

## Leer para pensar creativamente (el COVID-19). Relaciones entre lectura y creatividad en maestros en formación

Antonio MARTÍN-EZPELETA  
Carlos FUSTER GARCÍA  
Zaida VILA CARNEIRO  
Yolanda ECHEGOYEN SANZ

### Datos de contacto:

Antonio Martín-Ezpeleta  
Universitat de València  
[anmarez@uv.es](mailto:anmarez@uv.es)

Carlos Fuster García  
Universitat de València  
[carlos.fuster-garcia@uv.es](mailto:carlos.fuster-garcia@uv.es)

Zaida Vila Carneiro  
Universidad de Castilla-La Mancha  
[zaida.vila@uclm.es](mailto:zaida.vila@uclm.es)

Yolanda Echegoyen Sanz  
Universitat de València  
[yoesan@uv.es](mailto:yoesan@uv.es)

Recibido: 30/09/2022  
Aceptado: 13/12/2022

### RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo analizar la correlación entre el dominio académico de la percepción de la creatividad de 316 estudiantes del Grado en Maestro en Educación Primaria, la flexibilidad creativa que muestran sus productos finales (unas videorreseñas) de una secuencia didáctica transdisciplinar implementada en tres asignaturas del ámbito sociolingüístico (Lengua/Literatura y Geografía/Historia), y su conceptualización de la lectura. La secuencia didáctica estaba vertebrada por la lectura crítica de la novela *Ensayo sobre la ceguera*, de José Saramago (1995), y la reflexión sobre la misma en relación con la situación vivida durante el confinamiento en 2020 por la pandemia generada por el COVID-19, todo ello con el fin también de enriquecer la conceptualización de la lectura de estos estudiantes de Magisterio. El impacto de la secuencia ha sido evaluado con un pretest-postest. Se encontraron correlaciones significativas entre el nivel de reflexión y la flexibilidad creativa evaluada en las videorreseñas, pero no entre la flexibilidad creativa y la autopercepción de creatividad o la relación de los futuros maestros con la lectura académica. Los resultados muestran una pobre conceptualización inicial de la lectura, que, eso sí, se ha visto estimulada a partir de la secuencia didáctica con la clara revalorización del uso reflexivo-didáctico de los textos literarios, encontrándose diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el postest. Todo ello indica el rendimiento educativo de la secuencia didáctica y la pertinencia de insistir en unos planteamientos transdisciplinares que unen la lectura crítica y la creatividad de forma natural y eficaz.

**PALABRAS CLAVE:** Lectura; Creatividad; Pensamiento crítico; Formación del profesorado

## **Reading to think creatively (COVID-19). Relationship between reading and creativity in teachers in training**

### **ABSTRACT**

The objective of this work is to analyse the correlation between the perception of creativity in the scholarly domain of 316 primary teachers in training, the creative flexibility shown by their final products (video-reviews) of a transdisciplinary didactic sequence implemented in three subjects from the sociolinguistic field. (Language/Literature and Geography/History), and its conceptualization of reading. The didactic sequence was structured by the critical reading of the novel *Ensayo sobre la ceguera* ("Assay on blindness"), by José Saramago (1995) and the reflection around it in relation to the situation experienced during the confinement in 2020 due to the pandemic generated by COVID-19. This aimed at enriching these teachers in training's conceptualization of reading, which was evaluated with a pretest-posttest. There were significant correlations between the level of reflection shown and the creative flexibility of the products, but not between creative flexibility and the self-perception of creativity or their relationship with academic reading. Results show a poor conceptualization of reading, which has been stimulated from the didactic sequence with the clear reevaluation of the reflective-didactic use of literary texts, with statistically significant differences between pretest and posttest. All this indicates the educational performance of the educational proposal and the relevance of insisting on transdisciplinary approaches uniting critical reading and creativity in a natural and effective way.

**KEYWORDS:** Reading; Creativity; Critical thinking; Teacher training

### **Introducción**

Es común pensar que la lectura estimula la creatividad; pero lo cierto es que falta profundizar en el estudio empírico de esa relación en contextos educativos, además de seguir impulsando didácticamente la enseñanza-aprendizaje de una y otra simultáneamente. Del mismo modo, es recurrente concluir que para que los docentes enseñen la lectura (esto es, la lectura crítica, con un componente notable de comprensión lectora inferencial y reflexiva que permite poner en tela de juicio lo que se lee; Solé, 1992) y la creatividad (capacidad de generar soluciones, originales pero obviamente útiles, aplicables a múltiples facetas/dominios de la vida de las personas: expresión verbal-artística, resolución de problemas cotidianos, sociales, profesionales, etc.; Amabile, 1996), para que los docentes puedan desarrollar la lectura y creatividad de sus discentes, es necesario que ellos mismos hayan desarrollado la lectura y la creatividad previamente (Chan & Yuen, 2014; Yates & Twigg, 2017).

Este estudio exploratorio sirve para conjugar todos estos aspectos, en el camino de refrendar una manera de enseñar-aprender que signifique un cambio real en la

formación de los maestros. No extrañaré que esta población sea objeto de múltiples estudios que evalúan sus actitudes y motivación para el caso de la lectura, pero son menos los estudios que se centran en sus estrategias metacognitivas o conceptualización. Respecto a la creatividad, se trata de un concepto técnico mal entendido por los estudiantes de Magisterio (lo relacionan solamente con la Big C, es decir, productos artísticos y genialidades; Merrotsy, 2013) y que prestigien algo que no terminan de desarrollar en sus estudios universitarios, como estamos actualmente investigando (Echegoyen & Martín-Expeleta, 2021).

En el contexto de completar la evaluación de las percepciones de la lectura y la creatividad, pero también el intento de mejorarlas y estimular su desarrollo, el presente trabajo tiene como objetivo principal analizar la correlación entre el dominio académico de la percepción de la creatividad de los futuros maestros, la flexibilidad creativa que muestran a partir de unas videorreseñas que culminaban una secuencia didáctica, y su conceptualización de la lectura. Las preguntas de investigación que pueden desprenderse de todo ello son las que siguen:

- a) ¿Cuál es la relación de los maestros en formación con la lectura?
- b) ¿Qué utilidad encuentran los maestros en formación de la lectura? ¿Ha evolucionado después de la implementación?
- c) ¿Cuáles son las percepciones del dominio académico de la creatividad de los maestros en formación?
- d) ¿Cuál es la flexibilidad creativa mostrada en los productos de trabajo (videorreseñas) llevados a cabo en la propuesta didáctica?
- e) ¿Existe alguna correlación entre las percepciones de la lectura, las percepciones en el dominio académico de la creatividad y la flexibilidad creativa mostrada en los productos de trabajo (videorreseñas) de los maestros en formación?
- f) ¿Existen diferencias significativas en las variables anteriores en función del género, los estudios de origen o la relación de los maestros en formación con la lectura?

## **Marco teórico**

### **La relación de la lectura con los maestros en formación**

Desde que Applegate y Applegate (2004) denunciaron con rotundidad la pobre relación de los docentes en formación estadounidenses con la lectura, se han publicado muchos otros estudios que no hacen sino refrendar sus conclusiones para el caso de otros países (Benevides & Peterson, 2010; Cremin et al., 2008; Felipe & Barrios, 2017; Granado, 2014; Larrañaga et al., 2008; Ouyang et al., 2020, entre otros). Estas conclusiones se resumen en el hecho de que el perfil lector de esta población no es el ideal de los profesionales de la educación, que básicamente supone tener una alta conciencia de la importancia de la lectura como herramienta formativa de las personas, la cual crece en los espacios académicos, pero también en los de ocio o más personales. Jodeck-Osses et al. (2021) subrayan en este sentido la importancia de dotar de coherencia, o incluso legitimidad —se podría añadir—, a la misión de impulsar la lectura en la sociedad partiendo de su prestigio y dominio, lo que se resuelve en haber

adquirido un hábito lector solvente y autónomo.

Esto contribuye a explicar los problemas que encuentran los estudiantes universitarios del siglo XXI para comprender textos expositivos o expositivo-argumentativos (Echevarría & Gastón, 2002; León & Peñalba, 2002; Wolfe, 2005), que se relacionan con otras dificultades, como, por ejemplo, a la hora de extraer la idea principal de un texto breve (Pressley et al., 1992). La revolución digital, por su parte, no ha contribuido a prestigiar o reforzar la lectura, por mucho que esta se ha bifurcado en textos convencionales/en papel y textos digitales/en pantallas (Alcocer-Vázquez & Zapata-González, 2021; Díaz et al., 2022b; Mokhtari et al., 2009). En fin, son muchos los estudios que dibujan un panorama lector de los maestros en formación muy pobre (Díez et al., 2018; Felipe & Barrios, 2017; Granado, 2014; Larrañaga et al., 2008;), que se explica, entre otras razones de índole socio-histórica, por una deficiente metacognición lectora (Díaz et al., 2022a; Martín-Ezpeleta & Echegoyen, 2020).

### **Creatividad y evaluación de las percepciones de la creatividad**

El estudio de la creatividad tiene una larga y próspera trayectoria. Desde los estudios pioneros de Guilford (1967) y Torrance (1976), hasta los recientes grupos de investigación de Kaufman y Sternberg (2010) o Beghetto (2013), pasando por investigaciones clave como las de Amabile (1996) o Merrotsy (2013), la conceptualización de la creatividad y su evaluación ha interesado desde múltiples áreas, como la Psicología, Educación, Arte, pero también Comunicación y Publicidad, lo que no deja de poner de relieve la importancia y pluralidad de aspectos que se reúnen en ese nódulo denominado *creatividad* y que hay un consenso en dar por buena o utilizar la división en dominios de Amabile (1996).

Para el caso educativo, las publicaciones sobre creatividad deben discriminarse de acuerdo a aquellas que optan por una definición técnica y plural (*creatividad* con *c* pequeña, según Merrotsy, 2013) y las que de una forma entre romántica e ingenua hacen un uso más divulgativo (*Creatividad*, con *C* mayúscula). Interesan ahora aquellos estudios que han conseguido profundizar en la comprensión de cómo aprenden las personas y particularmente cómo se puede estimular. En este contexto, se registran numerosos estudios sobre evaluación de la creatividad en edades escolares (Claxton et al., 2005; Scibinetti & Tocci, 2011), con mención expresa al caso de altas capacidades, pues las pruebas de creatividad suelen formar parte de su diagnóstico (Bermejo et al., 2010). Y recientemente también se ha puesto el foco en la capacidad creativa de los docentes (Runco & Pritzker, 2020) y docentes en formación (Echegoyen & Martín-Ezpeleta, 2021), así como en programas didácticos innovadores (Garaigordobil & Berruero, 2011; Rabanos & Torres, 2012). Con todo, el verdadero impulso al estudio de la evaluación en los sistemas educativos hay que explicarlo de acuerdo a las consignas de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, que con las Pruebas PISA de 2022 (OCDE, 2019) ha terminado de situar a la creatividad y el pensamiento creativo en el centro del tablero, que ya tiene consecuencias claras en la redacción de las nuevas leyes educativas, como es el caso de la reciente LOMLOE

española, donde se afirma con rotundidad que “la creatividad se trabajará en todas las materias” (LOMLOE, 2020, p. 1222874).

Uno de los diseños de investigación más prometedores para dibujar el escenario educativo de la creatividad es el que facilita el contraste de las percepciones de docentes y discentes sobre creatividad e incluso el cotejo de estas percepciones con mediciones reales de sus capacidades creativas (Echegoyen & Martín-Ezpeleta, 2021). Existen numerosos estudios que avalan la autoevaluación y medida de distintos dominios y factores (Carson et al., 2005; Kaufman & Baer, 2004; Kaufman et al., 2009; Kaufman et al., 2010), y que suponen un buen punto de partida para contribuir a explicar algo tan complejo e importante como es la creatividad y el pensamiento creativo en las aulas, tal y como en el presente estudio se procede para el caso de los maestros en formación.

## **Metodología**

### **Diseño de la investigación**

Se trata de un estudio exploratorio, que combina el análisis cuantitativo y cualitativo, con un diseño experimental pretest-postest con una muestra de conveniencia. Se utilizaron varios instrumentos de evaluación: de un lado, tres cuestionarios que han sido administrados antes y después de la intervención (esto es, al principio y final de las asignaturas/cuatrimestres). El análisis cualitativo de las videorreseñas (un total de 316, con una extensión media de cinco minutos y que venía previamente preparada con un guion, el cual también ha servido para el proceso de categorización), que eran los productos finales de trabajo de los estudiantes, según se explica en la propuesta didáctica, se realizó utilizando un instrumento diseñado por los autores, a partir de la generación iterativa de categorías temáticas tras la exploración de las mismas. La recogida de los datos tuvo lugar en los cursos académicos 2020-2021 y 2021-2022.

### **Participantes**

El estudio se llevó a cabo con 316 estudiantes de 2º y 3º curso del Grado en Maestro en Educación Primaria de dos universidades públicas españolas, una de ellas situada entre las cinco primeras del ranking nacional, que cursaban asignaturas del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura (el 70.3%) y del área de Didáctica de las Ciencias Sociales (el 29.7%). La edad de los estudiantes variaba entre 18 y 50 años con una media de  $21.41 \pm 4.50$ . Las características demográficas de la muestra se encuentran en la Tabla 1. Aproximadamente un 30% de los alumnos eran hombres, lo cual corresponde con la población estudiada, y casi la mitad de los estudiantes provenían del Bachillerato de Ciencias Sociales, seguido del Científico y el Humanístico.

**Tabla 1***Características demográficas de la muestra estudiada*

| <i>Variable</i>    |                                   | <i>Frecuencia</i> | <i>Frecuencia relativa (%)</i> |
|--------------------|-----------------------------------|-------------------|--------------------------------|
| Género             | Hombre                            | 92                | 29.1                           |
|                    | Mujer                             | 224               | 70.9                           |
| Curso              | 2º                                | 98                | 31.0                           |
|                    | 3º                                | 218               | 69.0                           |
| Estudios de origen | Bachillerato Artístico            | 9                 | 2.8                            |
|                    | Bachillerato Científico           | 72                | 22.8                           |
|                    | Bachillerato de Ciencias Sociales | 152               | 48.1                           |
|                    | Bachillerato Humanístico          | 69                | 21.8                           |
|                    | Otros                             | 14                | 4.4                            |

**Instrumentos**

Para medir la relación de los estudiantes con la lectura antes de la intervención, se seleccionaron tres preguntas del cuestionario preparado por Applegate y Applegate (2004) que evalúa el denominado Peter Effect (los hábitos y las actitudes de maestros en formación hacia la lectura). Esta información se completó con la recabada por un instrumento *ad hoc* consistente en la formulación de ocho preguntas tipo Likert de cinco puntos, así como diferentes preguntas abiertas que versaban sobre la utilidad de la lectura/literatura, así como el carácter transdisciplinar de prácticas de lectura dirigida en el aula en asignaturas distintas pero del mismo ámbito lingüístico-social, como son Lengua/Literatura y Geografía/Historia. Este cuestionario se aplicó antes y después de la intervención. En el cuestionario final también se incluyeron preguntas sobre la valoración de la secuencia didáctica implementada.

Por otro lado, la percepción de la creatividad individual de los estudiantes se midió mediante la “Escala de dominios de creatividad de Kaufman” (Kaufman et al. 2012). Este cuestionario consta de 50 ítems que evalúan los comportamientos creativos a partir de una escala Likert de cinco puntos en la que se clasifican desde mucho menos creativo a mucho más creativo que otras personas de edad y experiencias similares. Los ítems se clasifican en cinco dominios: cotidiano, académico, representación, científico/mecánico y artístico. Para el presente estudio, solo se han tenido en cuenta las mediciones del dominio académico, que incluye aspectos relacionados con la inteligencia lingüística de Gardner, la creatividad verbal/lingüística de Kerr y Vuyk o la creatividad intelectual de Ivcevik y Mayer (Kaufmann et al., 2012). En este dominio, compuesto de doce ítems (todos se contestaron en el presente estudio), se incluyen algunos como “Escribir una carta al editor”, “Argumentar en un debate una posición con la que no estoy de acuerdo” o “Analizar los temas de un buen libro”. El alfa de Chronbach obtenida para este dominio en la presente muestra es de 0.799, lo que da cuenta de la fiabilidad de la traducción del instrumento utilizada.

Por último, se diseñó un instrumento de análisis cualitativo de los productos finales

de trabajos de los estudiantes, que consistían en videorreseñas preparadas individualmente. La unidad hermenéutica de análisis está compuesta por las 316 videorreseñas, que venían acompañadas por el guion de las mismas. Se realizó un análisis iterativo que consistió en la revisión de estos productos finales y la organización de su contenido de acuerdo a ocho categorías: 1) emociones, dificultades y problemas al hilo de la lectura; 2) relaciones de la obra con otros productos culturales; 3) relaciones de la obra con algún acontecimiento social o histórico; 4) menciones a fragmentos concretos de la obra; 5) relaciones de la obra con la realidad cercana del COVID-19; 6) interpretaciones del final; 7) alegatos para motivar a otros a la lectura de la obra; 8) otras reflexiones o comentarios digresivos. De acuerdo con Plucker y Kaufman (2011), la flexibilidad creativa se ve reflejada en el número de categorías divergentes bajo las que las ideas novedosas referentes a un asunto específico pueden ser subsumidas, más que la mera cantidad de ideas. En este sentido, para cada alumno se cuantificó el número de categorías presentes en su videorreseña, lo que constituyó el valor de flexibilidad creativa 1 (FC1) asignado. Para el cálculo de la flexibilidad creativa 2 (FC2) se contabilizó el número de tipos de obras: libros actuales, clásicos, películas/series, videojuegos y otros (cuadros, etc.) que cada estudiante era capaz de relacionar con *Ensayo sobre la ceguera*. También se otorgó una puntuación de 0 (no hay reflexión), 1 (reflexión pobre, donde prevalece la mera descripción sobre la novela, el COVID-19 o sencillamente planteamientos digresivos), 2 (reflexión media, caracterizada por intentar relacionar acontecimientos reales y/o referentes culturales con la novela) y 3 (reflexión alta, que se plasma en el desarrollo de ideas originales y elaboradas que conjugan la trama de la novela con acontecimientos reales y/o referentes culturales oportunos) al nivel de la reflexión presentada en las reseñas en torno a la situación de pandemia del COVID-19. El análisis de cada una de las videorreseñas se realizó por dos investigadores, con un grado de acuerdo superior al 85%. Cuando había discrepancias entre ambos un tercer investigador realizaba el análisis y entre todos llegaban a consenso.

### **Análisis de los datos**

El análisis estadístico de todos los resultados obtenidos se realizó con el programa SPSS versión 28. En primer lugar, se utilizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov para determinar la normalidad de las distribuciones. Para las comparaciones en función del género se utilizó la prueba t de Student para muestras independientes en el caso de variables con distribuciones normales y la U de Mann-Whitney en el caso de variables con distribuciones no normales. Para las comparaciones en función del Bachillerato de origen o el nivel de lectura se utilizó la prueba ANOVA de un factor en el caso de variables con distribuciones normales y la prueba de Kruskal-Wallis en el caso de variables con distribuciones no normales. Para las diferencias pretest-postest se utilizó la prueba de rangos de Wilcoxon para muestras relacionadas, dado que todas las preguntas presentaban distribuciones no normales. La correlación entre diferentes variables se realizó mediante los tests de Pearson y Spearman, en función del tipo de datos. En todos los casos el nivel de significación utilizado fue de 0,05. El tamaño del

efecto para los datos no paramétricos se calculó según la fórmula establecida por Field (2018). La magnitud de dicho efecto se valoró de acuerdo con la clasificación proporcionada por Cohen para las ciencias del comportamiento (Cohen, 1988): nula si  $0 \leq |g| \leq 0,1$ ; baja  $0,1 < |g| \leq 0,29$ ; moderado  $0,30 < |g| \leq 0,49$  y fuerte si  $0,5 \leq |g|$ .

### **Propuesta didáctica**

La propuesta didáctica consistía en una secuencia didáctica que combinaba varias actividades y tareas individuales. El objetivo didáctico de la misma era desarrollar la competencia lecto-literaria y el pensamiento crítico a partir de la lectura y análisis de la novela *Ensayo sobre la ceguera*, de José Saramago (1995). Esta obra propicia una reflexión sobre las pandemias y el comportamiento de las personas en situaciones traumáticas que atentan a la salud y normalidad, de tal modo que se quería estimular una reflexión en los estudiantes que supusiera la relación de esta ficción del siglo XX con la reciente pandemia y confinamientos provocados por el COVID-19, cuyas restricciones estaban muy presentes en el segundo cuatrimestre de 2020 (desdoblamiento de clases, uso obligatorio de mascarillas, etc.).

Así, se invitó a realizar la lectura de la novela en la lengua que los estudiantes quisieran (en una de las dos zonas geográficas donde se implementó la secuencia existe bilingüismo), así como en el soporte (libro o pantalla) que les resultara más cómodo. Para potenciar la reflexión sobre la obra, el pensamiento crítico y el aprendizaje significativo, se les pidió a los estudiantes que reflexionaran sobre los problemas (metacognitivos) detectados durante el proceso de lectura y sobre la relación de la obra con otros referentes culturales (por su forma, pero también contenido, lo que abría la puerta a sagas filmicas e incluso videojuegos, por ejemplo) y la realidad del COVID-19, además de interpretar y especular sobre la obra en su conjunto y algunos pasajes determinados, como el caso paradigmático del ambiguo final de la obra, entre otros.

Finalmente, se les pidió a los estudiantes que condensaran los aspectos que les parecían más interesantes sobre su experiencia de lectura (tanto analíticos de la obra como especulativos sobre el tema y su proyección en la realidad) con el fin de preparar un guion que estructurara una videorreseña. Esta debía extenderse entre cuatro y cinco minutos aproximadamente con el fin de que supusiera un ejercicio de selección y síntesis, pero nunca el mero resumen de la obra. El hecho de que se optara por una reseña digital responde a que se buscaba desarrollar la competencia digital de editar vídeos, pero también a que no se quería condicionar con el registro escrito el flujo de reflexión y, de alguna manera, convertirlos en mediadores de la lectura, como cabría interpretar a no pocos *booktubers*.

## **Resultados y discusión**

### **Relación de los futuros maestros con la lectura**

La Tabla 2 muestra la relación que los futuros maestros tienen con la lectura, las percepciones que tienen de sus experiencias de lectura. Como se puede observar esta



difiere de manera evidente si dicha lectura tiene lugar en el ámbito académico, en el que las experiencias positivas rondan el 30% o en situaciones personales relacionadas con el ocio, en las que esta proporción aumenta hasta el 78.6%. Applegate y Applegate (2004) indicaban que la universidad puede proporcionar experiencias poderosas y próximas que afecten las perspectivas de un estudiante sobre la lectura, y en este caso se observa que esto es así, pero que no sucede en la dirección correcta.

**Tabla 2**

*Porcentaje de respuestas positivas, negativas y neutras sobre las experiencias de lectura de los estudiantes en diferentes ámbitos*

| <i>Ámbito</i>                    | <i>% Positivas</i> | <i>% Negativas</i> | <i>% Neutras</i> |
|----------------------------------|--------------------|--------------------|------------------|
| Ocio                             | 78.57              | 3.74               | 17.69            |
| Académico (Educación secundaria) | 30.61              | 18.03              | 51.36            |
| Académico (Universidad)          | 29.93              | 21.77              | 48.30            |

Si analizamos estos resultados en relación con el género de los estudiantes, los resultados de la prueba U de Mann-Whitney arrojan diferencias significativas entre hombres y mujeres en las experiencias de lectura en momentos de ocio [ $U(N_{mujeres}=224, N_{hombres}=92)=9757.00, z=2.283, p=0.022$ ], con una mejor relación en el caso de las futuras maestras y un tamaño del efecto pequeño  $|g|=0.13$ . Sin embargo, no hay diferencias en función del género en las experiencias de lectura académica, ni en la Educación Secundaria [ $U(N_{mujeres}=224, N_{hombres}=92)=8420.50, z=-0.456, p=0.648$ ] ni en la Universidad [ $U(N_{mujeres}=224, N_{hombres}=92)=9012.00, z=0.531, p=0.596$ ]. En función de los estudios previos, los resultados de la prueba de Kruskal-Wallis muestran que no se encontraron diferencias significativas para ninguna de las situaciones de lectura, ni en momentos de ocio [ $F(4) = 3.023, p = 0.554$ ], ni en la Educación Secundaria [ $F(4) = 0.293, p = 0.990$ ], ni en la Educación Superior [ $F(4) = 8.710, p = 0.069$ ].

### **Percepción de los futuros maestros de su creatividad en el dominio académico**

La autopercepción de estos alumnos en el dominio académico de la creatividad obtuvo un valor medio de  $3.39 \pm 0.64$ , lo que supone un valor moderado, comparable con el obtenido por Elisondo et al. (2022) para una muestra de adultos españoles. Si comparamos los resultados en función del género de los estudiantes se puede observar que en promedio los hombres ( $3.41 \pm 0.66$ ) alcanzaron puntuaciones ligeramente superiores a las mujeres ( $3.38 \pm 0.63$ ). No obstante, estas diferencias no son estadísticamente significativas,  $t(305) = -0.225, p = 0.411$ . Con objeto de comprobar si la formación previa (el haber cursado un tipo de Bachillerato u otro) tenía influencia en la percepción de los futuros maestros sobre su creatividad en el dominio académico, se llevó a cabo la prueba ANOVA de un factor, que demostró que las diferencias encontradas tampoco eran significativas [ $F(4) = 0.749, p = 0.560$ ].

Aunque el valor medio de la percepción de creatividad en el dominio académico era superior en aquellos alumnos que declaraban una experiencia de lectura positiva en el ámbito académico universitario ( $3.55 \pm 0.57$ ) que en aquellos con experiencias neutras ( $3.33 \pm 0.66$ ) o negativas ( $3.40 \pm 0.64$ ), la prueba ANOVA de un factor demostró que esta diferencia no era estadísticamente significativa [ $F(2) = 1.955, p = 0.144$ ].

### El proceso reflexivo

Uno de los objetivos secundarios de la secuencia didáctica era hacer conscientes a los futuros maestros de los usos sociales de la literatura (Martín-Ezpeleta, 2020) y su capacidad para estimular la reflexión sobre diferentes temáticas. En la Tabla 3 se muestran las respuestas que los alumnos dieron en pretest y en el postest sobre el uso que debía tener la literatura en los colegios, además de fomentar el hábito de la lectura y sobre cuál pensaban ellos que era el principal objetivo de la literatura.

**Tabla 3**

*Porcentaje de respuestas en el pretest y el postest a las preguntas sobre el uso de la literatura en los colegios y sobre el principal objetivo de la literatura.*

|   | <i>% pretest</i> | <i>% postest</i> |
|---|------------------|------------------|
| <b><i>Uso de la literatura en los colegios</i></b>                |                  |                  |
| Desarrollar el pensamiento crítico y el aprendizaje de la lectura | 55.78            | 52.08            |
| Divertir y facilitar el aprendizaje de la lectura                 | 25.51            | 19.79            |
| Desarrollar cultura y facilitar el aprendizaje de la lectura      | 10.20            | 15.28            |
| Desarrollar la reflexión ética y el aprendizaje de la lectura     | 8.50             | 12.85            |
| <b><i>Objetivos de la literatura</i></b>                          |                  |                  |
| Desarrollar la cultura  | 26.19            | 22.92            |
| Entretener  | 10.20            | 11.45            |
| Favorecer la reflexión  | 43.20            | 50.00            |
| Educación   | 20.41            | 15.63            |

Se puede observar cómo tras la realización de esta secuencia didáctica el porcentaje de alumnos que consideran que la literatura sirve para reflexionar aumenta. Para el caso de los usos de la literatura en el colegio además de fomentar el hábito de la lectura, el desarrollar la reflexión ética aumenta de un 10 a un 15%, y en el caso del principal objetivo de la literatura favorecer la reflexión aumenta de un 43 a un 50%.

Slavich y Zimbardo (2012) indican que es interesante proporcionar oportunidades amplias en el aula para la reflexión (previa y tras las actividades), lo que maximiza el potencial de los estudiantes para el crecimiento personal e intelectual. Como se ha explicado, también se administró un cuestionario *ad hoc* con preguntas relacionadas con la utilidad de la lectura/literatura, así como el carácter transdisciplinar de prácticas de lectura dirigida en el aula en asignaturas distintas. En la Tabla 4 se muestran las medias obtenidas (para un máximo de 5 puntos) de aquellas preguntas relacionadas con el proceso reflexivo (si personalmente habían reflexionado sobre los

problemas de la sociedad actual, si habían relacionado problemas actuales con otros de momentos de la Historia diferentes, si habían meditado sobre el papel de la literatura en la sociedad, etc.) al comienzo y al final del cuatrimestre.

**Tabla 4**

*Puntuación media obtenida para cada una de las preguntas del cuestionario ad hoc en el pretest y el postest*

|  | <i>Mpretest</i> | <i>Mpostest</i> |
|--|-----------------|-----------------|
| Reflexión sobre problemas de la sociedad actual                          | 4.14            | 4.28            |
| Relación problemas actuales con otros momentos de la Historia            | 3.56            | 3.94            |
| Reflexión papel de la literatura en la sociedad                          | 2.87            | 3.56            |
| Reflexión uso de los textos literarios para la formación de las personas | 3.03            | 3.75            |
| Reflexión importancia de la Historia para la formación de las personas   | 3.71            | 3.99            |

Para comprobar si había diferencias entre los estudiantes con distintas experiencias de lectura antes de la intervención didáctica, se llevó a cabo el test de Kruskal-Wallis para muestras independientes a las preguntas del pretest. No se encontraron diferencias significativas para las preguntas 1 [(H(2)=4.805, p=0.091)], 3 [(H(2)=4.801, p=0.091)] ni 5 [(H(2)=4.037, p=0.133)], pero sí en las preguntas 2 [H(2)=7.603, p=0.022] y 4 [H(2)=8.351, p=0.015]. Para examinar mejor las diferencias entre grupos, se aplicó la prueba de Bonferroni. El análisis *post-hoc* indicó que en la pregunta 2 las diferencias eran estadísticamente significativas entre los estudiantes con experiencias de lectura positivas con los de experiencias negativas (p=0.008) y neutras (p=0.051), pero no entre los dos últimos (p=0.783). En la pregunta 4 se observa la misma tendencia, con diferencias significativas entre los estudiantes con experiencias de lectura positivas con los de experiencias negativas (p=0.018) y neutras (p=0.031), pero no entre los dos últimos (p=0.292).

En la Tabla 4 también se puede observar cómo en todos los casos se produce un incremento al final del cuatrimestre en las preguntas relacionadas con la reflexión. Los más acusados se obtienen para las afirmaciones “He reflexionado sobre el papel de la literatura en la sociedad”, que pasa de un valor medio de  $2.85 \pm 1.08$  a  $3.60 \pm 1.05$ , y “He reflexionado sobre el uso de los textos literarios para la formación de las personas”, que pasa de un valor medio de  $2.98 \pm 1.03$  a  $3.60 \pm 1.05$ . Para comprobar si las diferencias observadas eran estadísticamente significativas se realizó la prueba de rangos de Wilcoxon para muestras relacionadas, cuyos resultados pueden observarse en la Tabla 5. En todos los casos se obtuvieron diferencias significativas con un nivel de significación de 0.001, los tamaños de efecto fueron bajo para la pregunta 1, moderado para las preguntas 2, 3 y 5, y alto para el caso de la reflexión sobre el uso de textos literarios para la formación de las personas, lo que da cuenta del éxito de la secuencia didáctica implementada.

**Tabla 5***Diferencias en las preguntas del cuestionario ad hoc en el pretest y el posttest*

| <i>Pregunta</i>  | <i>p<sup>(1)</sup></i> | <i>g<sup>(2)</sup></i> |
|--|------------------------|------------------------|
| 1. He reflexionado sobre los problemas de la sociedad actual                               | <0.001*                | 0.21                   |
| 2. He relacionado los problemas de la sociedad actual con otros momentos de la Historia    | <0.001*                | 0.30                   |
| 3. He reflexionado sobre el papel de la literatura en la sociedad                          | 0.000*                 | 0.49                   |
| 4. He reflexionado sobre el uso de los textos literarios para la formación de las personas | 0.000*                 | 0.52                   |
| 5. He reflexionado sobre la importancia de la Historia para la formación de las personas   | <0.001*                | 0.25                   |

<sup>(1)</sup> Nivel descriptivo (p) de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas (N=316). <sup>(2)</sup> Tamaño del efecto dado por la g de Hedges (versión no paramétrica).

\* Existen diferencias significativas con un nivel de significación de 0.001.

### **Análisis de las videorreseñas**

Como parte del análisis, se atendió a la capacidad de los estudiantes de relacionar la obra *Ensayo sobre la ceguera* con otros productos culturales que conociesen. El valor medio del número de obras citadas por estudiante se situó en  $2.60 \pm 2.64$ , con un número máximo de obras relacionadas de 14. Resulta preocupante que 56 alumnos (el 17.7%) no fueron capaces de citar ninguna obra relacionada con la que habían leído. La cantidad de obras de cada tipo se muestra en la Tabla 6. Como se puede observar, los futuros maestros principalmente conocen obras audiovisuales, como películas, series o videojuegos (con un porcentaje acumulado de 81%), únicamente el 18% de las obras citadas fueron otros libros, la mayoría actuales, pues solo un 6% nombran obras clásicas. Estos resultados corroboran lo indicado por Twenge et al. (2019), que constataban que los medios digitales y audiovisuales habían desplazado completamente en las últimas décadas otros productos culturales como libros, revistas, periódicos o la televisión.

**Tabla 6***Tipos de obras que los alumnos relacionan con el libro Ensayo sobre la ceguera*

| <i>Tipo de obra</i>   | <i>Cantidad</i> |
|-----------------------|-----------------|
| Películas/Series      | 608             |
| Libros actuales       | 101             |
| Videojuegos           | 54              |
| Libros clásicos       | 53              |
| Otros (cuadros, etc.) | 7               |

Por otro lado, del análisis de las videorreseñas se obtuvieron dos valores de flexibilidad creativa, la FC1, que se correspondía con la cantidad de categorías incluidas en la videorreseña y que presentaba un valor mínimo de 0 y máximo de 8, con un valor medio de  $3.16 \pm 1.41$ ; y la FC2, que se corresponde con el número de tipos de obras que fueron capaces de relacionar, la cual presentaba un valor mínimo de 0 y un máximo de 4, con un valor medio de  $1.33 \pm 0.86$ . En relación a los referentes, casi todos los estudiantes son capaces de traer a colación varios, pero la norma es que se trata muy mayoritariamente de títulos de series actuales de plataformas y, en menor medida, películas. Los títulos de obras literarias son mayoritariamente sagas juveniles que han pasado al cine, y son muy pocas las referencias a clásicos (y más internacionales que nacionales: *1984*, *El señor de las moscas*, *La metamorfosis...*) y prácticamente inexistentes las referencias a cuadros o referentes artísticos.

También se valoró el nivel de la reflexión a que los alumnos habían llegado, cuyos resultados se muestran en la Tabla 7. Se puede observar cómo la mayoría de los alumnos tienen una reflexión pobre, con meras descripciones de la novela, la pandemia del COVID-19 o planteamientos digresivos, y solo un 15% son capaces de desarrollar ideas originales y conjugar la trama de la novela con acontecimientos reales y/o referentes culturales oportunos. Se constata que los estudiantes que facilitan más referentes culturales o incluyen más categorías en su reseña son también los que son capaces de desarrollar reflexiones más ricas uniendo la ficción de Saramago con la pandemia del COVID-19.

**Tabla 7**

*Porcentaje de alumnos en cada nivel de reflexión*

| <i>Nivel de reflexión</i> | <i>Porcentaje de alumnos</i> |
|---------------------------|------------------------------|
| Nivel 0                   | 12.69                        |
| Nivel 1                   | 42.31                        |
| Nivel 2                   | 30.38                        |
| Nivel 3                   | 14.62                        |

Respecto del análisis cualitativo de las videorreseñas, hay que advertir sus limitaciones. Se observa que no todos los estudiantes se han tomado esta tarea con el máximo interés y tampoco hay que descartar que haya alumnos que han preparado la videorreseña sin haber leído y/o reflexionado la novela.

### **Correlación entre variables**

Para estudiar la posible relación que la relación con la lectura o la percepción de la creatividad propia pudiesen tener con los resultados medidos de creatividad y el nivel de reflexión demostrado en las videorreseñas, se calcularon los coeficientes de correlación de Pearson y Spearman (en función de si las variables eran numéricas u

ordinales). Los resultados se muestran en la Tabla 8. Únicamente se encontraron correlaciones significativas entre el nivel de reflexión mostrado en el trabajo y ambos valores de flexibilidad creativa, lo que implica que ni las experiencias de lectura académicas ni la percepción que tienen de su creatividad en el dominio académico se han visto reflejadas en los productos creativos realizados (las videorreseñas), similar a lo que sucedía en el trabajo de Echegoyen y Martín-Ezpeleta (2021). Existe, pues, una relación directa entre el número y tipo de referentes observados y la riqueza de la videorreseña, lo que significa el mayor desarrollo analítico técnico y una reflexión más rica conjugando aspectos culturales, sociales o históricos.

**Tabla 8**

*Coefficientes de correlación de Pearson o Spearman para las variables relación con la lectura académica (RL), percepción de la creatividad en el dominio académico (CA), flexibilidad creativa 1 (FC1), flexibilidad creativa 2 (FC2) y nivel de la reflexión de la videorreseña (NR)*

|     | RL | CA    | FC1    | FC2   | NR       |
|-----|----|-------|--------|-------|----------|
| RL  | 1  | 0.093 | 0.032  | 0.024 | 0.031    |
| CA  |    | 1     | -0.015 | 0.080 | 0.130    |
| FC1 |    |       | 1      | 0.005 | 0.136*   |
| FC2 |    |       |        | 1     | 0.286*** |

\* Existen correlaciones significativas con un nivel de correlación de 0.05. \*\*\* Existen correlaciones significativas con un nivel de correlación de 0.001.

### Opiniones de los alumnos

Las opiniones de los alumnos sobre la secuencia didáctica pueden considerarse muy positivas. Ya antes de su implementación, el 95.8% creían que la literatura podría formar parte de otras asignaturas, aunque algunos reconocían no habérselo planteado nunca anteriormente, por lo que en principio no les resultó extraña la propuesta didáctica planteada. En el cuestionario realizado al final del cuatrimestre, el 95.5% afirma que le resultó interesante la lectura del libro, únicamente 12 estudiantes respondieron negativamente y uno que no lo recordaba. Y casi el mismo número de alumnos, el 93.73%, la recomendarían a otras personas. Con respecto al grado de dificultad encontrado en la realización de la videorreseña, la mayor parte de los alumnos consideran que fue normal (el 63.21%) o sencilla (el 21.43%), mientras que una minoría la encontró difícil (el 13.93%) o muy difícil (el 1.43%). En fin, se trata de respuestas condicionadas por un alto grado de deseabilidad social, por lo que su valor ha de relativizarse.

## Conclusiones

Este trabajo exploratorio, con sus limitaciones al tratarse de una muestra de conveniencia y el uso de algunos instrumentos no sometidos a procesos de validación, pretendía arrojar luz sobre la relación entre la lectura y la creatividad, que dista de haber sido explicada científicamente. Los resultados del presente estudio no han permitido demostrar la correlación entre ambas, pero cabe perseverar en esta línea de investigación. Dejando de lado la revisión del diseño de la investigación, con la incorporación, por ejemplo, de nuevos instrumentos de evaluación y el afinamiento de las categorías de análisis cualitativo, ya queda explicado cómo se percibe que un número de estudiantes no terminaron de involucrarse en las tareas de la secuencia didáctica, partiendo de la base de que es difícil asegurar que leyeron toda la novela con el consecuente desajuste en su capacidad de reflexionar y completar más satisfactoriamente las tareas.

Pero sí cabe destacarse una evolución estadísticamente significativa de los usos sociales de la lectura. El pretest-postest muestra cómo la propuesta didáctica ha conseguido enriquecer una conceptualización de la lectura muy pobre (se relaciona con una idea muy vaga de cultura), que evoluciona en su utilidad y, concretamente, como motor de la reflexión y el pensamiento crítico. Se trata de resultados que ponen de relieve la eficacia educativa de la secuencia, pero también que las representaciones sobre la lectura pueden modificarse en un corto espacio de tiempo. Partir de una concepción de la lectura como herramienta de perfeccionamiento intelectual es sumar opciones de que los estudiantes lean más y se legitimen técnica y moralmente para fomentar la lectura en las escuelas.

Todo esto cabe interpretarse desde una doble perspectiva actual y futura complementaria. En relación al presente, hay que destacar que las actividades y tareas que conformaban la secuencia didáctica no son en absoluto extrañas a las prácticas docentes en escuelas e institutos. Leer textos literarios para luego analizarlos potenciando una reflexión crítica que conecte la ficción con lo sabido, con acontecimientos históricos o problemas sociales, por ejemplo, es la base del enfoque denominado educación literaria. Sobre todo cuando la selección de los textos o diseño del canon de aula se hace pensando en que se trate de textos que traigan al aula problemas sociales, que no solo apelen a la ética o la resolución de problemas (creatividad) de los estudiantes, sino que les resulten más sencillos de entender y analizar (comprensión lectora) al poder relacionarlos con asuntos concretos, conocidos, actuales o cercanos (esto es, claro, lo que se pretendía al escogerse la novela *Ensayo sobre la ceguera* y proyectarla en el problema del COVID-19, que se entiende, por cierto, que ha sido un acierto por el poder motivador en unos estudiantes que ni suelen ni les gusta leer libros de ficción).

Estos usos sociales en educación (Martín-Ezpeleta, 2020), como queda dicho, no son en absoluto ajenos a las prácticas docentes actuales, y cabe concluir que se trata de una manera de proceder que consciente o inconscientemente está contribuyendo a la

formación lecto-literaria (y acaso creativa) de forma natural y orgánica. En fin, las relaciones entre lectura y creatividad parecen probables (por mucho que en esta ocasión no haya podido demostrarse empíricamente); basta con apelar a la existencia de un dominio de la creatividad como es el verbal o lingüístico (Amabile, 1996), donde se incluyen aspectos como la divergencia léxica (leyendo se amplía la disponibilidad léxica), la resolución de problemas (que parten, tanto en las clases de Matemáticas como en la vida, de situaciones conceptualizadas lingüísticamente) o que no cabe la lectura crítica sin pensamiento creativo y divergente.

Por lo que respecta a la relación de los futuros maestros con la lectura, conviene tener muy presentes los mediocres resultados en las mediciones reales, que cabe relacionar con otros estudios afines citados empezando por Applegate y Applegate (2004), pero también con los que arrojan las Pruebas PISA de lectura (próximamente se podrá saber si también sucede lo mismo para el caso de la creatividad). Sin duda, esta situación sigue apelando a la necesidad de desarrollar con más intensidad y eficacia la lectura y la creatividad. Se ha citado el currículo actual español que impone, siguiendo el mandato de la OCDE, que la creatividad tenga mayor presencia en las aulas, pero falta desarrollar el procedimiento didáctico para todo ello. Una clave es entender que tanto la lectura como la creatividad son aspectos competenciales totalmente transdisciplinares, y que el entrenamiento en todos y cada uno de los niveles educativos (también el Superior) y asignaturas solo puede contribuir a mejorar estos pobres resultados.

En este sentido, hay que destacar que en este trabajo se ha implementado una misma secuencia didáctica en asignaturas de áreas distintas y hermanas, como viene a poner de relieve la existencia del ámbito lingüístico-social. Como mínimo, los maestros en formación han visto un modelo de aprender-enseñar que integra el desarrollo de competencias tan importantes como la lectura y la creatividad, que a buen seguro sabrán transponer didácticamente para contribuir ellos también a formar holísticamente a los estudiantes.

### ***Agradecimientos***

Proyecto PID2021-124333NB-I00 financiado por MCIN/ AEI /10.13039/501100011033/y por FEDER Una manera de hacer Europa.

### ***Conflicto de intereses***

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses. Los financiadores no tuvieron ningún papel en el diseño del estudio; en la recopilación, análisis o interpretación de datos; en la redacción del manuscrito, o en la decisión de publicar los resultados.

### ***Contribuciones de los autores***

Conceptualización, A.M. y Y.E.; diseño de la secuencia didáctica, A.M.; implementación de la secuencia didáctica, A.M., C.F. y Z.V.; análisis de las videorreseñas, A.M., C.F. y Z.V.; análisis de datos, Y.E.; redacción, revisión y edición, A.M. y Y.E.; adquisición de financiación, A.M.



## Referencias

- Alcocer-Vázquez, E. y Zapata-González, A. (2021). Prácticas lectoras en la era digital entre estudiantes universitarios de ciencias sociales y ciencias exactas. *Ocnos*, 20(3). [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2021.20.3.2526](https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.3.2526)
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in Context: Update to the Socialpsychology of Creativity*. Westview Press.
- Applegate, A. J. y Applegate, M. D. (2004). The Peter Effect: Reading Habits and Attitudes of Preservice Teachers. *The Reading Teacher*, 57(6), 554-563. <https://www.jstor.org/stable/20205399>
- Beghetto, R. A. (2013). Killing Ideas Softly? The Promise and Perils of Creativity in the Classroom. Information Age Publishing, Inc.
- Benevides, T. y Peterson, S. S. (2010). Literacy attitudes, habits and achievements of future teachers. *Journal of Education for Teaching*, 36(3), 291-302. <https://doi.org/10.1080/02607476.2010.497375>
- Bermejo, R., Hernández, D., Ferrando, M., Soto, G., Sainz, M. y Prieto, M.D. (2010). Creatividad, inteligencia sintética y alta habilidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 97-109.
- Carson, S. H., Peterson, J. B. y Higgins, D. M. (2005). Reliability, validity, and factor structure of the Creative Achievement Questionnaire. *Creativity Research Journal*, 17(1), 37-50. [https://doi.org/10.1207/s15326934crj1701\\_4](https://doi.org/10.1207/s15326934crj1701_4)
- Chan, S. y Yuen, M. (2014). Personal and Environmental Factors Affecting Teachers' Creativity-Fostering Practices in Hong Kong. *Thinking Skills and Creativity*, 12, 69-77. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2014.02.003>
- Claxton, A.F., Pannells, T.C. y Rhoads, P.A. (2005). Developmental trends in the creativity of school-age children. *Creativity Research Journal*, 17(4), 327-335. [https://doi.org/10.1207/s15326934crj1704\\_4](https://doi.org/10.1207/s15326934crj1704_4)
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for Behavioral Sciences*. Erlbaum.
- Cremin, T., Bearne, E., Mottram, M. y Goodwin, P. (2008). Primary teachers as readers. *English in Education*, 42(1), 8-23. <https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.2007.00001.x>
- Díaz, M., Echegoyen, Y. y Martín-Ezpeleta, A. (2022a). Del lector ideal al mediador competente. Metacognición y hábitos lectores en la formación de docentes. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 21(2). [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2022.21.2.2967](https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.2.2967)
- Díaz, M., Echegoyen, Y. y Martín-Ezpeleta, A. (2022b). La lectura en medios digitales y el proceso lector de los docentes en formación. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 63, 131-157. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.91903>
- Díez, A., Güemes, L. y Molina, M. (2018). Preconceptions and education of the reading and writing in the initial training of the students of Magisterio. *Investigaciones Sobre Lectura*, 9, 105-120. <https://hdl.handle.net/10481/60407>

- Echegoyen Y. y Martín-Ezpeleta, A. (2021). Creatividad y ecofeminismo en la formación de maestros. Análisis cualitativo de cuentos digitales. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(1), 23-44. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i1.15290>
- Echevarría, M. y Gastón, I. B. (2000). Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Implicaciones en el diseño de programas de intervención. *Revista de Psicodidáctica*, 10, 59-74. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501006>
- Elisondo, R. C., Soroa, G. y Flores, B. (2022). Leisure activities, creative actions and emotional creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 45, 101060. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101060>
- Felipe, A. y Barrios, E. (2017). Evaluación de la competencia lectora de futuros docentes. *Investigaciones sobre lectura*, 7, 7-21. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i7.177>
- Field, A. (2018). *Discovering statistic using SPPS*. Sage
- Garaigordobil, M. y Berruco, L. (2011). Effects of a play program on creative thinking of preschool children. *Spanish Journal of Psychology*, 14(2), 608-618.
- Granado, C. (2014). Teachers as readers: a study of the reading habits of future teachers / El docente como lector: estudio de los hábitos lectores de los futuros docentes. *Cultura y Educación*, 26(1), 44-70. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.908666>
- Guilford, J. P. (1967). Creativity: Yesterday, today and tomorrow. *The Journal of Creative Behavior*, 1(1), 3-14.
- Jodeck-Osses, M., Tapia-Salinas, D. y Puente, A. (2021). Construcción y validación de una Escala de Motivación Lectora para Profesores de Lenguaje y Comunicación (EMLPLC). *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 20(3). <https://doi.org/10.18239/ocnos.2021.20.3.2525>
- Kaufman, J. C. (2012). Counting the Muses: Development of the Kaufman Domains of Creativity Scale (KDOCS). *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6(4), 298-308. <https://doi.org/10.1037/a0029751>.
- Kaufman, J. C. y Baer, J. (2004). Sure, I'm Creative –but not in Mathematics!: Self-Reported Creativity in Diverse Domains. *Empirical Studies of the Arts*, 22(2), 143-155. <https://doi.org/10.2190/26HQ-VHE8-GTLN-BJIM>.
- Kaufman, J. C., Evans, M. L. y Baer, J. (2010). The American Idol Effect: Are Students Good Judges of their Creativity Across Domains? *Empirical Studies of the Arts*, 28(1), 3-17. <https://doi.org/10.2190/EM.28.1.b>.
- Kaufman, J. C., Waterstreet, M. A., Ailabouni, H. S., Whitcomb, H. J., Roe, Ak. K. y Riggs, M. (2009). *Personality and Self-perceptions of Creativity across Domains. Imagination, Cognition and Personality*, 29(3), 193-209. <https://doi.org/10.2190/IC.29.3.c>

- Kaufman, J.C. y Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The four C model of creativity. *American Psychological Association*, 13(1), 1-12.
- Larrañaga, E., Yubero, S., y Cerrillo, P. C. (2008). *Estudio sobre los hábitos lectores de los universitarios españoles*. CEPLI/Fundación SM.
- León, J. A. y Peñalba, G. E. (2002). Understanding causality and temporal sequence in scientific discourse. En A. C. Graesser (Ed.), *The psychology of science text comprehension* (pp. 155–178). Lawrence Erlbaum.
- LOMLOE (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264)
- Martín-Ezpeleta, A. (2020). Usos sociales en educación literaria. *Convergencias críticas*. En A. Martín-Ezpeleta, A. (Ed.). *Usos sociales en educación literaria* (pp. 15-26). Octaedro.
- Martín-Ezpeleta, A. y Echegoyen, Y. (2020). Percepción de la metacognición lectora en el grado de maestro. Un estudio de caso. En A. Díez Mediavilla, y R. Gutiérrez Fresneda (Eds.), *Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI* (pp. 177-191). Octaedro.
- Merrotsy, P. (2013). A note on big-C creativity and little-c creativity. *Creativity Research Journal*, 25(4), 474-476.
- Mokhtari, K. y Reichard, C. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259.
- OCDE (2019). *PISA 2021 creative thinking framework (third draft)*. OECD publishing.
- Ouyang, Y., Van Hoof, H., Sharma, A., Cueva, A., Estrella, M., Maldonado, G., Velez, X. y Gavilanes, J. (2020). Reading Behavior and Compliance Among Ecuadorian University Students: A National Study. *Journal of Hispanic Higher Education*, 19(4), 422-436. <https://doi.org/10.1177/1538192718822326>
- Plucker, J. A. y Kaufman, J. C. (2011). Intelligence and creativity. En R. J. Sternberg y S. B. Kaufman (Eds.), *Cambridge Handbooks in Psychology. The Cambridge Handbook of Intelligence* (pp. 771-783). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511977244.039>
- Pressley, M., Beard El-Dinary, P. y Brown, R. (1992). Skilled and not-so-skilled reading: Good information processing of not-so-good processing. En M. Pressley, K. Harris, y J. Guthrie (Eds.), *Promoting academic competence and literacy in school* (pp. 91–127). Academic Press.
- Rabanos, N.L. y Torres, P.A. (2012). Effects of a program to develop creative skills. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1139-1158.
- Runco, M. A. (2010). Testing Creativity. En P. Peterson, E. Baker y B. McGaw (Eds.). *International Encyclopedia of Education*, 3ª edición (pp. 170-174). Elsevier Science. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00239-6>
- Saramago, J. (2010 [1995]). *Ensayo sobre la ceguera*. Trad. P. Del Río. Punto de Lectura.

- Scibinetti, P. y Tocci, N. (2011). Motor creativity and creative thinking in children: The diverging role of inhibition. *Creativity Research Journal*, 23(3), 262-272. <https://doi.org/10.1080/10400419.2011.595993>
- Slavich, G.M. y Zimbardo, P.G. (2012). Transformational Teaching: Theoretical Underpinnings, Basic Principles, and Core Methods. *Educational Psychology Review*, 24(4), 569-608. <https://doi.org/10.1007/s10648-012-9199-6>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó
- Torrance, P. (1976). *Tests de pensée créative*. Les Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Twenge, J.M., Martin, G.N. y Spitzberg, B.H. (2019). Trends in U.S. Adolescents' Media Use, 1976-2016: The Rise of Digital Media, The Decline of TV and the (Near) Demise of Print. *Psychology of Popular Media Culture*, 8(4), 329-345. <https://doi.org/10.1037/ppm0000203>
- Wolfe, M.B.W. (2005). Memory for narrative and expository text: Independent influences of semantic associations and text organization. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 31, 359-364.
- Yates, E. y Twigg, E. (2017). Developing Creativity in Early Childhood Studies Students. *Thinking Skills and Creativity*, 23, 42-57. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.11.001>