idea de que un entrenamiento temprano en las estrategias, tanto cognitivas como motivacionales, facilitarían la generación de un estilo creativo. Aunque también es cierto que su eficacia aumentaría si el entrenamiento incluye el fomento de las inclinaciones y la sensibilidad necesarias para generar un compromiso creativo en los estudiantes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO, C., GALLEGO, D. Y HONEY P. (1994). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Ed. Mensajero.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1996). *Creatividad: el flúir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Ed. Paidós.
- DAVIS, G.A. Y SCOTT, J.A. (1980). *Estrategias*

- Para la creatividad*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- GARDNER, R. (1990). "When children and adults do not use learning strategies: toward a theory of settings". *Review of Educational Research*, 60 (4), 517-529.
- GLOVER, J., RONNING, R. Y REYNOLDS, C. (1989). *Handbook of creativity. Perspectives on Individual Differences*. New York: Ed. Plenum Press.
- HERNÁNDEZ, P. Y GARCÍA, L. A. (1997). *Enseñar a pensar. Un reto para los profesores*. Tenerife: Ed. Tafor.
- KEITH, D. (2000). "Cognitive, Personal, Developmental, and Social Aspects". *American Psychologist*, (55), 151-158.
- MENCHÉN, F. (1998). *Descubrir la creatividad. Desaprender para volver a aprender*. Madrid: Ed. Pirámide.
- PERKINS, D. (1993). "La creatividad y su desarrollo: una aproximación disposicional". En J. Beltrán, Bermejo, V., Prieto, M.D. y Vence, D. (eds.), *Intervención Psicopedagógica* (pp 91-107). Madrid: Pirámide.
- PRIETO, M.D. Y CASTEJÓN, J.L. (2000). *Los superdotados: esos alumnos excepcionales*. Málaga: Ed. Aljibe.
- STERNBERG, R. J. (1990). "Thinking styles: keys to understanding student performance". *Phi Delta Kappan*, 71, 366-371.

