

Formación y creatividad: una relación de interdependencia en la escritura literaria¹

Training and Creativity: A Relationship of Interdependence in Literary Writing

JOSÉ MANUEL MORA FANDOS
Universidad Complutense de Madrid
España
jmorao2@ucm.es

(Recibido: 06-05-2025;
aceptado: 16-11-2025)

Resumen. Frente a la visión acrítica sobre el desempeño en la escritura, que cifra el éxito casi exclusivamente en el talento innato, este trabajo quiere argumentar la necesidad de comprender la interacción entre talento y formación desde conceptos de la tradición neoaristotélica y del movimiento de rehabilitación de la razón práctica en el siglo XX. A tal fin se parte de un estado de la cuestión de los estudios de psicología cognitiva sobre creatividad, se continúa con el concepto de “práctica” según el filósofo Alasdair MacIntyre, y se concluye con una propuesta de armonización de creatividad y práctica a partir del trabajo hermenéutico del filósofo Alejandro Vigo sobre libertad, sentido y reglas en contextos práctico-operativos. Se concluye que la genuina creatividad está esencialmente vinculada, en sus condiciones objetivas de despliegue y realización, a contextos reglados, en los cuales la referencia a los fines de la correspondiente actividad y al establecimiento de reglas procedimentales estandarizadas, provee los puntos centrales de orientación para los procesos de aprendizaje que conducen al dominio acabado del arte.

Palabras clave: *escritura literaria; creatividad; aprendizaje; talento; formación.*

Abstract. In contrast to the uncritical view of writing performance, which places success almost exclusively on innate talent, this paper argues for the need to understand the interaction between talent and training from the concepts of the neo-Aristotelian tradition, and the movement for the rehabilitation of practical reason in the 20th century. To this end, it begins with state of the art of cognitive psychology studies on creativity, continues with the concept of “practice” according to the philosopher Alasdair MacIntyre, and concludes with a proposal for harmonizing creativity and practice based on the hermeneutic work of the philosopher Alejandro Vigo on freedom, meaning and rules in practical-operational contexts. It concludes that genuine creativity is essentially linked, in its objective conditions of deployment and realization, to regulated contexts, in which the reference to the purposes of the corresponding activity and the establishment of standardized procedural rules, provide the central points of orientation for the learning processes that lead to the complete mastery of the art.

Keywords: *literary writing; creativity; learning; talent; training.*

¹ Para citar este artículo: Mora Fandos, J.M. (2026). Formación y creatividad: una relación de interdependencia en la escritura literaria. *Alabe* 33. DOI: 10.25115/alabe33.10448

1. La supuesta contradicción entre formación y creatividad

Con cierta frecuencia se reedita la supuesta polémica de si se puede enseñar a escribir literatura. El revuelo no va más allá de unos titulares y unas opiniones simplificadas por la lógica de la brevedad y la rapidez imperante en los medios; pero los tópicos revividos alientan tanto euforias como desánimos entre quienes buscan una iniciación en la escritura literaria, al tiempo que entorpecen el trabajo de los docentes e instituciones comprometidos con una formación sensata y eficaz (Mora-Fandos, Schreiber-Di Cesare, 2020) (Vega Rodríguez, 2018) (Mora-Fandos, 2015).

Mi pretensión es argumentar la conexión entre formación y creatividad, o, si se quiere, oficio y talento, en el ámbito de la escritura creativa. Como paso preliminar que enmarca mi propuesta voy a optar por sustituir el término *escritura creativa* por el de *escritura literaria*. El término escritura creativa es extremadamente flexible y, a menudo en la práctica, ambiguo, pues puede incluir con indiscutible legitimidad áreas como las de la creación publicitaria, la escritura terapéutica, el guion audiovisual, entre otras. Esta abarcabilidad ilimitable tiene su punto de apoyo y justificación en el denominador común de la *creatividad*, que orienta conceptualmente la enseñanza hacia el ámbito de la psicología centrada en el conocimiento y fomento de rasgos únicos y originales en la persona. Si bien esta dimensión psicológica constituye un factor esencial de la identidad y trabajo de un escritor creativo, es solo una parte del fenómeno de la escritura tomado en su totalidad, y su atención preponderante puede minimizar y devaluar lo que, precisamente, una enseñanza de la escritura puede desarrollar con más éxito y solvencia: una presentación —y ayuda a su asimilación— de recursos, herramientas, estructuras, ejercicios de todo aquello que no afluye de modo natural y automático en la persona y que debe llegar desde fuera, pero que se encuentra en una relación de interdependencia necesaria con el talento innato. Esta formación es ancilar, pues entiende que el alumno es el protagonista y gestor de su propio desarrollo. Declarado todo esto y partiendo de la enseñanza de la escritura literaria como mi área profesional, prefiero utilizar *escritura literaria* como el concepto-marco para mis acciones docentes y situar en él la creatividad como una dimensión entre otras.

A este fin de deshacer malentendidos entre formación y creatividad, creo que es de utilidad renovar una actitud intelectual que era común entre los filósofos y teólogos medievales, y que ha quedado como un axioma en la ciencia; lo expresaba así Gilbert de la Porrée: “Dondequiera que se presente una contradicción conceptual, debe hacerse una distinción” (James, 1975: 27). Dicho de otro modo, se deben distinguir las cosas que, formando una unidad, tienen cierta entidad propia, para no terminar en la confusión de las partes en un todo indistinto, o de una cosa por otra, pues es frecuente que, antes que errores, sean confusiones las que oscurecen el conocimiento y entorpecen, así, la práctica (Vilarnovo, 1993). En buena medida, la confusión a la que alude el dilema entre formación y creatividad con respecto a la escritura literaria suele proceder de una mirada

excesivamente unilateral desde los tópicos sobre el genio artístico originados en el Romanticismo, tan persistentes todavía tras más de dos siglos.

Mi propuesta de de-confusión se apoya en los conceptos de algunas escuelas filosóficas del siglo XX orientadas a rehabilitar la razón práctica en su especificidad, esa razón vinculada con la acción productiva y con el obrar práctico, minusvalorada por el paradigma ilustrado de la racionalidad, que la entiende como una facultad preponderantemente especulativa. En esa orientación filosófica se encuentra la hermenéutica de H.-G. Gadamer, la de Paul Ricoeur, el neoaristotelismo de A. MacIntyre o la revisión de la modernidad de Ch. Taylor, por mencionar las propuestas de algunos filósofos señalados (Vigo, 2006: 281).

Para tomar junto lo que está junto —al decir de Heráclito—, me parece necesario primero ir por partes en esta relación entre formación y creatividad. Comenzaré exponiendo las características de una, seguiré con la exposición de la otra y concluiré con su interrelación.

2. La formación y la práctica

La dimensión formativa de la creatividad literaria encuentra un concepto marco en la *práctica* de Alasdair MacIntyre (2004: 248):

Por “práctica” entenderemos cualquier forma coherente y compleja de actividad humana cooperativa, establecida socialmente, mediante la cual se realizan los bienes inherentes a la misma mientras se intenta lograr los modelos de excelencia que le son apropiados a esa forma de actividad y la definen parcialmente, con el resultado de que la capacidad humana de lograr la excelencia y los conceptos humanos de los fines y bienes que conlleva se extienden sistemáticamente.

Para MacIntyre no sería una práctica el juego del tres en raya, pero sí el fútbol, el ajedrez, la arquitectura, la agricultura, las investigaciones químicas, el trabajo del historiador, la pintura o la música; es decir lo comprendido por las artes, las ciencias, los juegos y la articulación política de la convivencia. Toda práctica busca unos bienes inherentes o internos a su ejercicio, que MacIntyre resume en dos tipos: la excelencia de los resultados producidos —un bien que atañe al objeto, o bien objetivo— y la identidad como practicante de quien ejerce la práctica —un bien que atañe al sujeto, o bien subjetivo—. Es decir, el bien interno objetivo de la práctica de la escritura literaria es la realización de obras excelentes; y el bien interno subjetivo, que el practicante se convierta en escritor.

Además, las mejores obras o realizaciones logradas hasta el presente se constituyen en modelos de excelencia con una cierta autoridad prescriptiva con respecto a las normas que regulan el ejercicio de la práctica, principalmente para quienes se encuentran en los primeros estadios de su iniciación. Correlativamente, las obras modelo implican algunas formas de estructura educativa mediante las que se posibilita su transmisión, así como estructuras comunicativas dirigidas al conjunto social.

En este marco comprensivo de los factores de la práctica parece obligada la pregunta por la creatividad y la originalidad. MacIntyre no las tematiza en su explicación, pero las integra cuando, al hilo del ejemplo de la práctica de la pintura de retratos, indica la dimensión histórica de la excelencia y su relación con lo modélico, con la autoridad y con la iniciación en la práctica (pp. 250-251):

Esta excelencia ha de entenderse históricamente. Las secuencias de desarrollo encuentran su lugar y propósito en el progreso hacia y más allá de diversos tipos y modos de excelencia. Por supuesto, hay secuencias de declive además de las de progreso, y es raro que el progreso se pueda entender como lineal. Pero es participando en los intentos de mantener el progreso y solucionando creativamente los problemas como se encuentra el segundo tipo de bien interno a la práctica del retrato. Porque lo que el artista encuentra en el curso de la búsqueda de la excelencia en el retrato (y lo que vale para el retrato vale para todas las bellas artes en general) es el bien de cierta clase de vida.

Y también (p. 251):

Por supuesto, las prácticas, como ya he señalado, tienen historia: los juegos, las ciencias y las artes, todos tienen historia. Por tanto, los propios modelos no son inmunes a la crítica, pero, no obstante, no podemos iniciarnos en una práctica sin aceptar la autoridad de los mejores modelos realizados hasta ese momento.

De modo complementario, se debe considerar que, si la escritura literaria en cuanto arte obedece a los factores sociales, históricos y de aprendizaje propios de una práctica, también tiene otra dimensión que procede de las capacidades psíquicas innatas de la persona, dimensión que ha sido legítimamente abordada por la psicología, particularmente por su rama cognitiva desde mediados del siglo XX. Desde entonces se han sucedido numerosos estudios que constituyen un depósito de obligado conocimiento para quien quiera poseer un mapa multidimensional del ejercicio de cualquier arte. A continuación, expondré sucintamente un estado de la cuestión, para finalmente proponer su conexión con la dimensión de la práctica.

3. La creatividad

Se reconoce a Joy P. Guilford como la iniciadora de la tradición de estudios sobre la creatividad desde la psicología cognitiva y diferencial. Para Guilford (1950; 1962) los procesos creativos implican un amplio espectro de factores personales que incluye la fluidez, la flexibilidad de pensamiento, la originalidad, la sensibilidad hacia los problemas, la capacidad de transformar lo conocido, la cognición, la memoria y los rasgos de personalidad. Morris Stein (1953) indica que la persona creativa es alguien agresivo en su modo de conseguir lo que busca, motivado por una necesidad de orden, autosuficiente, intuitivo, autoasertivo, curioso y empático. Charles Vervain (1971) concreta los rasgos

de la creatividad en apertura a la experiencia y a la emoción, desinhibición y ausencia de pensamiento estereotipado, sensibilidad estética y flexibilidad. Teresa Amabile (1988) incluye entre los rasgos del creativo el aplazamiento de recompensas, la automotivación y la perseverancia en situaciones de frustración. Frank Barron (1995) describe a los creativos como poseedores de una independencia de juicio, una expresión más amplia de los impulsos y una preferencia por la complejidad. Según Mark Runco (1996) la creatividad personal comprende la interpretación original de la experiencia común, la asertividad —*ego strength*— que permite la expresión de la originalidad frente a la inhibición, la discrecionalidad para encontrar el equilibrio entre originalidad y efectividad, y la intencionalidad y el interés, que constituyen la fuerza interior personal que impulsa la creatividad, aunque los factores externos a veces jueguen también un papel. Todd Lubart (2001) comprende la creatividad como un proceso cíclico de ideación y evaluación, donde una pregunta bien definida y novedosa —pensamiento divergente— pide una respuesta apropiada —pensamiento convergente— (Cropley, 2006), de modo que el análisis y la síntesis estarían cíclicamente alternándose hasta la consecución del resultado. Tomas Chamorro-Premuzic (2009), resumiendo esta tradición de propuestas explicativas que llega hasta el siglo XXI, propone una amplia clasificación genérica de factores personales de la creatividad:

1. Factores de atención: una receptividad o apertura más acusada tanto hacia el medio exterior como hacia el mundo interior —pensamientos e ideas—.
2. Factores de motivación: una voluntad más acentuada de cuestionar el *statu quo* y de llevar a cabo producciones originales.
3. Factores de capacidad: unos niveles más altos de habilidad cognitiva y la capacidad de expresar ideas complejas e inusuales.

Pero, posiblemente, ha sido Mihaly Csikszentmihalyi (1996) quien ha indicado de modo más directo las paradojas que se observan cuando se confrontan los diversos factores. Quizás, lo que revela es la complejidad del fenómeno de la creatividad por la concurrencia de una disparidad —y en algunos casos aparente oposición— de factores que podrían ser armonizados en un nivel de convergencia extremadamente difícil de observar con precisión empírica. En última instancia, esta dificultad parece depender del modo de ser y actuar de la persona creativa concreta, del limitado conocimiento de las relaciones mente-cerebro que los actuales estudios neurobiológicos están poniendo de manifiesto y de la multiforme interacción de la persona con la diversidad del medio. De esta situación se desprende la imposibilidad de elaborar un modelo explicativo preciso que propicie una aplicabilidad formativa definitiva en el ejercicio creativo.

Lejos de relegar todo este trabajo investigativo a los límites del saber académico especializado, los hallazgos son valiosos para el practicante y el docente de la escritura literaria, en cuanto posibilitan elementos para una comprensión discrecional del fenómeno creativo que puede clarificar, enmarcar y potenciar acciones productivas concretas. Así, la docencia de la escritura literaria no parece que deba dirigirse a modelar psicologías geniales —¿quién sería capaz?—, sino a orientar y ayudar al escritor en formación

(Mora-Fandos, 2019) a la consecución de los bienes internos de la práctica. Desde aquí, tras atisbar la realidad de la complejidad psicológica de la creatividad personal, podemos preguntarnos por su interrelación con la formación dentro del esquema de la práctica, sin que pierda su legitimidad ni se vea sofocada por las estructuras sociales e históricas. Para este paso voy a seguir el estudio de Alejandro Vigo (2003), quien comparte con MacIntyre el marco general de perspectivas neoaristotélicas de rehabilitación de la razón práctica, al que además aporta una fecunda sensibilidad hermenéutica.

4. Tomar junto lo que está junto

Vigo parte de su percepción de que una de las confusiones más habituales en la comprensión de la creatividad es identificarla con la mera espontaneidad, pues se aduce que cualquier elemento de mediación y de restricción exterior la mermaría. Sin embargo, aunque la espontaneidad y la novedad parecen rasgos esenciales de la creatividad, en la práctica no son suficientes para que ésta se efectúe totalmente, porque la creatividad siempre se hace presente en contextos de acción definidos, esencialmente referidos a fines y, de algún modo, reglados. La referencia a fines determinados abre un espacio de significatividad y comprensión del que se derivan no solo reglas para garantizar la mejor consecución del fin, sino también procedimientos más o menos estandarizados cuya ejecución eficaz requiere procesos de aprendizaje y práctica. Además, la referencia a los procedimientos cumple una función constitutiva, pues la creatividad (en su aspecto de inventiva y capacidad de abrir vías nuevas para la obtención de los fines buscados) viene mediada por el dominio competente de procedimientos reglados y estrategias estandarizadas. Se puede decir que la creatividad y el saber hacer o saber de oficio son dimensiones correferenciales, interrelacionadas. En palabras de Vigo (p. 145):

Sólo puede ser genuinamente creativo dentro de un determinado ámbito de actuación reglada y orientada a la obtención de determinados fines aquél que, por haber interiorizado del modo adecuado los procedimientos reglados y las estrategias estandarizadas del arte, el oficio, la ciencia o el juego correspondiente, está en condiciones de producir, sobre esa base y también a partir de sus propios talentos individuales, resultados nuevos y sorprendentes o bien estrategias y procedimientos originales para alcanzar los resultados propios de la actividad del caso.

La función constitutiva de las estipulaciones de sentido y de las regulaciones procedimentales iniciales respecto del espacio propio de la práctica apunta a la distinción entre reglas constitutivas y reglas meramente regulativas. Estas últimas determinan un ordenamiento al que debe quedar sujeto un conjunto de actividades que ya existen con independencia de dicho ordenamiento, por ejemplo, las reglas de circulación vial. En cambio, las reglas constitutivas configuran por primera vez un espacio de significación que origina actividades, acciones e incluso entidades que no existirían con independencia de tal ordenamiento, como es observable en cualquiera de las artes y los deportes.

Las reglas constitutivas manifiestan “el peculiar entramado de posibilidad y facticidad, de libertad y constricción, que configura el espacio de juego propio de aquellas actividades dentro de las cuales tiene su ámbito de despliegue también el tipo peculiar de capacidad y talento que llamamos creatividad” (Vigo, 2003: 148). En la medida en que constituyen un espacio de significatividad general y limitado —semiótico y hermenéutico—, cumplen la función posibilitante de la dimensión significativa para ilimitados ejercicios de la práctica en cuestión. Una consecuencia de este planteamiento es que el acto de “romper las reglas”, tal como se suele entender esta expresión, sería un mero arbitrio que no se vincularía libremente a ninguna instancia regulativa y estipulación de sentido, y que, de este modo, tampoco contribuiría a la creación de espacios aptos para el despliegue eficazmente comunicativo.

Una vez expuesto este aspecto de la creatividad que la hace dependiente de una práctica, corresponde ahora indicar el aspecto complementario: la creatividad, aunque presupone la referencia a reglas, no es una regla ni se agota jamás en el mero aprendizaje del seguimiento de determinadas reglas. Lo que caracteriza a un practicante creativo es su capacidad para operar y hallar soluciones inesperadas o variantes sorprendentes, dentro del espacio demarcado por las reglas y en la situación concreta que presenta la práctica aquí y ahora. La habilidad que permite ver esas posibilidades y crear sentido inédito a partir de ellas, no es ella misma una regla ni deriva de ninguna regla, pero permite tratar de un modo diferente con el conjunto de las reglas dadas de antemano —en el nivel de generalidad del que se trate—, y con las complejas y novedosas circunstancias de su aplicación. El practicante competente operará de modo tal que desplazará la ecuación entre posibilidad —libertad— y facticidad —determinación— a su favor, y ampliará así su propio espectro de posibilidades. Aquí quiero especificar que la comprensión y aprendizaje de los modelos de excelencia indicados por MacIntyre formarían parte de las reglas constitutivas de la práctica artística, condición necesaria, aunque no suficiente, para el ejercicio logrado de la práctica artística, y que por lo tanto no consistiría en la apropiación y ejecución de un recetario.

Vigo recurre oportunamente a Kant para terminar de caracterizar la relación entre el talento creativo y las reglas de una práctica artística, y lo hace refiriéndose a su caracterización de la realidad más extrema, la del genio, en su *Crítica del juicio*, donde llama expresamente la atención sobre esta relación. Primeramente, Kant subraya que el genio constituye un talento natural, y como tal no es derivable de ninguna regla ni obtenible por medio del aprendizaje de procedimientos reglados por vía de imitación: el genio parece ponerse por encima de toda regla, pues su obra posee un carácter de ejemplaridad que la constituye en pauta normativa con la que las otras producciones del mismo arte pueden conmensurarse. Se constituye así en paradigma para el posterior aprendizaje del arte. Pero, en segundo lugar, Kant llama la atención sobre el hecho de que la creatividad mantiene una esencial referencia a contextos reglados. La articulación entre los dos aspectos consiste en que el genio como talento o don innato, como originalidad irreductible, no se identifica simplemente con el producto final propio de su arte, sino que tan solo provee la

materia natural necesaria, desde el punto de vista subjetivo, para su consumación a través de la producción artística. Así, la adecuada configuración de la materia natural subjetiva del genio dependerá del aprendizaje del arte. La forma artística solo la logra un “talento formado por la escuela” del arte mismo, en palabras de Kant. El proceso que posibilita la consumación de la obra de arte viene mediado por la interiorización, la práctica y el dominio de las correspondientes reglas del arte. Según Vigo (p. 152):

El genio y la genuina creatividad son considerados como esencialmente vinculados, en sus condiciones objetivas de despliegue y realización, a contextos reglados, en los cuales la referencia a fines de las correspondientes actividades y el establecimiento de reglas procedimentales estandarizadas, proveen los puntos centrales de orientación para los procesos de aprendizaje que conducen al dominio acabado del arte.

El propio Vigo refiere su teoría al ámbito del lenguaje, y señala que el aprendizaje de una lengua exige la incorporación, en gran medida de modo no explícitamente tematizado, no solo de un correspondiente vocabulario, sino también de un conjunto de esquemas estandarizados de construcción, de posibilidades de combinación y modos de empleo, según reglas más o menos precisas, tematizadas por la gramática, la semántica y la estilística de la correspondiente lengua; a las que añadido, para el caso de la práctica de la escritura literaria, las propias del arte literario, reglas más o menos precisas y orientadoras, tematizadas por la narratología, la poética, la retórica, la semiótica, los géneros literarios, la hermenéutica, etc. Dichas reglas cumplen un papel a la vez posibilitante y limitante respecto de los mecanismos de expresión que tiene a disposición el escritor. Escritores como Cervantes o Borges revelan un genio, en el sentido kantiano, que adquiere dimensión paradigmática y provee una regla a observar para los practicantes de la escritura literaria. No existe una regla para la obra bien hecha en el ámbito del arte, la política o la moral (Llano, 1988), de ahí que la repetición mecánica o no creativa de fórmulas logradas produzca estereotipos e indiferencia en sus destinatarios (González Gaitano, 1997: 94). La opción por la absoluta falta de constricción e impedimento sólo puede efectuarse al precio de la renuncia al sentido y la comunicación.

5. Conclusiones sobre la relación entre formación y creatividad

A modo de corolario de esta articulación entre formación y creatividad, indico que resulta razonable pensar que alguien que quiera ser un practicante competente de la escritura literaria, puede recibir ayudas de muy diverso tipo; pero también que caerá bajo su responsabilidad tener alguna intuición o conocimiento más perfilado de qué necesita y cuándo, y esto abarca desde —en el ámbito de la escritura literaria— un conocimiento de rudimentos o avances en narratología, hasta periodos de aprendizaje interactivo según la dinámica de taller, pasando por una comprensión especializada sobre el modo de enfocar el proceso de la escritura que mejor se ajuste a su modo de ser, la familiaridad con las re-

glas de un género literario concreto mediante la lectura atenta de obras excelentes —*close reading*—, dinámicas de fomento de la creatividad, claves retóricas sobre uso persuasivo y estético del lenguaje en el ámbito literario, experiencias y testimonios de escritores, información sobre el medio comercial y mediático, estudio de poéticas clásicas y contemporáneas, etc.

Desde el polo de los docentes de la escritura literaria, hay que señalar que en esta formación hay lugar para todas las dimensiones, y que dependerá de ellos la articulación y el modo de ofertar cada una, o algún tipo de combinación de todas o de algunas. En este último caso harán falta individuos e instituciones que se aventuren creativamente a componer diseños multidimensionales que, con todo, no podrán contribuir **más que** a una fase inicial —o simplemente puntual— en la formación de un escritor: como ha demostrado la experiencia, durante la mayor parte de su vida, el escritor se forma batallando continuamente con los retos que le plantean sus propios proyectos. Nunca deja de aprender. Y parece que Aristóteles ya dio alguna clave de esto al abordar los asuntos de la razón práctica (Llano, 2017: 18): “para saber lo que debemos hacer, hemos de hacer lo que queremos saber”.

Referencias

- Amabile, T. M. (1988). A model of creativity and innovation in organizations. *Research in organizational behavior*, 10, 123-167.
- Barron, F. (1995). *No rootless flower: toward an ecology of creativity*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Chamorro-Premuzic, T. (2009). Creative Process. En B. A. Kerr (Ed.), *Encyclopedia of Giftedness, Creativity, and Talent* (pp. 191-194). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Cropley, A. J. (2006). In praise of convergent thinking. *Creativity Research Journal* 18, 391-404.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: HarperCollins.
- González Gaitano, N. (1997). *La interpretación y la narración periodísticas. Un estudio y tres casos: Croacia, drogas, mujer*. Ansoáin: EUNSA.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454.
- Guilford, J. P. (1962). Factors that aid and hinder creativity. *Teachers College Record*, 63, 380-392.
- James, W. (1975). *Pragmatism. A New Name for some Old Ways of Thinking*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Llano, A. (1988). *La nueva sensibilidad*. Madrid: Espasa Calpe.
- Llano, A. (2017). *La vida lograda*. Barcelona: Ariel.
- Lubart, T. (2001). Models of the creative process: Past, present and future. *Creativity Research Journal* 13 (3-4), 295-308.
- MacIntyre, A. (2004). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- Mora-Fandos, J. M. (2015). Ed. Enkvist, I. *Aprender a escribir con Jane Austen y Maud Montgomery*. Madrid: Fragua.
- (2019). Ed. y trad. *El arte de la ficción, Henry James*. Madrid: Fragua.
- Mora-Fandos, J. M. y Schreiber-Di Cesare, C. (2020). Aportaciones de la retórica a la escritura creativa en cuanto disciplina docente universitaria: una propuesta. *Arbor*, 196 (798), a580. <https://doi.org/10.3989/arbor.2020.798n4004>

- Runco, M. A. (1996). Personal Creativity: Definition and Developmental Issues. *New Directions for Child Development*, 72, Summer: 3-30.
- Stein, M. I. (1953). Creativity and Culture. *Journal of Psychology* XXXVI, 311-22.
- Vega Rodríguez, P. (2018). *De lo emergente a lo consolidado: la necesidad de una confluencia en la educación universitaria de la escritura creativa*. La universidad como espacio literario. Los escritores y la creación literaria en la universidad. Encuentros de Escritores y Críticos de las Letras Españolas en Verines. Obtenido el 7 de febrero de 2025 desde http://www.culturaydeporte.gob.es/lectura/pdf/vega%20rodriguez_.pdf
- Vervalin, C. H. (1971). What is creativity? En A. Davis and J. A. Scott (Eds.), *Training creative thinking* (pp. 59-63). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Vigo, A. G. (2003). Ética y creatividad. Libertad, sentido y reglas en contextos práctico-operativos. *Tópicos*, 11, 137-160.
- Vigo, A. G. (2006) *Estudios aristotélicos*. Barañáin: EUNSA.
- Vilarnovo, A. (1993). Objetivo y subjetivo: hermenéutica de la ciencia. *Anuario Filosófico* 26, 717-727.