

Relación entre creatividad y comprensión: hacia un nuevo modelo de educación lectora para la formación del profesorado

María Isabel DE VICENTE-YAGÜE JARA
Olivia LÓPEZ MARTÍNEZ
Antonio José LORCA GARRIDO
Raúl GUTIÉRREZ-FRESNEDA

Datos de contacto:

María Isabel de Vicente-Yagüe Jara
Universidad de Murcia
isabelvyague@um.es

Olivia López Martínez
Universidad de Murcia
olivia@um.es

Antonio José Lorca Garrido
Universidad de Murcia
antoniojose.lorca1@um.es

Raúl Gutiérrez-Fresneda
Universidad de Alicante
raul.gutierrez@ua.es

Recibido: 28/09/2022
Aceptado: 25/11/2022

RESUMEN

El objetivo general del estudio se dirige a analizar si la creatividad puede vincularse con el proceso lector del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, con el fin de descubrir un nuevo modelo de educación lectora de aplicación en el ámbito de la formación del profesorado. Se trata de una investigación de corte cuantitativo no experimental o *ex post-facto*, de tipo descriptivo y correlacional. El estudio ha contado con 154 estudiantes de 1.º y 4.º de Educación Secundaria Obligatoria y se han empleado dos instrumentos para la recogida de datos: la batería para la Evaluación de los Procesos Lectores en Secundaria y Bachillerato – Revisada, PROLEC-SE-R (Ramos et al., 2016) y la prueba de Inteligencia Creativa CREA (Corbalán et al., 2003). Los resultados más destacados ponen de manifiesto que la creatividad presenta una correlación significativa de manera positiva con cinco de las seis dimensiones lectoras (selección léxica, categorización semántica, estructuras gramaticales, juicios de gramaticalidad y comprensión expositiva), así como con el índice general de lectura, lo que permite considerar la creatividad en calidad de componente del proceso lector. Además, no existen diferencias estadísticamente significativas en los niveles de creatividad y comprensión lectora en función del género, mientras que sí se observan con respecto al nivel educativo. Finalmente, se concluye afirmando que es preciso avanzar en la descripción de un perfil lector que permita identificar los factores que inciden en el desarrollo de la comprensión de textos, con el fin de transferir dichos resultados a la práctica educativa y la formación del profesorado.

PALABRAS CLAVE: creatividad verbal; comprensión lectora; Educación Secundaria Obligatoria; formación de profesores; batería PROLEC-SE-R; test CREA.

The relationship between creativity and reading competence: towards a new model of reading education for teacher education

ABSTRACT

The main aim of this study is to analyse whether creativity can be linked to the reading process of secondary education students, in order to discover a new model of reading education that can be applied in the field of teacher training. The research was carried out using a quantitative, non-experimental, correlational, descriptive methodological design. The sample consisted of 154 students attending 1st and 4th years of Secondary Education, who were administered the battery for the Evaluation of Reading Processes in Secondary and Baccalaureate - Revised, PROLEC-SE-R (Ramos et al., 2016) and the CREA Creative Intelligence test (Corbalán et al., 2003). The most remarkable results show that creativity is significantly positively correlated with five of the six reading dimensions (lexical selection, semantic categorisation, grammatical structures, grammaticality judgements and expository comprehension), as well as with the general reading index, which allows us to consider creativity as a component of the reading process. Moreover, there are no statistically significant differences in the levels of creativity and reading comprehension according to gender, while there are significant differences with respect to educational level. Finally, we conclude by stating that it is necessary to advance in the description of a reading profile that allows us to identify the factors that influence the development of text comprehension, in order to transfer these results to educational practice and teacher training.

KEYWORDS: verbal creativity; reading competence; secondary education; teacher education; PROLEC-SE-R; CREA.

Introducción

El presente estudio se enmarca en el proyecto de I+D+i denominado “Creatividad verbal como dominio: diseño, validación y aplicación de una prueba fundamentada en la comprensión de textos” (PID2020-113731GB-I00), concedido por el Ministerio de Ciencia e Innovación, cuyo propósito se dirige a diseñar, validar y aplicar una prueba de creatividad verbal fundamentada en la comprensión lectora, en conexión con el concepto de intertexto lector, para evaluar el producto creativo en este dominio específico. En el marco de dicho proyecto, ha sido necesario estudiar en un primer momento la relación existente entre la variable de la creatividad con la comprensión lectora. Se pretende conocer si, en el perfil del lector competente, la creatividad es un rasgo definitorio o propio que pueda influir en los procesos cognitivos de comprensión e interpretación de un texto, lo que conllevaría una necesaria respuesta educativa tanto en el contexto escolar como en la formación del profesorado.

La creatividad es un constructo de difícil definición que ha ido ganándose un puesto en el seno de las sociedades actuales y que debe ser considerada en la formación del profesorado. El Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea (2008) ya declararon que el año 2009 sería el “Año Europeo de la Creatividad y la Innovación” en la Decisión nº 1350/2008/CE, al sostener que Europa debía reforzar sus capacidades de creatividad e innovación por razones sociales y económicas, con el fin de hacer frente al desarrollo de la sociedad. Por otra parte, el pensamiento creativo ha sido incluido recientemente como una nueva competencia evaluable en PISA (Programme for International Student Assessment), por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2019). Además, entre las finalidades de la educación, según se recoge en el mismo preámbulo de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (LOMLOE), se encuentra potenciar el desarrollo de la creatividad.

En un sentido general, la creatividad se concibe como una facultad que permite al individuo sobrevivir y progresar en la sociedad cambiante y acelerada (Marina & Marina, 2013), debido a su interés por explorar, inventar, conocer, cambiar e innovar. Cualquier persona es creativa, aunque no todas lo son en la misma medida, ya que la creatividad puede ser desarrollada en distintos grados (López & Martín, 2010). Así, la creatividad es una de las principales capacidades que todo individuo posee y un pilar básico del desarrollo del mismo, por lo que debe ser estimulada en diferentes ámbitos (Abraham et al., 2014; Carmenates-Barrío & Tarrío-Mesa, 2019; Elisondo & Donolo, 2011; Espinosa, 2005; Harris, 2004; Lorca et al., 2021; Pérez, 2018; Sternberg, 2007; Soisa, 2015; Suárez et al., 2021). Además, la creatividad no se caracteriza simplemente por producir ideas novedosas, sino logros que funcionen para su propósito.

Por otra parte, interesa destacar que en el contexto internacional de la evaluación de la competencia lectora, tanto en la definición de la competencia ofrecida en el marco conceptual de PIRLS -Progress in International Reading Literacy Study- (Mullis & Martin, 2019), como en el de PISA -Programme for International Student Assessment- (OCDE, 2018), se conecta la tarea de comprender el texto con las ideas de construir significado, desarrollar el potencial personal, el uso y el compromiso con los textos, que son ideas vinculadas al desarrollo del ejercicio de la creatividad en el terreno específico verbal.

La creatividad verbal favorece anticipar y entender los matices de un texto, aplicar el conocimiento adquirido a la realidad e, incluso, crear significado de manera conjunta con el texto ya escrito por un autor. En el proceso de comprensión lectora, el lector no solo comprende, sino que elabora un significado a partir de su interacción personal con el texto (Anderson & Pearson, 1984). En este sentido, ya las teorías surgidas en el marco literario de la estética de la recepción afirmaban que el texto está incompleto hasta el momento en el que el lector lleva a cabo la lectura y desarrolla una construcción global (Bajtín, 1981; Barthes, 1968; Eco, 1987, 1992; Ingarden, 1983; Iser, 1987; Jauss, 1986; Kristeva, 1969).

El concepto de intertexto lector acuñado por Mendoza (2001) es de gran relevancia en el proceso creativo de dominio verbal. El intertexto lector es “el espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector”, según titula Mendoza (2001)

su trabajo, y constituye un concepto que, aunque surgido en la teoría y crítica literaria, el autor explota en el ámbito de la disciplina didáctica para la formación lectora del alumnado, mediante cauces metodológicos que guían la lectura hacia una significativa comprensión literaria. Mendoza pretende la proyección didáctica del proceso de la recepción, intentando salvar las carencias de una metodología anterior que se ha preocupado más por los contenidos conceptuales y ha descuidado los contenidos procedimentales en el dominio de destrezas lectoras, identificación intertextual y metacognición del proceso personal de recepción.

El proceso de comprensión lectora ya ha sido analizado en estudiantes de diversos niveles (Gallego et al., 2019; Medina Jiménez & González di Pierro, 2021; Velarde et al., 2013), así como otros factores que pueden incidir en él (Kieffer et al., 2013; Sesma et al., 2009), pero ha de destacarse en este ámbito que la lectura es producto de un acto creativo, que requiere esfuerzo e ingenio. De hecho, Jiménez (2015) ya incluye la creatividad entre los niveles de la comprensión lectora. Distingue un nivel donde el lector puede convertirse en creador y llegar a ser apreciado por otros lectores. Este nivel creador está relacionado con la personalidad del individuo, que es la que favorece su desarrollo. Jiménez (2015) indica que precisamente el nivel creativo es uno de los puntos clave donde la comprensión cede su protagonismo a la competencia. Por otra parte, resulta significativa de igual modo la consideración de que este nivel creador pueda vincularse a un nivel emocional, también definido por Jiménez (2015), en el que se genera una respuesta emocional, se amplifica la imaginación y se enciende la motivación lectora (Jiménez et al., 2019; Zaldívar, 2020).

En definitiva, el valor de la creatividad en el futuro laboral del alumnado supone un reto permanente para la sociedad actual, dirigido a resaltar, según indica el marco conceptual del pensamiento creativo de PISA, que “Educating for creative thinking can help young people to adapt to develop the capacities to undertake work that cannot easily be replicated by machines and address increasingly complex local and global challenges with out-of-the-box solutions” (OCDE, 2019, p. 6). En este sentido, construir un puente entre la formación y la creatividad exige una reflexión en la acción por medio de un enfoque multidisciplinar (Pupiales et al., 2013). En la escuela, es el profesorado el que tiene la responsabilidad de promover la capacidad creativa. Por esta razón, la formación docente tiene que orientarse a fomentar el desarrollo de metodologías creativas en el aula y a sensibilizar sobre la importancia de la misma.

Por todo lo dicho, el objetivo general del estudio se dirige a analizar si la creatividad puede vincularse con el proceso lector del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, con el fin de descubrir un nuevo modelo de educación lectora, basado en el fomento de la creatividad, de aplicación en el ámbito de la formación del profesorado. Dicho objetivo general se articula en una serie de objetivos específicos que permiten determinar los valores, las relaciones y el comportamiento de la creatividad y la comprensión lectora, atendiendo a variables de control para dar respuesta al objetivo principal. Dichos objetivos específicos son los siguientes:

1. Conocer los niveles de creatividad y comprensión lectora del alumnado, así como las categorías en las que se clasifican en función de su nivel de desempeño.

2. Comparar en función del género los niveles de comprensión lectora y creatividad del alumnado.
3. Comprobar si existen diferencias entre 1.º y 4.º de ESO en los niveles de comprensión lectora y creatividad.
4. Estudiar las relaciones entre los niveles de comprensión lectora y creatividad del alumnado.

Método

Diseño

Se trata de una investigación de corte cuantitativo no experimental o *ex post-facto*, de tipo descriptivo y correlacional (Coe et al., 2021), en el cual se esperó hallar el grado de relación entre la comprensión lectora y la creatividad. Este tipo de diseño no pretende manipular las variables, sino que busca analizar la manera en la que se presentan y establecer posibles causas (León & Montero, 2015).

Participantes

El estudio ha contado con 154 estudiantes de 1.º y 4.º de Educación Secundaria Obligatoria, distribuidos en un rango de edad entre los 12 y 16 años, según se detalla en la Tabla 1. Los participantes se encuentran matriculados un centro de titularidad pública. El nivel académico de estos se corresponde con el curso en el que se encuentran escolarizados y la mayor parte tiene un nivel socioeconómico medio o medio-bajo.

Se ha seguido un procedimiento de muestreo intencional no probabilístico (Sáez, 2017), por conveniencia, siempre que cumplieran los siguientes criterios de inclusión: estar escolarizados en el nivel que les correspondía por edad y no mostrar ninguna patología o enfermedad diagnosticada que pudiese interferir en los resultados del estudio.

Tabla 1

Participantes del estudio

Nivel	Género	Número de estudiantes	TOTAL
1.º ESO	Masculino	49	93
	Femenino	44	
4.º ESO	Masculino	30	61
	Femenino	31	
TOTAL			154

Instrumentos

En el presente estudio se emplean dos instrumentos:

- PROLEC-SE-R. Batería para la Evaluación de los Procesos Lectores en Secundaria y Bachillerato – Revisada de Ramos et al. (2016).
- Prueba de Inteligencia Creativa (CREA) de Corbalán et al. (2003).

En primer lugar, el PROLEC-SE-R (Ramos et al., 2016) es una batería de 13 pruebas, que requiere de una aplicación colectiva para las seis primeras pruebas y una aplicación individual para las siete últimas. El ámbito de aplicación se enmarca entre los niveles de 1.º de Educación Secundaria Obligatoria y 2.º de Bachillerato (alumnado de 12 a 18 años).

El PROLEC-SE-R ofrece información sobre la habilidad lectora en general que es la suma de los siguientes tres procesos básicos de lectura: procesos léxicos, procesos sintácticos y procesos semánticos. Permite detectar posibles dificultades en estos procesos (severa, leve, patrón dudoso) y valorar el nivel de habilidad lectora (bajo, medio y alto) en comparación con alumnado del mismo curso. La información no se basa en puntuaciones numéricas, sino en la combinación de los resultados de las pruebas.

Por otra parte, el PROLEC-SE-R puede desarrollarse según dos modalidades: batería completa (13 pruebas) y versión *screening* (6 pruebas). En dicho estudio se emplea la versión *screening*, de aplicación colectiva durante 45 minutos aproximadamente, que presenta las siguientes seis pruebas (dos de cada uno de los tres procesos de lectura mencionados):

- Selección léxica (4 minutos). La prueba consiste en marcar si las palabras que se muestran son reales (R) o inventadas (I). Se muestran 50 palabras.
- Categorización semántica (2 minutos). Se persigue una respuesta rápida en la que el individuo debe marcar si cada una de las 90 palabras del listado es un animal (A) o no lo es (N).
- Estructuras gramaticales I (5 minutos). La prueba consiste en elegir, entre varias oraciones, la opción que describe correctamente la imagen dada. La prueba consta de 24 imágenes.
- Juicios de gramaticalidad (2 minutos). La prueba se basa en identificar las oraciones gramaticalmente correctas (C) e incorrectas (I). La prueba se compone de 35 oraciones.
- Comprensión expositiva (5 minutos de lectura y 5 minutos para responder a las preguntas). La prueba consta de un texto (“El ornitorrinco”) y 10 preguntas con cuatro opciones de respuesta. No puede consultarse el texto mientras se responde a las preguntas.
- Comprensión narrativa (sin tiempo). La prueba consta de un texto (“La traición”) y 10 preguntas con cuatro opciones de respuesta. El texto puede consultarse mientras se responde a las preguntas.

La fiabilidad de las pruebas de comprensión lectora fue calculada mediante el Alfa de Cronbach que determinó que la selección léxica ($\alpha = .85$), la categorización semántica ($\alpha = .96$), las estructuras gramaticales I ($\alpha = .80$) y los juicios de

gramaticalidad ($\alpha = .88$) mostraban una alta fiabilidad. Por su parte, la comprensión expositiva ($\alpha = .56$) y la comprensión narrativa ($\alpha = .57$) presentaban una fiabilidad moderada.

En segundo lugar, la prueba de Inteligencia Creativa (CREA) de Corbalán et al. (2003) se centra en la capacidad del individuo para elaborar preguntas a partir de una imagen. De las tres láminas que dispone la prueba (CREA A, CREA B y CREA C) según la edad del individuo al que va dirigida, en el presente estudio se ha empleado la lámina C, que muestra una mesa en restaurante, destinada al alumnado de 12 a 16 años de Educación Secundaria Obligatoria.

Esta prueba únicamente mide la fluidez verbal como indicador de la actividad creativa, ya que en su corrección solo se contempla el número de preguntas diferentes elaboradas por los sujetos en un tiempo determinado (4 minutos). El Alfa de Cronbach indica que el test tiene una fiabilidad de .87.

Procedimiento

En primer lugar, se contactó con el centro educativo para solicitar su participación en el estudio. Tras la misma, tanto la dirección del centro educativo como las familias del alumnado firmaron el consentimiento informado para poder participar en el presente estudio, cumpliendo con las directrices éticas que establece el Comité Ético de la Universidad de Murcia.

El día acordado se administraron las distintas pruebas de forma colectiva y en periodo lectivo. En el mismo día se aplicaron ambas pruebas a los dos grupos. Primeramente, en 1.º de la ESO, los estudiantes realizaron el CREA C en cuatro minutos con una breve explicación previa, con el objetivo de recopilar información relativa a su creatividad. Posteriormente, se administró el PROLEC-SE-R en 45 minutos al que también le precedía una breve explicación, que permite obtener datos sobre la comprensión lectora. De igual forma, este proceso se repitió en 4.º de la ESO.

En todos los instrumentos de recogida de información el alumnado se identificaba con números que fueron acordados previamente para que no aparecieran datos personales y no se les pudiera identificar de ninguna manera, garantizando así su anonimato.

Análisis de datos

Con respecto al análisis de datos, se calcularon los estadísticos descriptivos de las distintas variables. Asimismo, se agruparon los datos por categorías tanto en la creatividad como en las distintas variables de la comprensión lectora. El criterio que se siguió para la agrupación de los datos de la creatividad fue en función de las puntuaciones medias obtenidas y del máximo y el mínimo, según se indica en Corbalán et al. (2003). Por su parte, en las variables de la comprensión lectora se categorizó a los estudiantes a partir del perfil del alumnado proporcionado por la aplicación de corrección del instrumento de Ramos et al. (2016).

A continuación, se aplicó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov para determinar la pertinencia del uso de pruebas paramétricas. Esta prueba mostró que la

creatividad ($p < .05$), la selección léxica ($p < .05$), la categorización semántica ($p < .05$), las estructuras gramaticales ($p < .05$), los juicios de gramaticalidad ($p < .05$), la comprensión expositiva ($p < .05$), la comprensión narrativa ($p < .05$), el índice léxico ($p < .05$), el índice sintáctico ($p < .05$), el índice semántico ($p < .05$) y el índice general de lectura ($p < .05$) no se distribuían en función de la distribución normal.

Por esta razón, para la comparación en función del género y del nivel educativo se empleó la prueba U de Mann-Whitney. Por último, se llevó a cabo la correlación de Spearman debido a las características de las variables del presente estudio para establecer relaciones entre las mismas. Además, se realizó la prueba chi-cuadrado, con el fin de analizar si existía asociación entre las variables agrupadas.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados en función de los objetivos específicos. Con respecto a los análisis estadísticos descriptivos del primer objetivo específico, se arrojaron una serie de resultados que permiten conocer los niveles de las distintas variables en la muestra del presente estudio: selección léxica ($M = 38.4$; $DT = 7.22$), categorización semántica ($M = 45.38$; $DT = 13.93$), estructuras gramaticales I ($M = 18.36$; $DT = 3.42$), juicios de gramaticalidad ($M = 14.96$; $DT = 5.15$), comprensión expositiva ($M = 7.23$; $DT = 1.88$), comprensión narrativa ($M = 4.38$; $DT = 1.64$), índice léxico ($M = 83.77$; $DT = 17.75$), índice sintáctico ($M = 33.27$; $DT = 7.59$), índice semántico ($M = 11.59$; $DT = 2.78$), índice general de lectura ($M = 128.69$; $DT = 25.01$) y creatividad ($M = 18.24$; $DT = 9.85$). Estos resultados indican que la muestra es heterogénea.

Destacan las medias de las pruebas de selección léxica (38,4 sobre un total de 50 ítems), estructuras gramaticales (18,36 sobre un total de 24 ítems) y comprensión expositiva (7,23 sobre un total de 10 ítems), cada una de ellas encasilladas en uno de los procesos básicos de lectura: procesos léxicos, procesos sintácticos y procesos semánticos. Por otra parte, la media del índice general de lectura supera el ecuador de la puntuación total que permite el conjunto de las pruebas (128.69 sobre un total de 219 ítems).

De igual modo, se muestran en la Tabla 2 los niveles de habilidad lectora del alumnado, categorizados en dificultad severa, dificultad leve, habilidad lectora baja, habilidad lectora media y habilidad lectora alta.

Tabla 2

Categorización de los niveles de habilidad lectora del alumnado

Habilidad lectora	SL	CS	EGI	JG	CE	CN
Dificultad severa	14	7	1	12	9	6
Dificultad leve	34	57	32	34	13	22
Habilidad lectora baja	30	43	42	43	36	43
Habilidad lectora media	65	39	65	62	83	75
Habilidad lectora alta	11	8	14	3	13	8

Se comprueba que el nivel de la mayoría de la muestra de estudio es el correspondiente a la habilidad lectora media en todas las pruebas realizadas, excepto en la categorización semántica donde se observa una posible dificultad severa, seguida de una habilidad lectora baja. Con respecto al nivel de creatividad del alumnado, se han agrupado las puntuaciones menores de 13 en creatividad baja ($N = 56$), entre 13 y 21 en creatividad media ($N = 49$) y mayores de 21 en creatividad alta ($N = 49$).

En cuanto al segundo objetivo específico, con la finalidad de comparar la comprensión lectora y la creatividad en función del género de los participantes, se realizó la prueba U de Mann-Whitney (Tabla 3).

Tabla 3

Comprensión lectora y creatividad en función del género

Variables	Masculino		Femenino		U	p	Tamaño del efecto
	M (DT)	Rango promedio	M (DT)	Rango promedio			
SL	38.92 (6.89)	77.92	37.96 (7.55)	75.01	2775.5	.683	.033
CS	43.78 (14.64)	72.19	46.82 (13.17)	81.05	2549.5	.215	.100
EG I	18.12 (3.46)	72.03	18.70 (3.40)	80.14	2543	.252	.092
JG	14.67 (5.57)	73.12	15.32 (4.66)	80.06	2622.5	.330	.078
CE	7.07 (1.93)	73.44	7.39 (1.76)	78.66	2652	.457	.060
CN	4.33 (1.78)	74.31	4.45 (1.52)	76.72	2721.5	.729	.027
Léxico	82.78 (18.28)	74.55	84.78 (17.36)	78.55	2734	.575	.045
Sintáctico	32.64 (7.74)	72.26	34.03 (7.47)	79.89	2561	.283	.086
Semántico	11.39 (2.91)	72.89	11.84 (2.58)	78.18	2613.5	.453	.061
Lectura	126.88 (25.32)	72.55	130.65 (24.8)	78.53	2588	.400	.068
Creatividad	16.67 (9.08)	69.82	19.69 (10.43)	83.54	2365	.055	.155

Se observa que las alumnas tienen una puntuación superior a la de los alumnos en todas las variables lectoras, excepto en la selección léxica. Con respecto a la creatividad,

también se observa una mayor media de las alumnas. No obstante, la prueba U muestra que no existen diferencias significativas en función del género del alumnado en la selección léxica ($Z = -.408, p > .05$), la categorización semántica ($Z = -1.241, p > .05$), las estructuras gramaticales I ($Z = -1.144, p > .05$), los juicios de gramaticalidad ($Z = -.973, p > .05$), la comprensión expositiva ($Z = -.744, p > .05$), la comprensión narrativa ($Z = -.347, p > .05$), el índice léxico ($Z = -.56, p > .05$), el índice sintáctico ($Z = -1.073, p > .05$), el índice semántico ($Z = -.751, p > .05$), el índice general de lectura ($Z = -.842, p > .05$) y la creatividad ($Z = -1.922, p > .05$). Así pues, los tamaños del efecto de todas las variables son bajos.

Del mismo modo, para dar respuesta al tercer objetivo específico, que hace referencia a comprobar si existen diferencias entre 1.º y 4.º de ESO en la comprensión lectora y la creatividad, se efectuó la prueba U de Mann-Whitney (Tabla 4).

Tabla 4

Comprensión lectora y creatividad en función del nivel educativo

Variables	1.º ESO		4.º ESO		U	p	Tamaño del efecto
	M (DT)	Rango promedio	M (DT)	Rango promedio			
SL	36.23 (7.48)	62.77	41.8 (5.23)	99.95	1467	.001	.408
CS	39.35 (10.47)	58.35	54.47 (13.61)	106.69	1056	.001	.530
EG I	17.2 (3.32)	61.54	20.22 (2.69)	100.96	1352.5	.001	.435
JG	13.22 (3.99)	61.3	17.65 (5.5)	102.2	1330	.001	.449
CE	6.88 (1.76)	67.57	7.73 (1.97)	91.22	1938.5	.001	.264
CN	4.36 (1.55)	75.82	4.4 (1.79)	77.55	2697	.809	.020
Léxico	75.44 (13.90)	56.46	96.48 (15.35)	109.58	879.5	.001	.583
Sintáctico	30.31 (6.36)	59.60	37.87 (7.08)	103.98	1171.5	.001	.488
Semántico	11.24 (2.67)	71.06	12.13 (2.89)	84.84	2259.5	.058	.153
Lectura	117.23 (19.28)	56.20	146.27 (22.54)	107.63	892	.001	.568
Creatividad	16.42 (8.16)	70.47	21.05 (11.57)	88.21	2183	.016	.195

Como se muestra en la tabla, el alumnado de 4.º de la ESO tiene un mayor nivel en las variables de la comprensión lectora y en la creatividad que el alumnado de 1.º de la ESO. Asimismo, la prueba U indica que no existen diferencias significativas en la comprensión narrativa ($Z = -.242, p > .05$) y el índice semántico ($Z = -1.898, p > .05$), en los que el tamaño del efecto fue bajo. Por otra parte, las diferencias entre los distintos niveles educativos sí que eran significativas en la selección léxica ($Z = -5.068, p < .01$), la categorización semántica ($Z = -6.581, p < .01$), las estructuras gramaticales I ($Z = -5.397, p < .01$), los juicios de gramaticalidad ($Z = -5.577, p < .01$), la comprensión expositiva ($Z = -3.276, p < .01$), el índice léxico ($Z = -7.232, p < .01$), el índice sintáctico ($Z = -6.055, p < .01$), el índice general de lectura ($Z = -7.043, p < .01$) y la creatividad ($Z = -2.416, p < .05$). Asimismo, la creatividad y la comprensión expositiva presentaban un bajo tamaño del efecto, mientras que el resto de los tamaños del efecto son moderados.

Con respecto al último objetivo específico, se ejecutó la Correlación de Spearman para conocer las relaciones entre las distintas variables de comprensión lectora y creatividad, de la que se obtuvieron los resultados recogidos en la Tabla 5. Asimismo, se comprobó el grado de asociación de las variables agrupadas, a través del chi-cuadrado.

Tabla 5

Correlación de Spearman entre las diferentes variables del estudio

	CREA	SL	CS	EG I	JG	CE	CN	LX	SI	SE	L
CREA		.198*	.224**	.209**	.221**	.222**	.135	.266**	.254**	.228**	.307**
SL	.198*		.323**	.58**	.529**	.437**	.263**	.635**	.604**	.432**	.677**
CS	.224*	.323**		.474**	.554**	.256**	.069	.915**	.581**	.18*	.85**
EG I	.209*	.58**	.474**		.574**	.408**	.302**	.607**	.833**	.426**	.723**
JG	.221*	.529**	.554**	.574**		.387**	.223**	.638**	.919**	.366**	.755**
CE	.222*	.437**	.256**	.408**	.387**		.237**	.376**	.442**	.817**	.494**
CN	.135	.263**	.069	.302**	.223**	.237**		.157	.274**	.732**	.27**
LX	.266**	.635**	.915**	.607**	.638**	.376**	.157		.695**	.312**	.962**
SI	.254**	.604**	.581**	.833**	.919**	.442**	.274**	.695**		.433**	.834**
SE	.228**	.432**	.18*	.426**	.366**	.817**	.732**	.312**	.433**		.464**
L	.307**	.677**	.85**	.723**	.755**	.494**	.27**	.962**	.834**	.464**	

Nota. * $p < .05$. ** $p < .01$. Creatividad (CREA), léxico (LX), sintáctico (SI), semántico (SE) y lectura (L).

La variable de la creatividad presenta una baja correlación significativa de manera positiva con la selección léxica ($Rho = .198, p < .05$), la categorización semántica ($Rho = .224, p < .01$), las estructuras gramaticales I ($Rho = .209, p < .01$), los juicios de

gramaticalidad ($Rho = .221, p < .01$), la comprensión expositiva ($Rho = .222, p < .01$), el índice léxico ($Rho = .266, p < .01$), el índice sintáctico ($Rho = .254, p < .01$), el índice semántico ($Rho = .228, p < .01$) y el índice general de lectura ($Rho = .307, p < .01$). Sin embargo, se destaca que no está correlacionada con la comprensión narrativa.

Asimismo, se encontraron diversas correlaciones entre las variables relativas a la comprensión lectora. En relación con la selección léxica, se encontraron correlaciones positivas moderadas con las estructuras gramaticales I ($Rho = .58, p < .01$), los juicios de gramaticalidad ($Rho = .529, p < .01$), la comprensión expositiva ($Rho = .437, p < .01$), el índice léxico ($Rho = .635, p < .01$), el índice sintáctico ($Rho = .604, p < .01$), el índice semántico ($Rho = .432, p < .01$) y el índice general de lectura ($Rho = .677, p < .01$), mientras que con la categorización semántica ($Rho = .323, p < .01$) y la comprensión narrativa ($Rho = .263, p < .01$) fueron bajas.

Por su parte, la categorización semántica presenta correlaciones positivas altas con el índice léxico ($Rho = .915, p < .01$) y el índice general de lectura ($Rho = .85, p < .01$); moderadas con las estructuras gramaticales I ($Rho = .474, p < .01$), los juicios de gramaticalidad ($Rho = .554, p < .01$) y el índice sintáctico ($Rho = .581, p < .01$); y baja con la comprensión expositiva ($Rho = .256, p < .01$) y el índice semántico ($Rho = .18, p < .05$). Al igual que la creatividad, esta variable tampoco está correlacionada con la comprensión narrativa.

En cuanto a las estructuras gramaticales I, se encuentran correlacionadas de manera alta, positiva y significativa con el índice sintáctico ($Rho = .833, p < .01$) y el índice general de lectura ($Rho = .723, p < .01$); y de forma moderada con los juicios de gramaticalidad ($Rho = .574, p < .01$), la comprensión expositiva ($Rho = .408, p < .01$), el índice léxico ($Rho = .607, p < .01$) y el índice semántico ($Rho = .426, p < .05$). Del mismo modo, la correlación es baja con la comprensión narrativa ($Rho = .302, p < .01$).

Los juicios de gramaticalidad se encuentran altamente correlacionados con el índice sintáctico ($Rho = .919, p < .01$) y el índice general de lectura ($Rho = .755, p < .01$), moderadamente con el índice léxico ($Rho = .638, p < .01$), y ligeramente con la comprensión expositiva ($Rho = .387, p < .01$), la comprensión narrativa ($Rho = .223, p < .01$) y el índice semántico ($Rho = .366, p < .01$).

Por su parte, la comprensión expositiva presenta una baja correlación con la comprensión narrativa ($Rho = .237, p < .01$) y con el índice léxico ($Rho = .376, p < .01$), mientras que muestra una media con el índice sintáctico ($Rho = .442, p < .01$) y el índice general de lectura ($Rho = .494, p < .01$), y una correlación alta con el índice semántico ($Rho = .817, p < .01$). En lo relativo a la comprensión narrativa, se encuentra una alta correlación con el índice semántico ($Rho = .732, p < .01$) y una baja con el índice sintáctico ($Rho = .274, p < .01$) y el índice general de lectura ($Rho = .27, p < .01$).

Con respecto al índice léxico, está correlacionado de manera positiva moderada con el índice sintáctico ($Rho = .695, p < .01$), de forma baja con el índice semántico ($Rho = .312, p < .01$) y de forma alta con el índice general de lectura ($Rho = .962, p < .01$). El índice sintáctico presenta una alta correlación con el índice general de lectura ($Rho = .834, p < .01$) y una media con el índice semántico ($Rho = .433, p < .01$). Por último, el

índice semántico se relaciona moderadamente con el índice general de lectura ($Rho = .464, p < .01$).

A continuación, se presentan los datos de lectura y creatividad de manera agrupada para clasificar al alumnado al mismo tiempo en función de los distintos niveles de desempeño en ambas variables (Tabla 6).

Tabla 6

Alumnado agrupado en función de sus niveles de lectura y creatividad

Variables de la comprensión lectora	Creatividad			
	Creatividad baja	Creatividad media	Creatividad alta	
SL	Dificultad severa	8	4	2
	Dificultad leve	15	6	13
	Habilidad lectora baja	6	12	12
	Habilidad lectora media	25	22	18
	Habilidad lectora alta	2	5	4
CS	Dificultad severa	3	2	2
	Dificultad leve	25	21	11
	Habilidad lectora baja	10	14	19
	Habilidad lectora media	16	11	12
	Habilidad lectora alta	2	1	5
EGI	Dificultad severa	1	0	0
	Dificultad leve	17	5	10
	Habilidad lectora baja	15	17	10
	Habilidad lectora media	19	21	25
	Habilidad lectora alta	4	6	4
JG	Dificultad severa	6	4	2
	Dificultad leve	13	10	11
	Habilidad lectora baja	18	14	11
	Habilidad lectora media	17	20	25
	Habilidad lectora alta	2	1	0
CE	Dificultad severa	3	3	3
	Dificultad leve	7	3	3
	Habilidad lectora baja	17	14	5
	Habilidad lectora media	26	26	31
	Habilidad lectora alta	3	3	7
CN	Dificultad severa	3	0	3
	Dificultad leve	10	6	6
	Habilidad lectora baja	10	15	18
	Habilidad lectora media	30	27	18
	Habilidad lectora alta	3	1	4

Destacan las puntuaciones en las que confluye una creatividad alta del alumnado con una habilidad lectora media en las pruebas de las estructuras gramaticales, los juicios de gramaticalidad y la comprensión expositiva. Además, coincide una creatividad baja con una posible dificultad severa en la categorización semántica. No obstante, la prueba chi-cuadrado realizada indica que no existe asociación y, por tanto, las variables agrupadas son independientes, según se comprueba en los siguientes resultados: creatividad y selección léxica ($\chi^2 = 11.905, p > .05$), creatividad y categorización semántica ($\chi^2 = 12.371, p > .05$), creatividad y estructuras gramaticales I ($\chi^2 = 11.336, p > .05$), creatividad y juicios de gramaticalidad ($\chi^2 = 6.968, p > .05$), creatividad y comprensión expositiva ($\chi^2 = 11.432, p > .05$) y creatividad y comprensión narrativa ($\chi^2 = 11.045, p > .05$).

Discusión y conclusiones

Una vez expuestos los resultados, es posible afirmar que la creatividad que demuestra el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria es un aspecto fundamental en el desarrollo del proceso lector, pues el nivel de creatividad se relaciona con diferentes dimensiones de la comprensión lectora. De este modo, se descubre una conexión entre creatividad y comprensión lectora, que debe ser considerada en las prácticas educativas y que ha de ser tenida en cuenta en la formación del profesorado mediante un innovador modelo que recoja enfoques y técnicas creativas para el desarrollo de la comprensión lectora del alumnado.

Entre las conclusiones más sobresalientes extraídas de la muestra de estudio, se destacan los valores obtenidos en las variables de selección léxica, estructuras gramaticales y comprensión expositiva, enmarcadas en cada uno de los tres procesos lectores establecidos: léxico, sintáctico y semántico. Según Ramos et al. (2016), el valor de la selección léxica indica la capacidad del alumnado para reconocer las palabras sin necesidad de acceder a su significado; se puede considerar una buena medida de la precisión y la velocidad en el reconocimiento de palabras. Con respecto al valor obtenido en las estructuras gramaticales, se pone de manifiesto que para entender las oraciones es necesario asignar correctamente las funciones gramaticales a los diferentes sintagmas que las componen; destaca en el alumnado la capacidad para procesar oraciones gramaticalmente complejas y con diferentes estructuras sintácticas. Por su parte, el resultado que ha arrojado la muestra de estudio con respecto a la comprensión expositiva indica la capacidad para extraer el mensaje de textos expositivos e integrarlo en la memoria, ya que en dicha prueba no era posible revisar el texto al responder a las cuestiones. Debe señalarse que este tipo de texto expositivo es el que se emplea para transmitir conocimientos, por lo que es el que se encuentra el alumnado habitualmente en todas las materias de estudio.

Con respecto a la creatividad, el alumnado se encuentra distribuido en los niveles bajo, medio y alto de manera equitativa, no resalta un nivel frente a los demás. No obstante, es posible destacar la confluencia de un nivel alto de creatividad con una habilidad lectora media en las dos pruebas del índice sintáctico (estructuras gramaticales y juicios de gramaticalidad) y en la comprensión expositiva, en un número relevante de estudiantes. Se advierte en este resultado la relación entre la gramática y la creatividad, un binomio por el que ya han apostado algunos estudios, como el de Suárez et al. (2021), que reclaman el desarrollo de la creatividad a partir de actividades que impliquen el código lingüístico y que fomenten la experimentación de los usos comunicativos, a través de un aprendizaje significativo.

Con respecto al género, las alumnas muestran una mejor puntuación tanto en creatividad como en todas las variables de las habilidades lectoras, a excepción de la selección léxica, superior en los estudiantes varones. Sin embargo, al igual que ocurre en otros estudios, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ni en creatividad (Harris, 2004; Elisondo y Donolo, 2011; Espinosa, 2005; Abraham et al., 2014; Soisa, 2015), ni en los diversos procesos lectores (Gallego et al., 2019; Velarde et al., 2013). Las similitudes encontradas o posibles diferencias que pudieran darse han de explicarse a través del predominio de variables con definición personal, a la influencia que ejerce el medio y a la interacción entre las capacidades del estudiante y el área de conocimiento que activa el estímulo de la tarea creativa o de lectura (Elisondo y Donolo, 2011).

Por otra parte, el alumnado de 4.º de Educación Secundaria Obligatoria tiene un mayor nivel en las variables de comprensión lectora y creatividad, con respecto al alumnado de 1.º de la ESO, lo que resultaba esperable en el caso de la comprensión lectora, pero no necesariamente del nivel de creatividad, no ligado con el progreso académico o mayor edad de los individuos. De hecho, otros estudios (Pérez, 2018; Sternberg, 2007) señalan que el alumnado de un nivel académico inferior presenta un mayor grado de creatividad que el de niveles superiores e, incluso, se llega a afirmar que la escuela reduce la creatividad de los estudiantes (Lorca et al., 2021).

Por último, la creatividad muestra una baja correlación significativa de manera positiva con la selección léxica, la categorización semántica, las estructuras gramaticales, los juicios de gramaticalidad, la comprensión expositiva, el índice léxico, el índice sintáctico, el índice semántico y el índice general de lectura. Dicho resultado permite que sea posible considerar la creatividad como un componente del proceso lector, concretamente en su relación específica con la capacidad de comprensión lectora, según ya indicaba Jiménez (2015) al incluir un nivel creativo en el marco de la comprensión lectora.

Sin embargo, se destaca que la creatividad no está correlacionada con la comprensión narrativa. Además, se ha de señalar que, de las dos pruebas vinculadas a un texto, esta es la única que permite consultar el mismo antes de responder, por lo

que el procesamiento que se requería era más de tipo inferencial que memorístico (Ramos et al., 2016). En este sentido, la elaboración de inferencias es una fase del proceso lector en la que se establecen conclusiones parciales sobre lo que se ha anticipado del texto para llegar a una cohesión global y una comprensión global del mismo (Medina Jiménez y González di Pierro, 2021). El lector debe de ser capaz de identificar la información literal y de generar inferencias para poder construir los significados del texto en su recepción lectora. En este caso, la comprensión narrativa requiere de inferencias, así que su bajo nivel en la muestra del presente estudio puede llegar a explicar que no se encuentre relacionada con la creatividad, pues la elaboración de inferencias contribuye al desarrollo de un aprendizaje creativo (Carmenates-Barrio y Tarrío-Mesa, 2019). El alumnado debe realizar inferencias a partir de una serie de datos y proponer soluciones innovadoras a los problemas planteados en su actividad creadora.

Finalmente, ha de destacarse que actualmente apenas existen estudios que correlacionen ambas variables, comprensión lectora y creatividad, por lo que se hace necesario seguir investigando y profundizando en las cuestiones creativas que pueden fomentar y activar procesos de interpretación lectora. Por otra parte, también es preciso avanzar en la descripción de un perfil lector que permita identificar los factores que inciden en el desarrollo de la comprensión de textos, con el fin de transferir dichos resultados a la práctica educativa y la formación del profesorado. Así, la atención (Kieffer et al., 2013; Sesma et al., 2009), la inteligencia emocional (Jiménez et al., 2019), la empatía (Zaldívar, 2020), entre otras, son algunas de estas variables en las que interesa centrarse, en relación con la identificación de factores o componentes implicados directamente en el desarrollo de la competencia lectora. Del mismo modo, la competencia creativa del docente (Babicka et al., 2010) habrá de ser fomentada en los actuales procesos educativos interesados por el desarrollo y evaluación de la creatividad de sus estudiantes.

Sin duda, el estudio de la relación entre la creatividad y la comprensión lectora puede traer cambios positivos en las políticas educativas y pedagógicas, al proporcionar resultados que ayuden a tomar decisiones basadas en evidencias. En este sentido, los resultados obtenidos habrán de promover un necesario debate en torno a la importancia de apoyar procesos de formación inicial y permanente basados en el fomento de la creatividad para el desarrollo de la comprensión lectora.

Agradecimientos

Esta publicación parte del proyecto de I+D+i “Creatividad verbal como dominio: diseño, validación y aplicación de una prueba fundamentada en la comprensión de textos” (PID2020-113731GB-I00), financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033. Modalidades «Retos Investigación» y Generación de Conocimiento» (sin financiación FEDER).

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, M.^a Isabel de Vicente-Yagüe Jara y Olivia López Martínez; metodología, Antonio José Lorca Garrido y Raúl Gutiérrez Fresneda; validación, Antonio José Lorca Garrido; investigación, M.^a Isabel de Vicente-Yagüe Jara y Olivia López Martínez; recursos, M.^a Isabel de Vicente-Yagüe Jara y Olivia López Martínez; análisis de datos, Antonio José Lorca Garrido; redacción del borrador original, M.^a Isabel de Vicente-Yagüe Jara.; redacción, revisión y edición, M.^a Isabel de Vicente-Yagüe Jara, Olivia López Martínez, Antonio José Lorca Garrido y Raúl Gutiérrez Fresneda.

Referencias

- Abraham, A., Thybusch, K., Pieritz, K. y Hermann, C. (2014). Gender differences in creative thinking: behavioral and fMRI findings. *Brain Imag. Behav.* 8, 39-51. <https://doi.org/10.1007/s11682-013-9241-4>
- Anderson, R. C. y Pearson, P. D. (1984). A schema-theoric view of basic processes in reading comprehension. En P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 255-291). Longman.
- Babicka, A., Dudek, P., Makiewicz, M. y Perzycka, E. (2010). Competencia creativa del profesor. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 51-61. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217014922006.pdf>
- Bajtín, M. (1981). *The Dialogic Imagination*. University of Texas Press.
- Barthes, R. (1968). Théorie du texte. En *Encyclopaedia Universalis, XV* (pp. 1013-1017). Encyclopædia Universalis SA.
- Carmenates-Barrio, O. A. y Tarrío-Mesa, K. (2019). Aprendizaje creativo a través de las inferencias lógicas. En G. Schubring, J. H. Bello y H. Vacca (eds.), *V Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Matemática* (pp. 69-81). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <http://funes.uniandes.edu.co/22483/1/Carmenates2019Aprendizaje.pdf>
- Coe, R., Waring, M., Hedges, L. V. y Ashley, L. D. (2021). *Research Methods and Methodologies in Education*. SAGE Publications.
- Corbalán, F. J., Martínez, F., Donolo, D., Alonso, C., Tejerina, M. y Limaña, R. M. (2003). *CREA. Inteligencia Creativa. Una medida cognitiva de la creatividad*. TEA Ediciones.
- Eco, U. (1987). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Lumen.
- Eco, U. (1992). *Obra abierta*. Planeta-Agostini.

- Elisondo, R. C. y Donolo, D. S. (2011). Los estímulos en un test de creatividad. Incidencias según género, edad y escolaridad. *Bolet. Psic.* 101, 51-65. <https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N101-4.pdf>
- Espinosa, J. C. (2005). Incidencia del género y la edad en la creatividad infantil. *Diversitas*, 1(1), 22-30. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2005.0001.02>
- Gallego, J. L., Figueroa, S. y Rodríguez, A. (2019). La comprensión lectora de escolares de educación básica. *Literatura y Lingüística*, (40), 187-208. <https://doi.org/10.29344/0717621X.40.2066>
- Ingarden, R. (1983). *L'œuvre d'art littéraire*. L'Age d'Homme.
- Iser, W. (1987). *El acto de leer*. Taurus.
- Jauss, H. R. (1986). *Experiencia estética y hermenéutica literaria. Ensayos en el campo de la experiencia estética*. Taurus.
- Jiménez, E. (2015). Niveles de la comprensión y la competencia lectora. *Lenguaje y textos*, 41, 19-25.
- Jiménez, E., Alarcón, R. y Vicente-Yagüe, M.^a I. de (2019). Intervención lectora: correlación entre la inteligencia emocional y la competencia lectora en el alumnado de bachillerato. *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 24-30. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.10.001>
- Harris, J. A. (2004). Measured intelligence, achievement, openness to experience, and creativity. *Personality and Individual Differences*, 36(4), 913-929. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00161-2](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00161-2)
- Kieffer, M. J., Vukovic, R. K. y Berry, D. (2013). Roles of Attention Shifting and Inhibitory Control in Fourth-Grade Reading Comprehension. *Reading Research Quarterly*, 48(4), 333- 348. <https://doi.org/10.1002/rrq.54>
- Kristeva, J. (1969). *Semeiotike. Recherches pour une sémanalyse*. Seuil.
- León, O. G. y Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en Psicología y Educación. Las tradiciones cuantitativa y cualitativa*. McGraw-Hill Education.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- López, O. y Martín, R. (2010). Estilos de pensamiento y creatividad. *Anales de psicología*, 26(2), 254-258.
- Lorca, A. J., López-Martínez, O. y Vicente-Yagüe, M.^a I de (2021). Latent Inhibition as a Biological Basis of Creative Capacity in Individuals Aged Nine to 12. *Frontiers in Psychology*, 12, 650541. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.650541>
- Marina, J. A. y Marina, E. (2013). *El aprendizaje de la creatividad*. Ariel.
- Medina Jiménez, I. P. y González di Pierro, C. (2021). La construcción de inferencias en la comprensión lectora: una investigación correlacional. *Educatio Siglo XXI*, 39(1), 167-188. <https://doi.org/10.6018/educatio.451971>

- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mullis, I. V. S. y Martin, M. O. (Eds.) (2019). *PIRLS 2021 Assessment Frameworks*. International Study Center TIMSS & PIRLS, Boston College. http://pirls2021.org/frameworks/wp-content/uploads/sites/2/2019/04/P21_FW_Ch1_Assessment.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos -OCDE- (2018). *Marco teórico de lectura. PISA 2018*. https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:2f1081a1-c1e4-4799-8a49-9bc589724ca4/marco%20teorico%20lectura%202018_esp_ESP.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos -OCDE- (2019). *PISA 2021 Creative thinking framework (third draft)*. <https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA-2021-Creative-Thinking-Framework.pdf>
- Pérez, L. (2018). Imaginario, creación y creatividad. En G. A. Enríquez y L. Pérez (eds.), *Perspectivas sobre la creatividad en educación* (pp. 13–27). Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Pupiales, B. E., Riveros, S. y Romero, R. (2013). La creatividad y la tendencia en pruebas de creatividad. *Revista Perspectivas Educativas*, 6, 155-173. <http://revistas.ut.edu.co/index.php/perspectivasedu/article/view/357/305>
- Ramos, F., Cuetos, D. y Ramos, J. L. (2016). *PROLEC-SE-R. Batería para la Evaluación de los Procesos Lectores en Secundaria y Bachillerato - Revisada*. TEA Ediciones.
- Sáez, J. M. (2017). *Investigación Educativa. Fundamentos Teóricos, Procesos y Elementos Prácticos*. UNED.
- Sesma, H. W., Mahone, E. M., Levine, T., Eason, S. H. y Cutting, L. E. (2009). The contribution of executive skills to reading comprehension. *Child Neuropsychology*, 15, 232-246.
- Soisa, J. (2015). *Evaluación de la Creatividad, Atención e Inteligencia en alumnado de Educación Secundaria* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Extremadura]. Dehesa. <http://hdl.handle.net/10662/3423>
- Sternberg, R. J. (2007). Creativity as a Habit. En A. G. Tan (ed.), *Creativity: a handbook for teachers* (pp. 3–25). World Scientific. https://doi.org/10.1142/9789812770868_0001
- Suárez, S., Mateos, M. y Suárez, M. (2021). Gramática lúdica y creativa. Una experiencia para hacer más accesibles los contenidos gramaticales en Educación Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 39(3), 187-208. <https://doi.org/10.6018/educatio.427811>
- Unión Europea (2008). Decisión nº 1350/2008/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 16 de diciembre de 2008 relativa al Año Europeo de la Creatividad y la Innovación 2009. Diario Oficial de Unión Europea, número 334, 25 de diciembre de 2008, L 348/115- L 348/117. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008D1350&from=ES>

- Velarde, E., Canales, R. y Meléndez, M. (2013). Procesos psicológicos de la lectura en estudiantes de primaria del Callao, según nivel socioeconómico y género. *Revista de investigación en psicología*, 16(1), 153-170. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/3925/3149>
- Zaldívar, R. (2020). La dimensión emocional en la educación poética como clave para mejorar las actitudes de los adolescentes hacia la poesía. *Investigaciones Sobre Lectura*, 14, 94-113. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i14.317>