

# ESTUDIO DE TRES MODELOS DE CREATIVIDAD: CRITERIOS PARA LA IDENTIFICACION DE LA PRODUCCION CREATIVA

*Lda. Rosa Fernández Fernández \**

*Dra. Felisa Peralta López \*\**

\* Ayudante \*\* Profesora Adjunta

Departamento de Educación. Universidad de Navarra

**RESUMEN:** El propósito de este trabajo es analizar los diferentes componentes y subcomponentes integrados en la producción creativa. Se han revisado tres modelos de creatividad con el fin de explicar las relaciones entre estos componentes y el papel que juegan en el desarrollo de la creatividad.

La interacción de los componentes cognitivos, personales y situacionales, marca las diferencias entre un sujeto con capacidad intelectual alta y un sujeto creativo.

La creatividad debe ser considerada como un talento específico y, por tanto, sus componentes deberán ser incorporados en el proceso de identificación de alumnos superdotados, para su admisión a programas específicos, o bien para asegurar la provisión de recursos creativos, a través del currículo.

**RESUMO:** O propósito deste traballo é analiza-los diferentes compoñentes e subcompoñentes integrados na produción creativa. Revisáronse tres modelos de creatividade co fin de explicar as relacións entre estes compoñentes e o papel que xogan no desenvolvemento da creatividade.

A interacción dos compoñentes cognitivos, personais e situacionais, marca as diferencias entre un suxeito con capacidade intelectual alta e un suxeito creativo.

A creatividade debe ser considerada como un talento específico e, polo tanto, os seus compoñentes deberán ser incorporados no proceso de identificación de alumnos superdotados, para a súa admisión a programa específicos, ou ben para asegura-la provisión de recursos creativos, a traves do currículo.

**SUMMARY:** The purpose of this work is to analyze the different components and subcomponents integrated in the creative production. Three models of creativity have been taken into account so as to explain the relationship between these components and their role in the development of creativity.

The interaction of the cognitive, personal and environmental components explain the differences between someone who has a high intellectual ability and a person who is creative.

Creativity must be considered as a specific talent and its components must be included in the process of identification of gifted students in order to allow those very students to go on specific programs or to guarantee the provision of resources through the curriculum.

## 1. INTRODUCCION

En la actualidad, el término creatividad ha cobrado un papel relevante en materias como educación, economía y política. Desde el ámbito económico o empresarial, se demandan personas con un determinado perfil psicológico, en el que, además de una serie de conocimientos técnicos, calidad humana, motivación, perseverancia, y toma de decisiones, la capacidad creativa o innovativa ocupa un lugar importante. De hecho, muchas de las técni-

cas diseñadas para estimular y fomentar la creatividad, como el brainstorming (Osborn, 1953), o la propuesta del “pensamiento lateral” (De Bono, 1986), fueron desarrolladas y perfeccionadas en ámbitos empresariales para ser posteriormente incorporadas al ámbito educativo.

Educar la creatividad en nuestros escolares, con el fin de que sean capaces de descubrir y desarrollar su potencial creativo, a través de los distintos canales de expresión de que dispone el ser humano, parece haberse convertido en uno de los grandes retos de la educación. Las publicaciones y materiales sobre este tema, aparecidos en los últimos años, tienen como objeto promover la enseñanza creativa, a través de la adquisición de una serie de destrezas o técnicas creativas por parte del alumno, y una mayor implicación por parte del profesor (Torre, 1995; Muñoz, 1994).

Es necesario destacar la importancia del estudio de la creatividad, no sólo por sus enriquecedoras aportaciones al ámbito psicológico y educativo, sino porque el interés que suscita, se ve también recogido, concretamente a partir de la década de los 70, por los estudiosos del tema de la superdotación. Estos autores (Torrance, 1984; Feldhusen, 1986; Renzulli, 1986; Sternberg y Davidson, 1986) impulsan una nueva línea de investigación, centrada en el estudio de la creatividad como una dimensión que interviene en la valoración de la superdotación.

La creatividad, se convierte en un factor de referencia obligada para abordar desde una perspectiva multidimensional el concepto de superdotación y el de talento, ya que explica conductas de estos niños, como la resolución de problemas de manera intuitiva y original, que obedecen a un modo de trabajar más divergente que lógico, y que por tanto no se encuentran relacionadas exclusivamente, con una alta capacidad o superioridad intelectual.

Sin embargo, quedan por resolver algunas cuestiones de tipo teórico, fundamentales para la comprensión del acto creativo, que dificultan el estudio profundo de la creatividad, y que por tanto afectan a ámbitos más específicos como son el caso de la superdotación o el de los niños que destacan por su talento creativo.

Las cuestiones a las que nos referimos tienen su origen en la complejidad conceptual del término creatividad: ¿qué entendemos cada uno de nosotros por creatividad?, ¿puede ser medida la capacidad creadora?, ¿cómo interpretar las puntuaciones aisladas que se obtienen en los tests diseñados para evaluar la creatividad?. Otras son de tipo más bien práctico como: ¿cuáles son las actitudes y estrategias más efectivas que debe usar el profesor para favorecer una enseñanza creativa?, ¿es suficiente la enseñanza de técnicas creativas para garantizar un pensamiento creativo?

La aproximación histórica y conceptual al término de creatividad, así como la revisión de tres de los modelos teóricos más actuales que se recogen en este trabajo (Urban, 1990, 1995; Sternberg y Lubart, 1993, Treffinger y cols, 1990), tienen como finalidad ofrecer un marco teórico para el estudio de los distintos componentes que integran la creatividad. El estudio de cada uno de estos componentes y subcomponentes, y la relación que se establece entre ellos, permitirá una mayor comprensión del fenómeno creativo y hará posible, ofrecer una descripción de las características de los sujetos creativos, teniendo en cuenta las aportaciones de los tres modelos.

## **2. APROXIMACION HISTORICA Y CONCEPTUAL DEL TERMINO CREATIVIDAD**

El interés por el estudio científico de la creatividad, se ve impulsado en la década de los 50 como resultado de las investigaciones realizadas por Guilford (1959, 1967).

Las concepciones tradicionales de la inteligencia hasta este momento se centran en los conocimientos, la memoria y el pensamiento lógico o convergente de cada sujeto. Sin embargo, la introducción de la producción divergente, como un factor más dentro de la categoría operacional descrita en el Modelo de Estructura del Intelecto de Guilford, supone el primer paso para considerar el pensamiento divergente como entidad propia e independiente del pensamiento convergente. Como resultado de ello, numerosos autores como Osborn (1953), Torrance (1962, 1963), Taylor (1964), Parnes (1967), alentados por los resultados de las investigaciones de Guilford, empiezan a interesarse por el tema, dando lugar a una vasta producción bibliográfica.

Estas primeras investigaciones sobre creatividad o pensamiento divergente, se centran especialmente en ofrecer una aproximación conceptual al término, buscar indicadores o medidores de creatividad, clarificar las relaciones existentes entre creatividad e inteligencia, y construir y validar tests de creatividad.

La década de los 70-80 se caracteriza por la profusión de actividades relacionadas con el desarrollo de recursos curriculares o instruccionales que tienen como objeto promover, a través de tareas de resolución de problemas, el pensamiento creativo y crítico. El gran avance respecto al período anterior consiste, por una parte, en el cambio de un interés casi exclusivo por el pensamiento divergente, al énfasis por los múltiples criterios en la valoración de la creatividad (centrados no sólo en el producto, sino también en los procesos y características de la persona), y por otra, en elaborar programas que enseñen estrategias y procesos creativos, a través del contacto con problemas ficticios o reales propuestos.

Analizaremos estos dos aspectos con mayor profundidad:

### **2.1. Valoración de múltiples criterios**

Getzels (1975) argumenta que no existe un acuerdo universal en la definición de creatividad. Contempla ésta, como una serie de experiencias subjetivas orientadas por procesos y productos. Torrance (1979) define la creatividad como el conjunto de capacidades, habilidades, motivaciones y estados, involucrados en la resolución de problemas. Amabile (1987), por otro lado, prefiere centrarse en el final del proceso: un producto o respuesta es creativa si se trata de una solución novedosa y apropiada a una tarea abierta.

Otros autores, como Vernon (1989), defienden la existencia de un consenso que considera la creatividad como una capacidad de la persona para producir ideas, invenciones, objetos artísticos, reestructuraciones y productos, evaluados por expertos teniendo en cuenta su alto valor científico, estético, social o tecnológico.

Para facilitar una aproximación conceptual al término de creatividad, se ha aceptado de forma unánime la distinción de cuatro componentes o ámbitos de estudio (Rhodes, 1961; Mooney, 1963; Brown, 1989):

1. La persona creativa.
2. El proceso creativo.
3. La situación o ambiente.
4. El producto o resultado creativo.

Así mismo, Urban (1995) denomina “*4P-E Structure*”, a la estructura interactiva formada por estos componentes: **problema**, **personalidad**, **proceso**, **producto** y **entorno**, que intervienen en el pensamiento creativo.

Simonton (1990) propone un quinto elemento a tener en cuenta: la persuasión o habilidad para convencer a otros del valor de su trabajo.

Dentro de las características de la **persona creativa**, se toman como referencia aspectos relacionados con componentes cognitivos, conocimiento base, dominio de ciertas materias, rasgos de personalidad, intereses y motivación.

Los **procesos** u operaciones se centran en las estrategias que un sujeto usa para resolver una tarea o problema. Se incluyen también, los procesos metacognitivos.

En lo referente a la **situación**, se estudia el contexto en que se produce el acto creativo y los factores sociales que pueden favorecer la producción creativa.

Por último, estos resultados o **productos** creativos pueden ser analizados desde indicadores como novedad, elaboración, fluidez, flexibilidad y utilidad.

Se puede decir por tanto, que a la hora de definir la creatividad ésta no puede ser suscrita únicamente a una determinada función cognitiva, sino que ha de ser explicada además, junto a una compleja mezcla de factores personales y situacionales

## 2.2. Desarrollo de programas

Los programas diseñados para estimular la creatividad, experimentan una serie de cambios en el enfoque y el contenido, en función del modelo de creatividad subyacente y de la experiencia acumulada de la evaluación de estos programas. Por tanto resulta interesante centrarnos en los tres tipos de programas desarrollados hasta el momento: programas específicos, programas “curriculares” y programas “transversales” (Muñoz, 1994). Merecen también atención, aquellos programas como el “Programa de Enriquecimiento Instrumental” (Feuerstein, 1988), el Proyecto de Inteligencia de “Harvard”, o los programas para la estimulación de las habilidades de la inteligencia “Progresint” (Yuste, 1990), en los que se considera la creatividad como uno de los elementos de la inteligencia, cuyo entrenamiento posibilita la mejora de ésta.

El interés por el desarrollo de la creatividad a través de la resolución de problemas, conduce al diseño y elaboración de programas específicos, aún vigentes, para el entrenamiento de la creatividad

Entre ellos destacaremos:

- El “*Purdue Creative Thinking Program*” (Feldhusen, Treffinger y Bahlke, 1970) ofrece un número de ejercicios impresos que hacen énfasis en el pensamiento divergente verbal y figural.
- El “*Creative Problem Solving*” (Parnes, Noller y Biondi, 1977), supone el uso de una variedad de estrategias específicas en pensamiento creativo y crítico para dar solución a los problemas.
- “*Productive Thinking Program*” (Covington, Crutchfield, Olton y Davies, 1972), incorpora los principios de la instrucción programada para guiar a los estudiantes en el aprendizaje y en la aplicación de estrategias de pensamiento creativo y de solución de problemas.
- “*CoRT Thinking Program*” (De Bono, 1970, 1975), basado en el concepto de “pensamiento lateral” permite el desarrollo de una serie extensa de estrategias básicas para el pensamiento creativo y crítico. El “pensamiento lateral”, a diferencia del “pensamiento vertical”, se caracteriza por sus diferentes percepciones o diferentes conceptos de un mismo objeto o situación, que son producto de una exploración “de lado”, en lugar de centrarnos en una única posición como el “pensamiento vertical”. Este programa comenzó a ser aplicado en el ámbito de la empresa, siendo una de sus áreas más importantes la formación de publicistas.

Otros programas, intentan estimular el pensamiento creativo a través de un determinado contenido curricular. Es el caso del programa “Filosofía para niños” que se compone de una colección de libros con guías de lectura, para promover la reflexión y el desarrollo del razonamiento filosófico en niños (Lipman, Sharp, Ocanyan, 1980), o en nuestro país la propuesta de Miguel de Guzmán (1996): “Para pensar mejor: desarrollo de la creatividad a través de los procesos matemáticos”.

Distinguiremos, un tercer tipo de programas que empiezan a desarrollarse en los últimos años como el Programa Xènius (Muñoz, 1994), definido como programa transversal por su autor ya que “tiene como objetivo trabajar las habilidades creativas en horizontal y no en vertical; es decir, pretende reunir técnicas y perspectivas para aplicarlas a diferentes ámbitos del currículo”. Este programa se basa en el Modelo de incubación de enseñanza (*The Incubation Model of Teaching*, Torrance y Safter, 1990), en donde se definen 17 técnicas, a partir de las cuales, se proponen una gran variedad de ejercicios relacionados con materias escolares.

### **3. SUPERDOTACION Y CREATIVIDAD**

El resultado de las investigaciones que, en un principio, tenían como objeto clarificar las relaciones entre inteligencia y creatividad, impulsa una nueva línea de investigación dentro de los estudios de la superdotación, que contribuye a enriquecer aquellas concepciones de superdotación basadas exclusivamente en un determinado modelo de inteligencia.

Aparecen cuestiones claves como: ¿es la creatividad una condición para la superdotación?, ¿de qué manera puede ser integrada en el concepto de superdotación?, ¿puede ser explicada la superdotación desde modelos y teorías de creatividad?, ¿se debe considerar el desarrollo de la creatividad como uno de los objetivos en la educación de superdotados?

Algunos de los trabajos que, favorecen la inclusión de la creatividad dentro del concepto de superdotación, son los llevados a cabo por Torrance, 1984; Feldhusen, 1986; Renzulli, 1986; Sternberg y Davidson, 1986.

Según Treffinger (1980), la creatividad puede ser integrada en el concepto de superdotación en al menos dos sentidos:

1. La creatividad como una dimensión de la inteligencia, puede utilizarse como criterio para la identificación y educación de superdotados.

A este respecto, Renzulli (1986) describe dos categorías de superdotación, por una parte la “*school-house giftedness*”, o superdotación ligada al rendimiento académico y habitualmente medida por el CI y otros tests de capacidad cognitiva. Este tipo de medida, por ser más fácilmente evaluable, es la que se utiliza con más frecuencia en la selección de estudiantes para los programas; sin embargo, aunque hay correlación positiva entre las puntuaciones en CI y el nivel escolar (.40 a .60, lo que explica solamente un 16-36% de la varianza común), no podemos concluir que las puntuaciones en los tests sean los únicos factores que contribuyen al éxito en la escuela. Por otra parte, la “*creative-productive giftedness*” o superdotación ligada a la productividad creativa y que tiene un gran impacto social. En esta segunda categoría se enfatiza el uso y aplicación de la información y de los procesos de pensamiento en una forma inductiva, integrada y orientada a la resolución de problemas reales; este tipo de trabajo tiene una relevancia personal para el estudiante y puede incrementar niveles más altos de actividad investigadora.

2. La Creatividad como un tipo de sobredotación o talento específico (Talento creativo). Esta segunda acepción queda recogida de forma legal en el Informe Marland<sup>1</sup>(1972).

Esta orientación hacia el talento, tiene su origen en los estudios realizados por Bloom (1985), Gagné (1985), Gardner (1983), Csikszentmihalyi y cols. (1993). El paso de la superdotación al talento, se traduce en un mayor diagnóstico y orientación hacia las diferentes habilidades humanas, desplazando el criterio psicométrico que había predominado en las tareas de identificación y educación de alumnos superdotados.

Algunos autores como Cohen (1985, 1989), defienden que la superdotación debe ser explicada desde modelos y teorías de la creatividad, ya que ésta ofrece grandes posibilidades para entender el estado final hacia el que la educación de superdotados debe dirigirse.

---

<sup>1</sup> Los niños superdotados y con talento son aquellos que identificados por personas calificadas profesionalmente, poseen habilidades demostradas o potenciales que muestran evidencia de una gran capacidad de realización en áreas como la intelectual, creativa, académica, de liderazgo o en las artes teatrales o visuales, y que por esta razón requieren servicios o actividades que ordinariamente no son proporcionados por la escuela.

Este fin, consiste en el desarrollo creativo, que implica la creación de ideas nuevas y útiles, de productos o capacidades que se extienden o incluso transforman un campo, y que permite una adaptación al medio.

Sin embargo, Siegler y Kotovsky (1986) constatan que la mayoría de las definiciones sobre superdotación infantil se centran en rasgos específicos o aptitudes, normalmente determinados por tests académicos o de habilidades mentales. A diferencia de las definiciones de superdotación en adultos, en donde aparece como característica importante: la creatividad productiva. Es por esto, que Renzulli (1986) señala la necesidad de encontrar un puente entre la “school-house giftedness” y la productividad adulta.

La creatividad, puede ser considerada como uno de los elementos constitutivos de un tipo de superdotación o como un talento específico, y por tanto, servir como criterio de identificación para su admisión en programas específicos o bien para asegurar la provisión de recursos creativos, a través del currículo o mediante actividades de enriquecimiento en estos niños.

#### **4. MODELOS ACTUALES DE CREATIVIDAD**

Las teorías y modelos de creatividad actuales, aceptan la estructura resultante de la interacción entre procesos, productos, personalidad y entorno, como explicación de la creatividad. Según Feldhusen y Goh (1995), una valoración comprensiva de la creatividad requiere múltiples medidas referidas a procesos cognitivos, motivación, intereses, actitudes y estilos asociados con creatividad, así como, de los resultados derivados de los procesos creativos y de la influencia de los factores ambientales.

La diferencia esencial entre unos modelos y otros, radica en la prioridad, que se da a unos componentes frente a otros en la participación del acto creativo, y las relaciones que, según los autores, se establecen entre ellos

A pesar de que la creatividad, puede manifestarse en un específico campo o disciplina (literaria, musical, artística, etc.), la mayoría de los investigadores proponen concepciones generales de la creatividad, con el fin de ofrecer un marco para la valoración y acceso a la creatividad, que pueda ser aplicado a todos los ámbitos. Este es el caso de los tres modelos teóricos de creatividad que aquí se presentan: Modelo componencial de creatividad (Urban, 1990, 1995), Teoría de la inversión (Sternberg y Lubart, 1993), Modelo teórico de pensamiento productivo (Treffinger, Feldhusen y Isaksen, 1990).

El análisis de cada uno de los componentes y subcomponentes integrados en dichos modelos, nos ayudará a aproximarnos al complejo constructo de la creatividad desde su multidimensionalidad. El estudio de las relaciones entre cada uno de estos elementos y el establecimiento de prioridades en cuanto a su participación en el acto creativo, puede ofrecernos pautas para la identificación de sujetos creativos, la valoración de respuestas creativas y la programación de actividades.

A su vez, el enfoque adoptado por estos tres modelos, en el que la creatividad no es

una dimensión subsidiaria del constructo superdotación, evita, que aquélla quede relegada a un segundo plano y permite clarificar aspectos que, desde un modelo de superdotación, pueden quedar incompletos o simplemente ignorados.

#### 4.1. Modelo de Urban (1990, 1995)

La creatividad se presenta como el resultado de la acción conjunta de tres componentes cognitivos (pensamiento divergente, conocimiento general base y conocimiento específico), y tres componentes relacionados con la personalidad (compromiso con la tarea, motivos y tolerancia a la ambigüedad), en tres niveles de actuación: en una dimensión individual, local o histórico-social (ver Cuadro 1).

La relación entre los distintos componentes y niveles de actuación, es interpretada por Urban como un sistema funcional, de manera que, cada uno de los componentes de forma aislada, no tendrían la fuerza suficiente como para explicar el proceso creativo. Cada componente es prerrequisito, suplemento y resultado del resto. Algunas de estas interdependencias, serán explicadas brevemente. Por un lado, la relación que se establece entre los subcomponentes del conocimiento general y pensamiento base, con los del pensamiento divergente, y la influencia del conocimiento específico. Por otro, la relación entre estos componentes cognitivos y los componentes personales, como decisiva para el rendimiento creati-

CUADRO 1. Componentes y subcomponentes de la creatividad, adaptado del Modelo componencial desarrollado por Urban (1990, 1995)

<b>COMPONENTES COGNITIVOS</b>		
<b>1. PENSAMIENTO DIVERGENTE</b>  – Fluencia – Flexibilidad – Elaboración – Originalidad – Reestructuración	<b>2. CONOCIMIENTO GENERAL Y PENSAMIENTO BASE</b>  – Percepción y procesamiento de información – Pensamiento crítico y evaluativo – Razonamiento y pensamiento lógico – Pensamiento analítico y sintético – Memoria – Metacognición	<b>3. CONOCIMIENTO ESPECIFICO</b>  – Creciente adquisición y dominio de conocimiento y destrezas en áreas específicas – Pericia
<b>COMPONENTES DE PERSONALIDAD</b>		
<b>4. COMPROMISO CON LA TAREA</b>  – Selección – Concentración – Firmeza y persistencia	<b>5. MOTIVACION Y MOTIVOS</b>  – Curiosidad – Necesidad de novedad – Dedicación y deber – Interés por el conocimiento y la comunicación	<b>6. APERTURA Y TOLERANCIA A LA AMBIGÜEDAD</b>  – Humor – Inconformidad – Capacidad para afrontar riesgos – Autonomía



vo.

Es importante destacar el papel que, en este modelo juega el razonamiento, la memoria y el procesamiento de la información, operaciones y procesos psicológicos, responsables de la conducta inteligente que participan en el acto creativo y que por tanto, se encuentran también involucrados en cierta medida, en la producción creativa.

La fluencia, uno de los indicadores clásicos para medir la creatividad, se ve facilitada cuando se dispone del tipo de información requerida en un momento determinado (conocimiento) y el acceso o recuperación es rápido. El estudio llevado a cabo por Pollert, Feldhusen y Van Monfrans (1969) concluye que, un factor crucial en la producción del pensamiento divergente, y particularmente de la fluidez, es la memoria.

Urban (1995) considera el conocimiento general y pensamiento base como prerrequisito para el pensamiento fluente y flexible. Por otra parte, es necesario el dominio de contenidos y destrezas específicas en un determinado ámbito, para alcanzar la excelencia creativa.

En este sentido, según Sternberg (1988), no es posible generar ideas novedosas en un ámbito que no se conozca, ya que se necesita un cierto conocimiento que oriente su aplicación y alcance creativo. El pensamiento creativo se contempla como el resultado de la manipulación de ideas, provenientes de un conocimiento general o específico. Ideas que son extendidas a otros ámbitos, modificadas o combinadas de forma que resulten útiles y originales.

Los buenos estudiantes establecen relaciones entre el contenido nuevo y el contenido previo, integrándolo en unidades superiores con sentido. La capacidad de los superdotados para establecer relaciones, parece no tener límites.

Como señala Beltrán (1994, pág. 65) “se ha pensado muchas veces que los expertos destacan, por encima de todo, en el campo estratégico y no tanto en el de los conocimientos. Esta creencia común no viene apoyada por la investigación más reciente. Por el contrario, los estudios avalan la idea de que los expertos en cualquier área o dominio del saber difieren de los principiantes en los muchos conocimientos que tienen dentro de ese campo”. Lo que nos hace suponer que, los sujetos con alta capacidad intelectual, en los que se encuentra probado un funcionamiento superior en los tres aspectos citados anteriormente: razonamiento y pensamiento lógico, memoria y procesamiento de información, tienen más posibilidades de producir respuestas creativas que los sujetos de capacidad normal. Al menos, disponen de una parte importante de los elementos que intervienen en la conducta creativa. Sin embargo, y teniendo en cuenta el modelo de Urban, la participación del pensamiento divergente y una serie de características relacionadas con la personalidad, son decisivas para la formación de una respuesta creativa.

Los componentes cognitivos, que presenta este modelo, no son suficientes para explicar las diferencias que existen entre las personas creativas y las no creativas. La motivación intrínseca, la apertura y tolerancia a la ambigüedad, así como el compromiso y la persistencia en las tareas, permiten explicar estas diferencias.

La distinta intensidad en la adquisición y en la extensión de los conocimientos y destrezas, por ejemplo, se debe al tipo de motivación que posea el sujeto, siendo como se ha señalado, la motivación intrínseca, la que permite alcanzar niveles más altos de procesamiento y aplicación de la información.

El conocimiento comprensivo de un área específica y la adquisición de sus destrezas particulares, requiere persistencia y compromiso con la tarea. La capacidad de concentración y selección son necesarias para la recogida, análisis, evaluación y elaboración de la información.

Finalmente, otro de los componentes de la personalidad, que destaca Urban, es el de apertura y tolerancia a la ambigüedad, dentro del cual merece especial atención, la capacidad de afrontar riesgos.

#### 4.2. Modelo de Sternberg y Lubart (1993)

La creatividad productiva, es estudiada por estos autores dentro de la llamada “Investment Theory”. Esta teoría de la creatividad recibe este nombre como consecuencia del paralelismo que se establece entre los inversores y las personas creativas.

Un buen inversor, debe prever el futuro de sus inversiones, tener un conocimiento específico sobre mercados, estar preparado para afrontar riesgos, poseer una alta motivación para seguir adelante con sus creencias, incluso cuando la mayoría no lo entiende y además operar en un entorno abierto al cambio.

El concepto de *investment* (inversión) sugiere que los individuos deben tratar de “comprar barato y vender caro” para alcanzar la creatividad. Una serie de recursos cognitivos, motivacionales y del entorno, permiten al sujeto creativo iniciar proyectos “a bajo cos-

CUADRO 2. Recursos que intervienen en la creatividad. Sternberg y Lubart (1993)

<p><b>1. PROCESOS INTELECTUALES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidad de definir y redefinir los problemas</li> <li>- Uso estratégico del pensamiento divergente</li> <li>- Insight</li> </ul>	<p><b>4. PERSONALIDAD</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tolerancia a la ambigüedad</li> <li>- Capacidad para afrontar riesgos</li> <li>- Voluntad para superar obstáculos y perseverar</li> <li>- Voluntad de seguir creciendo y creando</li> <li>- Autoestima</li> </ul>
<p><b>2. CONOCIMIENTO</b></p>	<p><b>5. MOTIVACIÓN</b></p>
<p><b>3. ESTILOS INTELECTUALES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Función legislativa</li> </ul>	<p><b>6. CONTEXTO</b></p>

to”, de los que se obtendrán “grandes beneficios” (ver Cuadro 2).

Sternberg y Lubart (1993) consideran la superdotación productiva - creativa como un tipo distinto de superdotación por las siguientes razones:

1. La creatividad está integrada por aspectos cognitivos, personales, motivacionales y situacionales, distintos, de los que aparecen en la superdotación académica.
2. El rendimiento académico no es igual que el rendimiento creativo, éste último es considerado más importante para el progreso social.
3. Si el educador fuera capaz de distinguir el superdotado creativo del académico, el niño creativo podría ser incorporado a programas específicos para desarrollar su potencial creativo.

Se hace especial hincapié en 1) la capacidad de definir y redefinir los problemas, 2) la teoría del *insight* y 3) la presentación de la función legislativa como uno de los estilos intelectuales que favorecen la producción de respuestas creativas. Según los autores, se trata de tres de los aspectos, que dominan los superdotados creativos y que les permiten distinguirse del resto por sus producciones creativas.

La capacidad de definir o redefinir un problema es considerada, dentro de la teoría Triárquica de la Inteligencia humana de Sternberg (1985), como un metacomponente o proceso de alto nivel, que permite a los superdotados, ser capaces de considerar los problemas desde distintas perspectivas. Supone un mayor gasto de tiempo respecto al resto de sujetos que se ve recompensado por soluciones más originales y elaboradas.

Respecto al *insight* (entendido como perspicacia o intuición), Sternberg y Davidson (1983, 1986) señalan que una de las características diferenciales de los grupos de altas capacidades, con relación a los sujetos de capacidades medias, parece encontrarse en la mayor facilidad de aquéllos para poner en marcha mecanismos de *insight* cognitivo, que les permiten hallar nuevas relaciones y encontrar nuevas soluciones a los problemas a través de procesos de codificación, combinación y comparación selectiva, implicados en la realización de las tareas de *insight*.

Explicaremos brevemente en qué consisten cada uno de los procesos que intervienen en el *insight*. La codificación selectiva es aquel proceso, por el que se separa la información relevante que va a permitir comprender y resolver un problema de la irrelevante. La combinación selectiva, permite establecer relaciones en un determinado orden, entre los datos de la información. Por último, la comparación selectiva, consiste en inducir una relación no evidente entre la información nueva y la ya adquirida o almacenada previamente.

Caben destacar, los estudios realizados en la Universidad de Murcia sobre el funcionamiento del *insight* en los niños superdotados (Bermejo, 1995), así como su propuesta de un modelo de mejora cognitiva para atender a las necesidades educativas del superdotado a través de la enseñanza de recursos creativos, procesos de *insight* y solución de problemas (Prieto, Bermejo, Hervás, 1997).

Por último, la atención a los estilos intelectuales del sujeto es otro de los elementos nuevos que aportan Sternberg y Lubart, como un recurso que posibilita la aparición de respuestas creativas. Describen tres funciones: la función legislativa (se encarga de formular y planear nuevos sistemas de reglas y formas de ver las cosas), la función ejecutiva (pone en marcha lo previsto en la legislativa) y la función judicial (es la que juzga, analiza, critica).

De estas tres funciones, la legislativa es la que tiene una mayor responsabilidad en la producción creativa, y se puede considerar, además, como el estilo intelectual que facilita la definición y redefinición de problemas.

En este modelo, se da una mayor relevancia a los aspectos cognitivos de la creatividad, aspectos en los que los sujetos superdotados parecen destacar sobre los sujetos con capacidad media. No obstante, los propios autores (1993) advierten que la superdotación creativa es un tipo distinto de superdotación que surge de la confluencia de seis recursos: procesos intelectuales, conocimiento, estilos intelectuales, personalidad, motivación y contexto. Estos recursos involucran tanto elementos cognitivos como no cognitivos.

### **4.3. Treffinger, Feldhusen y Isaksen (1990)**

Continuando con la línea de investigación iniciada en la década de los 80, presentan un **modelo teórico de pensamiento productivo**, en el que la creatividad es considerada como uno de los elementos claves que favorecen este tipo de pensamiento.

La organización y estructura del pensamiento productivo se compone de tres niveles. El primer nivel, considerado la base sobre la que se apoyan y se nutren los otros dos niveles, está constituido por el conocimiento, los elementos motivacionales y los procesos metacognitivos que el sujeto posee. El segundo nivel recoge las herramientas que se requieren: el pensamiento creativo y crítico. Por último el tercer nivel ofrece el tipo de tareas en que los niveles 1 y 2 se hacen operativos. Este tercer nivel está compuesto por la resolución de problemas y la toma de decisiones (ver Cuadro 3).

La creatividad, es producto de un número de estrategias que las personas usan para razonar, solucionar problemas, tomar decisiones y dar sentido y significado a la vida. Por esta razón, Treffinger y cols. (1993), contemplan la necesidad de examinar la creatividad dentro de un constructo más amplio como es el pensamiento productivo.

Sin embargo, se insiste en que la creatividad, no debe ser contemplada exclusivamente como un proceso que, pueda ser reducido a un simple conjunto de técnicas prescriptivas, o estadios a seguir desde el principio hasta el fin, del mismo modo por todas las personas.

La variedad de diferencias personales, procesos y factores situacionales impide este tipo de tratamiento de la creatividad. Como consecuencia de estas diferencias y partiendo de ellas, los autores, reclaman el diseño y puesta en marcha de programas instruccionales, específicos para niños superdotados o con talento creativo, orientados al desarrollo de técnicas y estrategias creativas, en tareas de resolución de problemas.

Feldhusen (1990) señala que los estudiantes con una inteligencia por encima de la media, que muestran un especial talento y signos de motivación intrínseca, pueden alcanzar habilidades y estrategias a un nivel superior que les facilita la producción de respuestas creativas. Destaca además, el papel que juega el conocimiento y las estrategias metacognitivas, que estos sujetos poseen (estrategias metacognitivas dirigidas a funciones de planificación, control y evaluación).

CUADRO 3. Niveles de la organización y estructura del Pensamiento Productivo  
(Adaptado de Treffinger, Feldhusen y Isaksen, 1990)

NIVEL I	NIVEL II	NIVEL III
<b>BASES</b>	<b>HERRAMIENTAS</b>	<b>MÉTODOS</b>
<b>CONOCIMIENTO BASE</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Conocimiento declarativo</li> <li>– Conocimiento procedimental</li> <li>– Información</li> <li>– Conceptos</li> <li>– Esquemas</li> </ul>	<b>PENSAMIENTO CREATIVO</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Fluencia</li> <li>– Flexibilidad</li> <li>– Originalidad</li> <li>– Elaboración y Síntesis</li> <li>– Curiosidad</li> <li>– Apertura a gran número de ideas</li> <li>– Aceptación del riesgo</li> <li>– Imaginación y humor</li> <li>– Descubrimiento de “esencias” y resoluciones constructivas</li> </ul>	<b>RESOLUCION DE PROBLEMAS</b>
<b>ELEMENTOS MOTIVACIONALES</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Autoestima</li> <li>– Persistencia</li> <li>– Compromiso</li> <li>– Actitudes</li> <li>– Estilos</li> <li>– Intereses</li> </ul>	<b>PENSAMIENTO CRÍTICO</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Comprensión e interpretación de la información relevante</li> <li>– Identificación de los supuestos, detección de las falacias y prejuicios</li> <li>– Evaluación de las conclusiones inductivas</li> <li>– Comprobación de la validez de las conclusiones</li> <li>– Aplicación de estrategias para comparar, contrastar y redefinir ideas</li> </ul>	
<b>CONTROL METACOGNITIVO</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Planificación</li> <li>– Establecimiento de objetivos</li> <li>– Selección de estrategias</li> <li>– Control</li> <li>– Uso del Feedback</li> <li>– Evaluación de los resultados</li> </ul>		

Es necesario, proporcionar al sujeto las herramientas adecuadas como son las técnicas y estrategias del pensamiento creativo y crítico. Parten del supuesto de que las destrezas o habilidades creativas pueden ser enseñadas a través de programas específicos como los descritos anteriormente, con el fin de conseguir una mayor producción de ideas originales o resolución de problemas de forma creativa en niños superdotados.

#### 4.4. Valoración global de los tres modelos.

Una vez descritos, aunque someramente, las características esenciales de los tres modelos, podemos afirmar que presentan más coincidencias que discrepancias.

Los tres parten de considerar la creatividad, como un constructo multidimensional y con entidad propia, más que como una dimensión del constructo superdotación. Porque aunque la mayoría de los sujetos superdotados, presentan los componentes necesarios para desarrollar productos creativos, sobre todo los referidos a componentes cognitivos, dichos prerrequisitos no implican que todos los superdotados sean productores creativos.

Son básicamente tres los componentes que se repiten en dichos modelos: los compo-

nentes cognitivos, los personales, y los ambientales. Cada uno de estos componentes, y sub-componentes, tienen un peso específico diferente en los tres modelos. Pero coinciden en señalar que toda producción creativa implica la interacción de dichos componentes, en mayor o menor medida, dependiendo del tipo de problema presentado.

En la Tabla 1, se recoge el conjunto de componentes referidos a características cognitivas y personales del sujeto, procesos y situaciones que pueden ser utilizados como elementos básicos en el estudio de la creatividad, teniendo en cuenta los tres modelos explicados.

Existe acuerdo, en lo que se refiere a los elementos relacionados con las características personales del sujeto y el entorno en que se da la respuesta creativa. La persona creativa se define por su compromiso con la tarea, persistencia, alta motivación e interés por lo que le rodea, apertura y tolerancia a la ambigüedad, capacidad de afrontar riesgos.

En cuanto a las características cognitivas y procesos, cabe señalar la importancia de:

- el conocimiento general o específico en una materia, con el consiguiente dominio de sus destrezas.
- el pensamiento divergente.

TABLA 1. Relación de los componentes facilitadores de la creatividad más importantes, descritos en los tres modelos.

<b>COMPONENTES FACILITADORES DE LA CREATIVIDAD</b>	<b>URBAN</b>	<b>STERNBERG LUBART</b>	<b>FELDHUSEN TREFFINGER</b>
Conocimiento general base	X	X	X
Conocimiento específico	X	X	X
Pensamiento Divergente	X	X	X
Pensamiento Crítico	X		X
Estilos intelectuales		X	X
Capacidad de definir y redefinir los problemas	X	X	X
Insight		X	
Metacognición	X		X
Compromiso con la tarea	X	X	X
Persistencia	X	X	X
Motivación y motivos	X	X	X
Apertura, tolerancia a la ambigüedad	X	X	X
Capacidad de afrontar riesgos	X	X	X
Entorno flexible	X	X	X

- la capacidad de definir y redefinir problemas.

La valoración de la creatividad, en niños superdotados o altamente creativos, debe realizarse teniendo en cuenta cada uno de estos factores. Este hecho, nos lleva a considerar la necesidad de perfeccionar o elaborar nuevos instrumentos de recogida de información, o en su defecto, aprovechar los ya existentes (pruebas centradas en evaluación de productos o en cuestionarios) de una manera complementaria. Sobre todo, cuando la mayoría de las pruebas utilizadas en la identificación de sujetos superdotados, se centran en criterios psicométricos que miden factores como: información, razonamiento lógico y memoria, aspectos tradicionalmente relacionados con la conducta inteligente.

Como señala Sternberg y Lubart (1993), si el educador fuera capaz de distinguir por un lado el superdotado creativo y por otro el académico (éste último más fácilmente reconocido por el profesor), el niño creativo podría ser incorporado a programas específicos para desarrollar su potencial académico. Implicaría, una mayor atención hacia aquellos niños que sin poseer un brillante expediente académico, destacan por el uso y las combinaciones de información que llegan a realizar, por la originalidad, elaboración y utilidad práctica de sus respuestas, así como, por su capacidad de resolver problemas cotidianos con una mayor eficacia. Por otra parte, la identificación de los componentes tanto cognitivos como personales que participan en el acto creativo, puede proporcionar pautas educativas encaminadas al desarrollo de la creatividad en niños superdotados, si se hace hincapié en aquellos aspectos deficitarios que el niño presenta en relación a los componentes descritos.

## 5. CONCLUSION

El término creatividad, se aplica a distintos ámbitos de la actividad humana. La persona creativa, tiene un reconocido prestigio social por las aportaciones novedosas, originales y su contribución al progreso de la sociedad, en un campo específico.

La actividad creativa, es fruto de la integración de una serie de componentes cognitivos, personales y ambientales. La relación entre estos componentes, marca las diferencias entre las personas que destacan por altas producciones creativas de las personas con una producción normal.

La creatividad, como se ha señalado en este trabajo, al referirnos a la relación entre superdotación y creatividad, puede ser considerada como una dimensión de la inteligencia y puede utilizarse como criterio para la identificación y educación de superdotados. Esta posición, sin embargo, se centra en los aspectos más puramente cognitivos de la creatividad. Coincidimos con los tres modelos expuestos, en señalar que las personas capaces de una producción creativa responden más bien a un tipo distinto de superdotación o talento específico. La interacción de unos determinados componentes que, hacen posible la producción creativa, y que básicamente son los mismos en los tres modelos analizados, corrobora esta segunda postura.

Cuando hablamos de creatividad, nos estamos refiriendo por tanto, a un complejo constructo, en donde intervienen variables cognitivas y no cognitivas, ambas esenciales para el desarrollo del pensamiento creativo. Este hecho, nos hace reflexionar sobre la necesi-

dad de elaborar instrumentos que permitan la identificación de estos sujetos creativos, ya que resultan inadecuadas las medidas obtenidas a través de tests de rendimiento y de inteligencia, así como diseñar objetivos y adoptar métodos más creativos, para proporcionar recursos diferentes y más ajustados a las características y necesidades de estos niños.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Amabile, T.M.** (1987). The Motivation to be Creative. En: Isaksen, S.G. (Ed.). *Frontiers of Creativity Research: Beyond the Basics*. Buffalo, NY: Nearly, pp. 223–254.
- Beltrán, J.** (1994). Estrategias de aprendizaje en sujetos de altas capacidades. *Rev. FAISCA*, 1, pp. 64–81.
- Bermejo, M.R.** (1995). *El insight en la solución de problemas: cómo funciona en los superdotados*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
- Bloom, B. S.** (1985). *Developing Talent in Young People*. New York: Ballantine.
- Brown, R.T.** (1989). Creativity: What are we to Measure?. En: Glover, J.A.; Ronning, R.R. y Reynolds, C.R. (Eds.). **Handbook of Creativity**. New York: Plenum, pp. 3–32.
- Cohen, L.M.** (1985). *Towards a Theory for Gifted Education*. Doctoral dissertation, Philadelphia: Temple University. University Microfilms International.
- Cohen, L.M.** (1989). A Continuum of Adaptive Creative Behaviors. *Creativity Research Journal*, 2, pp. 169–183.
- Covington, M.V.; Crutchfield, R.S.; Olton, R. y Davies, L.** (1972). *The Productive Thinking Program*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Csikszentmihalyi, M.; Rathunde, K. y Whalen, S.** (1993). *Talented Teenagers: The Roots of Success and Failure*. New York: Cambridge University Press.
- De Bono, E.** (1970). *Lateral Thinking*. London: Ward Lock Education.
- De Bono, E.** (1975). *CoRT Thinking*. Blandford; Dorset, England: Direct Educational Services.
- De Bono, E.** (1986). El pensamiento lateral. *Manual de Creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Feldhusen, J.F. y Goh, B.E.** (1995). Assessing and Accessing Creativity: An Integrative Review of Theory, Research, and Development. *Creativity Research Journal*, 8(3), pp. 231–247.
- Feldhusen, J.F.** (1986). A Conception of Giftedness. En: Sternberg, R.J. y Davidson, J.E. (Eds.). *Conceptions of Giftedness*. New York: Cambridge University Press, pp. 112–127.
- Feldhusen, J.F.** (1990). *Conception of Creative Thinking and Creativity Training*. Conferencia presentada en el: International Creativity Research and Networking Conferences, Buffalo, NY.
- Feldhusen, J.F.; Treffinger, D.J. y Bahlke, S.J.** (1970). Developing Creative Thinking:



- The Purdue Creativity Program. *Journal of Creative Behavior*, 4(2), pp. 85–90.
- Feuerstein, R.** (1988). *Programa de Enriquecimiento Instrumental*. Instituto Superior San Pio X, Madrid.
- Gagné, F.** (1985). Giftedness and Talent: Reexamining a reexamination of the definition. *Gifted Child Quarterly*, 29(3), pp. 103–112.
- Gardner, H.** (1983). *Frames of mind*. New York: Basic.
- Getzels, J.W.** (1975). Creativity: Prospects and Issues. En: Taylor, I.A. y Getzels, J.W. (Eds.). *Perspective in Creativity*. Chicago: Aldine, pp. 327–344.
- Guilford, J.P.** (1959). Three Faces of Intellect. *American Psychologist*, 14, pp. 469–479.
- Guilford, J.P.** (1967). *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw–Hill.
- Guzmán, M. de** (1996). *Para pensar mejor. Desarrollo de la creatividad a través de los procesos matemáticos*. Madrid: Pirámide.
- Lipman, M.; Sharp, S. y Ocanyan, F.** (1980). *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Marland, S.P., Jr.** (1972). *Education of the Gifted and Talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education*. Washington: Department of Health, Education and Welfare.
- Mooney, R.** (1963). A Conceptual Model for Integrating four Approaches to the Identification of Creative Talent. En: Taylor, C.W. y Barron, F. (Eds.). *Scientific Creativity: Its Recognition and Development*. New York: Wiley, pp. 331–340.
- Muñoz, J.** (1994). *El pensamiento creativo*. Desarrollo del “programa Xènius”. Barcelona: Octaedro.
- Osborn, A. F.** (1953). *Applied Imagination*. New York: Scribners.
- Parnes, S.J.** (1967). *Creative Behavior Guidebook*. New York: Charles Scribner’s Sons.
- Parnes, S.J.; Noller, R.B. y Biondi, A.M.** (1977). *Guide to Creative Action*. New York: Scribners.
- Pollert, L.H.; Feldhusen, J.F.; Van Monfrans, A.P. y Treffinger, D.J.** (1969). Role of Memory in Divergent Thinking. *Psychological Reports*, 25, pp. 151–156.
- Prieto, M.D.; Bermejo, M.R. y Hervás, R.M.** (1997). Creatividad, procesos de insight y solución de problemas: Un modelo de mejora cognitiva para atender a la diversidad del superdotado. En Prieto, M.D. (Coord.). *Identificación, Evaluación y Atención a la Diversidad del superdotado*. Málaga: Aljibe.
- Renzulli, J.S.** (1986). The Three–Ring conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity. En: Sternberg, R.J. y Davidson, J.E. (Eds.). *Conceptions of Giftedness*. New York: Cambridge University Press, pp. 53–92

- Rhodes, M.** (1961). An Analysis of Creativity. *Phi Delta Kappan*, 42, pp. 305–310.
- Siegler, R.S. y Kotovsky, K.** (1986). Two levels of Giftedness: Shall ever the twain meet?. En: Sternberg, R.J. y Davidson, J.E. (Eds.). *Conceptions of Giftedness*. New York: Cambridge University Press, pp. 417–435.
- Simonton, D.K.** (1990). History, Chemistry, Psychology, and Genius: An intellectual Autobiography of Historiometry. En: Runco, M.A. y Albert, R.S. (Eds.). *Theories of Creativity*. Newbury Park, CA: Sage, pp. 92–115.
- Sternberg, R.J.** (1985). *Beyond IQ. A Triarchic Theory of Human Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J.** (1988). A Three-Facet Model of Creativity. En: Sternberg, R.J. (Ed.). *The Nature of Creativity*. New York: Cambridge University Press, pp.125–147.
- Sternberg, R.J. y Davidson, J.E.** (1983). Insight in the Gifted. *Educational Psychologist*, 18(1), pp. 51–57.
- Sternberg, R.J. y Davidson, J.E.** (1986). Conceptions of Giftedness: a Map of the Terrain. En: Sternberg, R.J. y Davidson, J.E. (Eds.). *Conceptions of Giftedness*. New York: Cambridge University Press, pp. 3–18.
- Sternberg, R.J. y Lubart, T.I.** (1993). Creative Giftedness: A Multivariate Investment Approach. *Gifted Child Quarterly*, 37(1), pp. 7–15.
- Taylor, C.W.** (1964). *Creativity: Progress and Potential*. New York: McGraw–Hill.
- Torrance, E.P.**(1962). *Guiding Creative Talent*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice–Hall.
- Torrance, E.P.** (1963). *Education and the Creative Potential*. Minneapolis: University of Minnesota.
- Torrance, E.P.** (1979). *The Search for Satori and Creativity*. Buffalo, NY: Creative Education Foundation.
- Torrance, E.P.** (1984). The Role of Creativity in Identification of the Gifted and Talented. *Gifted Child Quarterly*, 28, pp. 153–156.
- Torrance, E.P. y Safter, H.T.** (1990). *The Incubation Model of Teaching*. Buffalo, NY: Bearly Limited.
- Torre, S. de la** (1995). *Creatividad aplicada. Recursos para una formación creativa*. Madrid: Escuela Española.
- Treffinger, D.J.; Feldhusen, J.F. y Isaksen, S.G.** (1990). Organization and Structure of Productive Thinking. *Creative Learning Today*, 4(2), pp. 6–8.
- Treffinger, D.J.; Sortore, M.R. y Cross, J.R.** (1993). Programs and Strategies for Nurturing Creativity. En: Heller, K.A.; Mönks, F.J. y Harry, A. (Eds.). *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Pergamon Press.
- Urban, K.K.** (1990). Recent Trends in Creativity Research and Theory in Western Europe.

*European Journal for High Ability*, 1, pp. 99–113.

**Urban, K.K.** (1995). Different Models in Describing, Exploring, Explaining and Nurturing Creativity in Society. *European Journal for High Ability*, 6, pp. 143–159.

**Vernon, P.E.** (1989). The Nature–Nurture Problem in Creativity. En: Glover, J.A.; Ronning, R.R. y Reynolds, C.R. (Eds.). *Handbook of Creativity*. New York: Plenum, pp.93–110.

**Yuste, C.** (1990). *Programas para la estimulación de las habilidades de la inteligencia*. Madrid: CEPE