



**EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA**

**ESTUDIO PROSPECTIVO SOBRE EL  
AUTOCONCEPTO CREATIVO.  
PERCEPCIÓN DE LA FORMACIÓN CREATIVA POR  
ESTUDIANTES DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN  
ETAPAS EDUCATIVAS PREVIAS**

**PROSPECTIVE STUDY ON CREATIVE SELF-CONCEPT. PERCEPTION OF  
THE CREATIVE FORMATION BY STUDENTS IN DEGREE IN PRIMARY  
EDUCATION ON PREVIOUS EDUCATIONAL STAGES**

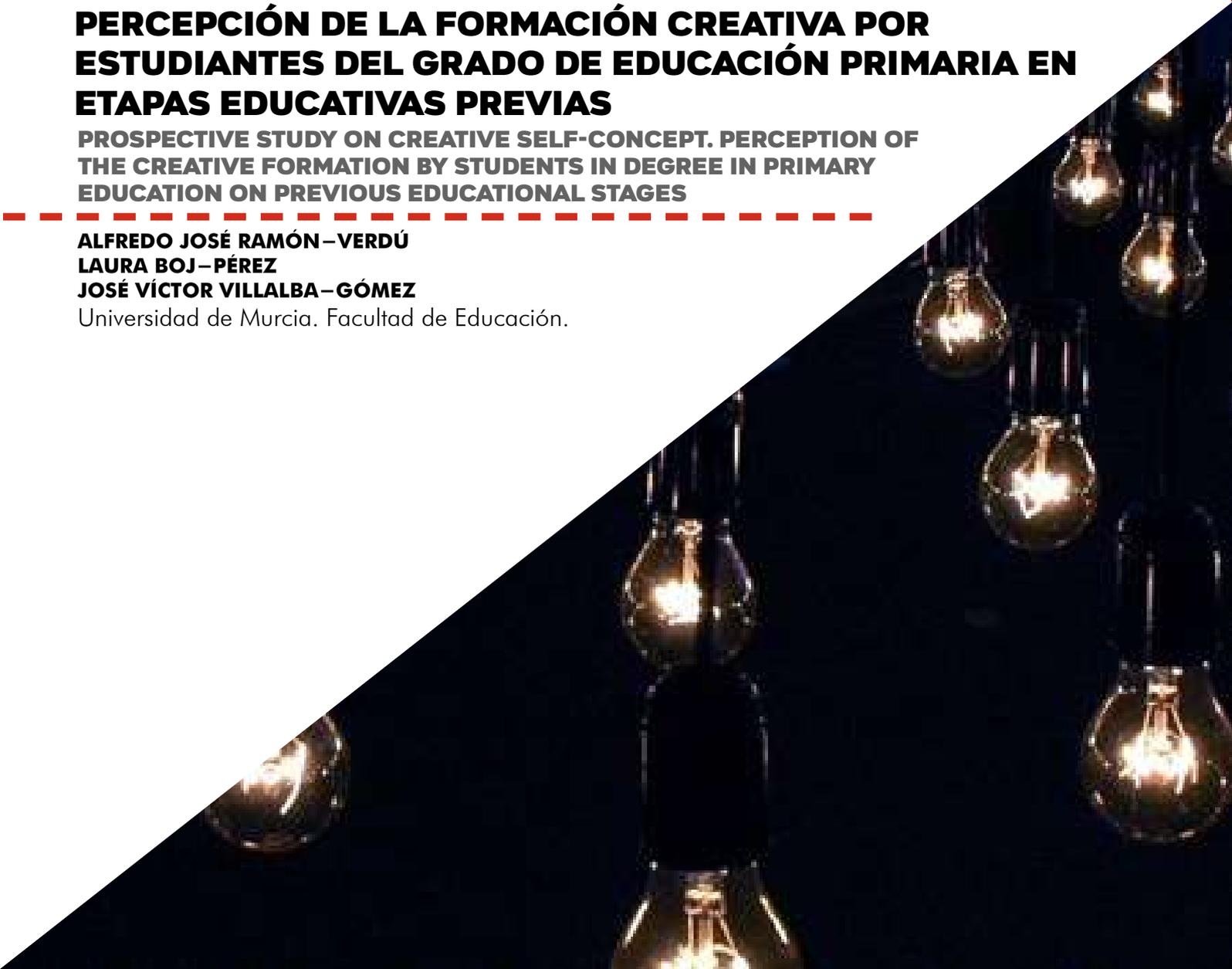
---

**ALFREDO JOSÉ RAMÓN-VERDÚ**

**LAURA BOJ-PÉREZ**

**JOSÉ VÍCTOR VILLALBA-GÓMEZ**

Universidad de Murcia. Facultad de Educación.



## RESUMEN

El presente artículo muestra un estudio de opinión realizado sobre la autopercepción creativa en alumnos de Grado en Educación Primaria. El objetivo principal fue el de realizar un informe diagnóstico sobre la percepción que tienen sobre la creatividad y sobre su propia formación creativa, para conocer las ideas preconcebidas y los niveles de autoeficacia creativa que se otorgan a sí mismos. La muestra fue de 671 estudiantes de cinco años académicos distintos, encuestados al inicio de la primera asignatura artística cursada. La metodología llevada a cabo se basó en el paradigma cuantitativo mediante un test objetivo de rendimiento típico individual tipo Likert, compuesto por cinco dimensiones: contexto, percepción personal, percepción de la creatividad, conocimiento creativo y formación creativa. Los datos se analizaron estadísticamente mostrando resultados con la opinión mayoritaria de que en etapas anteriores no han sido formados para ser personas creativas. Reflejan un aumento progresivo de la negatividad sobre su consideración como personas creativas, así como una gran inseguridad para abordar la resolución de problemas creativamente. Estos datos evidencian la necesidad de que las metodologías de enseñanza integren enfoques claros para el desarrollo de la creatividad en alumnos de todas las etapas, mientras son conscientes del proceso que llevan a cabo.

## PALABRAS CLAVE

**Educación, Creatividad, formación creativa, autopercepción creativa, educación**

## ABSTRACT

This opinion study was based substantially on creative self-perception that students of Primary Education Grade. The main objective was conducting a diagnostic report of the perception they have about both creativity and their innovative training, to know their preconceived ideas and their creative self-efficiency levels they give to themselves. The sampling was of 671 students of five different academic courses surveyed at the beginning of their first artistic subject in the named degree. The methodology was based on a quantitative paradigm, using an objective test of typic and individual efficiency sort of Likert, formed by five dimensions: context, self-perception, perception of creativity, creative knowledge, and training. Datums were statistically analysed, and they show a student's perception of a lack of creative formation. Similarly, they offer a progressive increase of negativity about their creative self-perception, just as high insecurity to deal with problem resolutions creatively. Results reveal the necessity of teaching methodologies that integrate clear focuses to develop creativity and self-awareness of the creative process for students of whole levels.

## KEYWORDS

**Creativity, creative training, creative self-perception, education**

## 1. PRESENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

El estudio de la creatividad es una actividad en la que se ha profundizado enormemente desde mediados del siglo pasado hasta la actualidad. Las investigaciones tradicionales se han centrado en la cuantificación de las aptitudes de las personas estudiadas a través de análisis psicométricos basados en diversos enfoques y modelos, destacando los realizados por Guilford (1950; 1994), orientados principalmente hacia la evaluación de las habilidades relacionadas con las operaciones mentales, los contenidos, los productos y las operaciones; los de Torrance (1974; 1977), orientados hacia la medida de la creatividad; los estudios sobre el desarrollo del pensamiento lateral (De Bono, 1991; 2010); o los enfoques sobre la resolución de tareas y problemas desde la perspectiva cognitiva (Treffinger y Selby, 1993). Son investigadores referentes hoy día en el campo de la psicología en el estudio de la creatividad, como tantos otros autores que han afrontado sus estudios desde la creatividad y la educación, además de incorporar connotaciones artísticas; autores como Eisner, Lowenfeld, Kogan, Arnheim, Amabile o Getzels, entre otros.

Tradicionalmente los estudios se han realizado desde cuatro perspectivas fundamentales, que Mackinnon (1975) expresó como: la del sujeto como ser creativo, la del proceso que dicho sujeto lleva a cabo, la del producto resultante y la de los contextos o situaciones que propician conductas denominadas creativas.

Desde estas cuestiones, conocer cómo, en qué grado, y por qué se accionan los mecanismos que intervienen en los procesos creativos, sigue teniendo interés para los investigadores, ya que la actividad humana está muy relacionada con la inventiva y con la capacidad de

imaginar soluciones a los retos actuales, en los que la tecnología, la información cambiante y los contextos sociales complejos aluden constantemente a un enfrentamiento flexible y creativo a estas problemáticas. Esto conlleva adentrarse en la comprensión de la creatividad, y en el caso de la investigación que se presenta en este documento, en el ámbito disciplinar de la creación artística y en las circunstancias y condiciones en las que se produce el hecho creativo dentro de un contexto educativo general.

En este marco de investigación, actualmente, dentro de un contexto laboral en el que se incluye el educativo, hay un interés creciente para integrar en los equipos de trabajo a personas creativas (Gomes, Rodrigues y Veloso, 2015; Arreguit y Hugues, 2019). Este interés está fomentando acciones formativas para dotar de herramientas cognitivas a los sujetos (Parjanen, 2012; Escribá-Carda, Canet-Giner y Balbastre-Benavent, 2014; Arreguit y Hugues, 2019) con la intención de potenciar su creatividad, ampliando de esta forma sus capacidades para generar cosas o ideas nuevas partiendo del análisis de otras previas consideradas como modelos.

Esta capacidad para generar nuevas ideas, expuesta ya por Perkins (2001; 2009), se considera una característica personal muy valiosa al permitir abordar funciones y resolver problemas de forma creativa e innovadora. Aquí se encuentran los parámetros cognitivos de control y de percepción interna que cada cual posee de sí mismo (Arreguit y Hugues, 2019), integradores del concepto de *self-efficacy* (auto-eficacia) tratado por Bandura (1977; 2001; 2012) en la creación de las expectativas de efi-

cacia individuales. Para Bandura (1977) la auto-eficacia se favorece cuando existe un cierto componente emocional, por lo que el estado de satisfacción por el trabajo realizado, desde el conocimiento de las propias capacidades que cada cual posee (Bargsted, Ramírez-Vielma y Yeves, 2019) configura un espacio dinámico activo en el que el aprendizaje se beneficia durante la ejecución material o intelectual de la tarea. En este proceso es plausible avanzar en los procesos metacognitivos, entendido este como el conocimiento del propio conocimiento y el control y la regulación de la actividad cognoscitiva (Burón, 1997). Esto "...permite al sujeto establecer cursos de acción más apropiados y efectivos para cada situación de aprendizaje" (Organista, 2005).

Estas ideas anteriores implican el hecho beneficioso de que las personas sean conscientes de las actividades que realizan, su finalidad, las capacidades innatas, las aprendidas hasta el momento y los procesos que particularmente tendrán que realizar para abordar la tarea con éxito. En este sentido, pensamos que, en las actividades formativas dirigidas hacia una formación en creatividad, es positivo conocer el contexto de las actividades, además de ser conscientes de qué se está haciendo y con qué finalidad, lo que facilitará el dominio del aprendizaje y de la formación recibida. Esto debería permitir el acceso a la autorregulación, la autoevaluación, la autogestión y la auto-habilitación, entre otras dimensiones cognitivas que complementan la auto-eficacia mencionada (Bandura, 2012).

Los procesos descritos se ven altamente influenciados por componentes externos al individuo que diversos autores han identificado como los contextos sociales y culturales (Amabile, 2012; Mackinnon, 1975; Csikszentmihalyi, 1998). Esto constituye el campo y el ámbito en dónde la persona, como individuo, derivará su aportación creativa. En el ámbito educativo, el desarrollo creativo se ve determinado y muy influenciado por la relación profesor-alumno, idea desarrollada por Torrance (1977), ya que de los enfoques educativos que se lleven a

cabo hacia estudiantes en un proceso formativo y madurativo, dependerán en gran medida de la relación y de la permisibilidad creativa que se facilite en esa relación.

Estos términos mencionados circunscriben el marco de desarrollo de la investigación que se ha llevado a cabo. Se ha realizado en el ámbito universitario, y está relacionada con el arte y la creación artística. En la dinámica docente ejecutada se han creado espacios de trabajo para que los alumnos y alumnas investiguen sobre sus propios intereses, contextos, su relación con la educación y sus propias capacidades creativas, planteamientos relacionados con los enfoques que autores como Marín-Viadel (2005; 2011), Acaso (2009; 2011) o Hernández (2010) han llevado a cabo para el desarrollo de la creatividad en contextos educativos artísticos. Este planteamiento se realiza desde la premisa de que los discentes poseen puntos de partida muy distantes entre sí en cuanto a su propia experiencia previa con la creatividad.

Esta dinámica ha permitido detectar ciertas generalidades de comportamiento y de opinión, que, si bien, en un principio se suelen percibir como anecdóticas, en el transcurso del tiempo, durante el contacto mantenido con los alumnos y alumnas, por regla general se convierten en una constante. Este es el caso que se ha detectado, curso tras curso, cuando desde el planteamiento mencionado se introduce a los alumnos en un contexto donde se les pide actuar con creatividad para resolver problemas. Una respuesta muy común es la de bloqueo creativo evidenciado mediante expresiones como: no sé hacer eso, no soy creativo, no sé dibujar, no tengo esa capacidad..., expresiones que denotan cierto miedo a enfrentarse a situaciones desconocidas, seguramente por no haber sido formados en técnicas creativas, o de haberlo sido, no ser conscientes de disponer de tales habilidades.

Esta circunstancia dio pie a pensar que podría resultar positivo conocer la situación creativa en la que ingresan los alumnos, indagando en cuestiones poco estudiadas relacionadas con

el autoconcepto creativo, pero focalizando la atención sobre la conciencia metacognitiva creativa que pudieran poseer los integrantes de una muestra.

Bajo estas premisas, el objetivo del estudio es doble. Por un lado, conocer la percepción que tienen los alumnos sobre la creatividad según sus propias creencias y experiencias, y, por otro lado, saber si creen que han sido formados para enfrentarse a su aprendizaje de forma creativa. Al mismo tiempo interesaba conocer si se producía alguna variación en la percepción de los aspectos estudiados, dentro del espacio temporal en el que se realizó el estudio, en alumnos provenientes de dos leyes educativas distintas. Conocer estas cuestiones podría ayudar a plantear estrategias formativas en diversos niveles educativos, fomentando la conciencia y el control de la propia creatividad de los alumnos.

## 2. MÉTODO

Se planteó una investigación exploratoria descriptiva de índole cuantitativa mediante un cuestionario objetivo de rendimiento típico individual. El diseño de la estrategia metodológica se basó en un estudio transversal con alumnos de segundo curso, durante cinco años académicos consecutivos, siempre en el mismo nivel académico. Se estableció un marco temporal concreto determinado por un lustro, considerando que en el primer curso académico analizado estuvo vigente la Ley Orgánica de Educación (LOE), mientras que en los cuatro siguientes ha estado vigente la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

### 2.1. Descripción de la muestra

El grupo de estudio se conformó por una muestra de estudiantes del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Murcia. Los criterios de selección están definidos por una muestra de corte no probabilístico incidental (Vieytes, 2004), ya que la muestra se seleccionó de forma directa e intencionalmente por

conveniencia y accesibilidad a ella durante un intervalo temporal concreto, pudiéndose considerar representativa de la población sobre la que se tiene interés en la investigación (Sabariego y Bisquerra, 2009). La muestra representa aproximadamente el 30% anual del alumnado del segundo curso del Grado, aproximación justificada por las variaciones en la matriculación de estudiantes en años sucesivos, lo que se considera un porcentaje representativo, con algunas diferencias consideradas no significativas para el tipo de estudio planteado. El número de cuestionarios obtenidos fue el siguiente: curso 2013/2014: 158; curso 2014/2015: 150; curso 2015/2016: 137; curso 2016-2017: 112 y curso 2017-2018: 114. El tamaño muestral quedó constituido finalmente por 508 del género femenino (75,7%) y 163 del género masculino (24,3%), lo que conformó un total de 671 estudiantes de la asignatura Taller de Creación e Investigación Artística del Grado mencionado, provenientes de diversas ramas de conocimiento, predominando la de Humanidades y Ciencias Sociales sobre el resto, tal y cómo se puede observar en la Tabla 1.

**Tabla 1.** Número de encuestas por rama de conocimiento.

Rama de conocimiento	Nº de encuestas	Porcentaje %
Artes	13	1.94
Humanidades y Ciencias Sociales	511	76.15
Ciencias y Tecnología	107	15.95
Otras	40	5.96
Total	671	100.00

Fuente: elaboración propia.

### 2.2. Instrumentos

Para la investigación se ha utilizado un cuestionario creado exprofeso (Anexo 1), configurado mediante una escala numérica continua de tipo *Likert* compuesta por una gradación en 5 niveles, en la que 1 es el grado de frecuencia mínima y 5 el de frecuencia máxima, según la estimación de importancia o valor que se le atribuya a cada una de las cuestiones. Está compuesta por un total de 23 cuestiones

centradas en la percepción personal del encuestado, distribuidas en base a cinco dimensiones: percepción personal, percepción sobre la creatividad, conocimiento de la creatividad y formación creativa. Además, se añade una dimensión previa de carácter cualitativo: la dimensión contexto, con la finalidad de conocer el género y la modalidad de bachillerato cursada por el encuestado para el acceso a la titulación de Grado de Educación Primaria.

El cuestionario fue sometido a la validación en base al juicio de cinco expertos del área específica de desarrollo de la propuesta, utilizando para ello una plantilla de valoración, y según la información que se pretende conseguir, aportaron opiniones de aspecto cualitativo en función de la suficiencia, claridad, coherencia y relevancia de las cuestiones planteadas (Urrutia, Barrios, Gutiérrez y Mayorga, 2014). Se realizó la modificación de varias cuestiones, pasando a realizar un piloto ( $n=58$ ), representando aproximadamente un 36,7% de la muestra inicial, y obteniendo un resultado coherente en cuanto a la uniformidad y comprensión de las cuestiones planteadas en cada una de las dimensiones.

Se determinó la fiabilidad del constructo utilizando el programa para análisis estadístico R versión 3.4.4 (R Core Team, 2018). Se realizó un análisis de la matriz de correlaciones en busca de variables poco o demasiado correlacionadas, no encontrando ningún problema. Se realizó un test de Bartlett buscando que fuese significativo, obteniendo un  $p$ -valor  $p < 0.05$ . A continuación, se realizó un análisis de la consistencia interna basado en el coeficiente de fiabilidad  $\alpha$  de Cronbach para estimar la fiabilidad del instrumento de medida, con un resultado general de  $\alpha=0.68$ . Se realizó un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) a la totalidad del cuestionario, explicando el 30% de la varianza total, con un resultado del test KMO de 0.76 para todo el cuestionario.

### 2.3. Procedimiento

Los estudiantes encuestados pertenecen al se-

gundo curso del Grado de Educación Primaria. En este momento el estudiante todavía no ha recibido formación creativa y/o artística dentro del Grado, por lo tanto, es un momento que consideramos idóneo para conocer las opiniones de las dimensiones planteadas.

En cada uno de los cinco años que constituyen el marco temporal del estudio, el cuestionario fue entregado antes de comenzar a trabajar la materia y sin haber planteado cuestiones para resolver creativamente. De esta forma no existió condicionamiento previo a la respuesta, salvo por el título de la propia asignatura. Por lo tanto, se realizaron cinco actuaciones distintas en cinco años consecutivos.

Al ser un estudio empírico con metodología cuantitativa se obtuvo un consentimiento tácito de los participantes al informarles de las características y de las intenciones de la investigación.

Una vez recopilados todos los cuestionarios se procedió a su organización y vaciado de datos en formato digital, para su posterior procesamiento y análisis mediante el programa de análisis estadístico R.

### 2.4. Análisis estadístico

Para la investigación, del análisis se centró en el autoconcepto que se tiene sobre la creatividad, tanto en las situaciones proclives a potenciar los procesos creativos, como desde la perspectiva del autoconcepto creativo. Por lo tanto, el análisis se centra en dos cuestiones principales: un análisis descriptivo sobre el número de respuestas y porcentajes en cada una de las cuestiones planteadas, y un análisis factorial por cruce de datos para obtener la correlación entre las variables y componentes principales, con la intención de indagar sobre la evolución y las tendencias que sugieren las variables tratadas, en función del curso académico en el que se realizó la encuesta, la rama de procedencia, género y las relaciones interdimensionales.

### 3. RESULTADOS

La aplicación del cuestionario sobre la visión actual de la creatividad en el alumnado de Grado en Educación Primaria nos permitió obtener una información crucial que nos da una perspectiva muy valiosa para mejorar la formación creativa y artística de los futuros maestros y maestras. Los resultados se agrupan en torno a las cinco dimensiones estudiadas: la dimensión contexto, dimensión percepción personal, dimensión percepción sobre la creatividad, dimensión conocimiento de la creatividad y dimensión formación creativa. Los resultados obtenidos se van a exponer según esta organización, y se comentarán los más relevantes.

#### Dimensión 1: contexto

Según los datos descriptivos, las ramas de Bachillerato de procedencia de los estudiantes encuestados fueron las siguientes: 13 estudiantes cursaron Artes (1,94%), 511 Humanidades y Ciencias Sociales (76,15%), 107 Ciencias y Tecnología (15,95%) y 40 otras ramas de conocimiento (5,96%). Predomina notablemente la rama de Humanidades y Ciencias Sociales, seguido por Ciencias y Tecnología. Del total de la muestra, tres cuartas partes del alumnado son mujeres (75,7%) y hombres el 24,3%. Esto refleja una constante que se reproduce dentro de los estudios de Grado en la Facultad de Educación, y que en el lustro que ha ocupado la investigación se ha repetido.

#### Dimensión 2: percepción personal

Respecto a si el encuestado se considera una persona creativa (ítem 4), la mayoría del alumnado manifiesta sentirse *medianamente* creativo (41,58%) o *bastante* (29,66%), mientras, una minoría se consideran *nada* (4,17%) o *poco* creativo (18,78%). Según el Bachillerato de procedencia, la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis aporta un resultado *chi-cuadrado* = 10 y un *p-value* = 0.009, por lo que obtenemos que se encontraron diferencias significativas con valores  $\chi^2(3) = 10$ ,  $p < 0.05$ , para las muestras entre los grupos independientes Artes-Humanidades (77% de valoración posi-

tiva) y Humanidades y Ciencias Sociales (32% de valoración positiva), evidenciando que existen diferencias en la equidistribución de las muestras. No existe diferencias significativas en cuanto al género, predominando una valoración intermedia, hacia bastante creativa en ambos casos.

En lo que respecta a si el alumno aplica la creatividad en su vida cotidiana (ítem 5), predominan resultados de nivel intermedio; el 32,49% se consideran que algo creativos, frente a la cuarta parte que se consideran bastante (20,86%) o muy creativos (5,66%). El análisis entre cursos académicos no ofrece diferencias significativas. Para el tipo de Bachillerato sí existen diferencias en la prueba de Kruskal-Wallis al aportar un resultado *chi-cuadrado*=20 y un *p-value* =  $3e-04$ , por lo que obtenemos que se encontraron diferencias significativas con valores  $\chi^2(3) = 20$ ,  $p < 0.05$ , para las muestras entre los grupos independientes Artes (69% en valoración positiva) y Ciencias Sociales (23% en valoración positiva) y Ciencias y Tecnología (32% en valoración positiva). En lo que se refiere al género no existen diferencias significativas, aunque se aprecia una valoración general algo inferior en el género femenino.

En referencia a la formación creativa recibida (ítem 6), la tendencia negativa se intensifica ya que más de las tres cuartas partes presentan una respuesta muy negativa, afirmando que no han sido formados para ser creativos (30,70%), poco formados (42,18) o medianamente formados (21,31%). En cuanto al trascurso de los cursos académicos, se percibe una tendencia descendente muy acusada en la valoración *nada formados* con un 69% en el primer curso de la encuesta (2013-2014), a un 82% en *nada formados* para el último curso encuestado (2017-2018). En referencia al tipo de Bachillerato, todos evidencian una valoración muy negativa cercana al 70%, excepto Bachillerato de Artes que presenta una valoración similar entre la valoración negativa (31%), intermedia (31%) y positiva (38%).

Cuando preguntamos al alumnado si se en-

frentan a los retos de forma creativa (ítem 7), la mayoría consideran que sí lo hacen, en torno al 44% de valoración intermedia y cercano al 24% de valoración positiva. No existen diferencias remarcables en cuanto cursos académicos, pero sí en cuanto al tipo de Bachillerato, predominando con una valoración positiva del 69% en el Bachillerato de Artes.

Guardando relación, tres cuartas partes del alumnado suele valorar distintas posibilidades en situaciones o problemas antes de solucionarlos (ítem 8) en *bastante* (49,77%) o *mucho* (24,29%). No existen diferencias significativas en los distintos cursos académicos ni en el género. De forma general tampoco hay diferencia entre los Bachilleratos de procedencia, aunque destaca el hecho de que en el de Artes no ha habido ninguna puntuación negativa, concentrándose todas en intermedio (8%) y una valoración positiva (92%).

Similar resultado es el referente a la proposición de enfoques alternativos cuando trabajan en equipo (ítem 9), ya que más de dos tercios del alumnado opina que suelen proponer otros enfoques alternativos en *bastante* (47%) o *mucho* (19%). No existen diferencias significativas en los distintos cursos académicos ni en el género, pero sí destaca el Bachillerato de Artes en cuantos a la valoración *mucho* con un 38,5%.

En lo referente a la evaluación de un problema cualquiera antes de enfrentarse a él (ítem 10), las dos terceras partes del alumnado cree que lo hace bastante (43,9%) o siempre (16,1%), y la tercera parte afirma que suele hacerlo. No existen diferencias significativas entre cursos académicos, Bachillerato de procedencia ni género.

Por último, la gran mayoría cree que los contextos creativos estimulan el desarrollo personal (ítem 11). No existen diferencias significativas entre cursos académicos, género ni Bachillerato de procedencia, aunque sí resalta la valoración positiva de 100% en Artes, y un 93% en Ciencias y Tecnología.

**Tabla 2.** Descriptivos ítems 4-11.

Ítem	Mín	Máx	Media	Mediana	Sd
Ítem 4	1	5	3.14	3.0	0.93
Ítem 5	1	5	2.92	3.0	0.96
Ítem 6	1	5	2.04	2.0	0.91
Ítem 7	1	5	2.91	3.0	0.89
Ítem 8	1	5	3.92	4.0	0.84
Ítem 9	1	5	3.79	4.0	0.83
Ítem 10	1	5	3.69	4.0	0.82
Ítem 11	1	5	4.57	5.0	0.72
Total ítems	1	5	3.37	3.5	0.86

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 2, en general, se observan unas respuestas muy homogéneas, tal y cómo se puede inferir de los valores aportados por la desviación estándar (*Sd*). La agrupación y la homogeneidad de las respuestas revelan consenso general en las apreciaciones de los encuestados. Destacan los datos del ítem 11, cuya media se acerca bastante al máximo, y, además, posee una *Sd* bastante baja.

**Dimensión 3: percepción de la creatividad**

Cuando se pregunta al alumnado su opinión respecto a si es negativa o positiva la disparidad de opiniones dentro de un grupo de trabajo (ítem 12), la gran mayoría ven como bastante positivo (31,45%) o totalmente positivo (41,43%) la diversidad de opiniones. En este ítem no se han encontrado diferencias de opinión significativas en los cinco años del estudio, siendo opiniones muy igualitarias. Esta uniformidad en las respuestas se ha reflejado igualmente según el tipo de Bachillerato de procedencia y según el género, con variaciones muy poco significativas.

A la hora de resolver problemas en un grupo de trabajo, un enfoque creativo disruptivo (ítem 13) se valora sobre todo de forma intermedia (49,18%), seguido por bastante positivo (29,91%). No existen diferencias significativas en cuanto al curso de realización del cuestionario, al género ni el bachillerato de proce-

dencia, aunque sí llama la atención que los de Artes se muestran más moderados en cuanto a una valoración muy positiva.

En semejante dirección, gran parte del alumnado consideran bastante positivo (48,58%) o totalmente positivo (31,59%) las aportaciones originales a la hora en el momento de solucionar un problema (ítem 14), aunque no las compartan. Ambas valoraciones suponen prácticamente el 80% de las respuestas, lo que indica que no tiene por qué haber conflictos en equipos de trabajo cuando se discutan propuestas alternativas, ya que enlazando con el siguiente ítem (ítem 15) las tres cuartas partes de los discentes consideran que las respuestas creativas generan soluciones, aunque se podría destacar que un 8% de los procedentes de las ramas de Humanidades y Ciencias Sociales, consideran que las respuestas creativas generan problemas.

**Tabla 3.** Descriptivos ítems 12-15.

Ítem	Mín	Máx	Media	Mediana	Sd
Ítem 12	1	5	1.97	2.00	1.03
Ítem 13	1	5	3.29	3.00	0.85
Ítem 14	1	5	4.08	4.00	0.81
Ítem 15	1	5	1.91	2.00	0.92
Total ítems	1	5	2.81	2.75	0.90

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 3 se observan unas respuestas muy homogéneas, datos relacionados con valores bajos de la *Sd*, independientemente de si las medianas son bajas o altas. La agrupación y homogeneidad de las respuestas revelan bastante consenso en las apreciaciones.

#### Dimensión 4: conocimiento de la creatividad

Respecto a la creatividad como cualidad biológica (ítem 16), más de un tercio de los estudiantes se muestra neutral (37,11%), sin embargo, algo menos de un tercio (31,45%) piensa que la biología tiene bastante que ver

en la creatividad, opinión bastante llamativa dado el contexto en el que se ha realizado la investigación. No existen diferencias significativas entre cursos de realización del cuestionario, Bachillerato de procedencia y género.

En referencia a si la creatividad está relacionada con lo estético (ítem 17), la respuesta mayoritaria es la *intermedia* (36,21%), seguida por *algo* relacionado (29,51%). En ese caso, las valoraciones reflejan una tendencia hacia no valorar la creatividad únicamente en su relación con lo estético, aunque no es desdeñable el número de valoraciones afirmativas que opinan que sí tiene relación con lo estético (el 23,54% de las opiniones). No existen diferencias significativas respecto al curso académico en el que se realizó el cuestionario, así como tampoco en el tipo de Bachillerato cursado ni en el género, aunque en este último se percibe una cierta orientación del género femenino a valorar más esta relación.

Respecto a si la creatividad guarda relación con afrontar riesgos para resolver problemas, situaciones o en la elaboración de trabajos (ítem 18), la gran mayoría de los encuestados consideran que hay una relación *intermedia* (37,56%) y *bastante* (37,70%). Además, un 12,67% considera que hay *mucha* relación entre ambas cuestiones, por lo tanto, la valoración es totalmente en sentido afirmativo. No existen diferencias significativas respecto al curso académico, como tampoco en el tipo de Bachillerato, aunque en el Bachillerato de Artes hay un mayor porcentaje indicando que existe *mucha* relación.

La mayoría del alumnado considera negativa la rigidez en la defensa de argumentos durante el proceso creativo (ítem 19), destacando una valoración *intermedia* con el 45,60%, además de opinar *bastante* negativo en un 20,12%. Por tipo de Bachillerato, aunque no existen diferencias significativas resaltables, si se matiza que los alumnos provenientes de Artes no observan como rasgo negativo la rigidez en los argumentos. No existen diferencias en cuanto al género.

**Tabla 4.** Descriptivos ítems 16-19.

Ítem	Mín	Máx	Media	Mediana	Sd
Ítem 16	1	5	3.18	3.00	0.99
Ítem 17	1	5	2.77	3.00	1.02
Ítem 18	1	5	3.48	4.00	0.92
Ítem 19	1	5	2.97	3.00	0.96
Total ítems	1	5	3.10	3.25	0.97

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 4 se observan unas respuestas homogéneas, datos relacionados con valores bajos de la *Sd*, independientemente de si las medias son bajas o altas, predominando los valores intermedios. La agrupación y homogeneidad de las respuestas revelan bastante consenso en las apreciaciones.

**Dimensión 5: formación creativa**

Respecto a si consideran que han realizado trabajos enfocados al desarrollo de la creatividad (ítem 20), ampliamente se opina que nunca o apenas han realizado este tipo de tareas, frente a un escaso 8,5%, que opina que sí han realizado trabajos. En este aspecto destacan los encuestados de Artes, dado que un 46% valora que han realizado bastantes o muchos ejercicios con esta finalidad. La mayor diferencia significativa (test de Kruskal-Wallis con valores *chi-cuadrado* = 10, *df* = 3, *p-value* = 0.003), se muestra en la comparativa Artes frente a Ciencias y Tecnología, ya que esta última refleja un escaso 7% de valoración positiva.

En la misma dirección y con semejantes resultados, la gran mayoría del alumnado no cree que en sus estudios anteriores el profesorado contemplara la creatividad como un elemento propio del desarrollo personal a potenciar (ítem 21). En este sentido un 30,40% piensa que *nada*, y un 42,32% que *algo*, lo que implica una valoración ciertamente negativa.

Respecto a los cursos académicos, no existen diferencias significativas. En cuanto al Bachillerato de procedencia nos encontramos que en los que peor se valoran estos aspectos son en los de Ciencias y Tecnología, seguido de Humanidades y Ciencias Sociales, ambos en torno al 80%.

A colación de estas cuestiones, con una respuesta muy diversa, el 8,49% del alumnado piensa que en sus estudios anteriores no se le ha inducido a planificar y tomar decisiones creativas en ningún momento (ítem 22), el 27,27% opina que se la ha inducido poco, el 41,43% piensa que en cierta medida y el 22,80% tiene una valoración positiva entre bastante o siempre se le ha inducido a ello. El curso académico del cuestionario no influye significativamente en las apreciaciones, estando todos en torno a una media del 42% en la valoración intermedia de la escala. En cuanto al Bachillerato de procedencia, el de Artes muestra una mayor valoración general positiva con un 38%, e intermedia con un 31%. El género no presenta diferencias significativas.

Finalmente, a la pregunta sobre si el alumnado piensa que se ha potenciado su creatividad al margen de lo artístico (ítem 23), la gran mayoría opina que nada (20,86%), o bastante poco (35,02%), lo que supone el 55,88% de valoración negativa, seguida por una valoración intermedia del 26,23%. En general, la tendencia es pensar que no se les ha formado creativamente en otras materias que no fuesen artísticas. En cuanto el curso académico no se aprecian variaciones significativas. Por el contrario, sí se aprecian diferencias en cuanto al tipo de Bachillerato de acceso al realizar el test de Kruskal-Wallis con valores *chi-cuadrado* = 4, *df* = 3, *p-value* = 0.2. En este caso, el 38% de los encuestados provenientes de Artes piensan positivamente respecto a si han sido formados para aplicar la creatividad fuera de aspectos artísticos, un 31% lo valoran de forma intermedia, y algo menos de un tercio (31%) de forma negativa.

**Tabla 5.** Descriptivos ítems 20-23.

Ítem	Mín	Máx	Media	Mediana	Sd
Ítem 20	1	5	1.98	2.00	0.96
Ítem 21	1	5	2.07	2.00	0.96
Ítem 22	1	5	2.82	3.00	0.96
Ítem 23	1	5	2.47	2.00	1.12
Total ítems	1	5	2.34	2.25	1.00

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 5 se observan unas respuestas bastante homogéneas, datos relacionados con valores bajos de la Sd. La agrupación y homogeneidad de las respuestas revelan bastante consenso en las apreciaciones. Reseñar que la Sd del ítem 23, aun siendo baja, es algo mayor al resto, y se identifica con el Bachillerato de Artes.

#### 4. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

En el análisis de los resultados se evidencia que el principal Bachillerato de procedencia es el de Humanidades y Ciencias Sociales con un 76,15%, seguido de los de Ciencias y Tecnología con un 15,95%. Al mismo tiempo se constata que el género sigue siendo predominantemente femenino, sin variaciones significativas en los cinco años de la investigación, aunque este dato no ha aportado ningún dato reseñable diferenciador en ninguna de las cuestiones planteadas.

En torno al 71% de los encuestados se definen como personas relativamente creativas, aunque los procedentes de Artes se autodefinen con una puntuación más alta frente a los que peor se autovaloran, que son los de Humanidades y Ciencias Sociales. Al parecer, los encuestados que han cursado estudios previos de Artes y de Ciencias y Tecnología son los que mejor valoración creativa poseen de sí mismos, seguramente motivado por haberse enfrentado a la resolución de problemas en mayor medida; problemas de carácter social y perceptivo en el caso de las Artes, y de origen más tecnológico en la rama de ciencias.

Un porcentaje muy alto considera que no han sido formados para ser personas creativas, datos que resultan bastante llamativos. En esta cuestión se dejó a un lado la relación que pudiese tener la creatividad con aspectos artísticos, ya que interesaba conocer si habían percibido de forma evidente y consciente una formación dirigida hacia el autoconocimiento creativo, en cualquiera de los aspectos que definen la creatividad. Analizando las dimensiones, a nivel individual no se han apreciado diferencias reseñables respecto a los distintos cursos encuestados, aunque a nivel general sí se percibe una valoración descendente en esta valoración creativa. A nuestro criterio interpretativo, observando la perspectiva de contexto planteada por Mackinnon (1975), y teniendo presente la relación profesor-alumno expresada por Torrance (1977), podemos deducir que el profesorado ha ido perdiendo un cierto enfoque creativo en la docencia, independientemente de la materia, desde el curso 2013-2014 hasta el último encuestado que fue el 2017-2018. Este dato se contrastó someramente en el curso 2019-2020, curso que queda fuera de esta investigación, pero que sirvió para confirmar que este descenso en la percepción de la formación creativa recibida se mantenía constante.

Cuando se les pregunta sobre si se enfrentan de forma creativa a los retos cotidianos, la respuesta es afirmativa pero moderadamente. Sin embargo, no terminamos de entender la razón por la que el alumnado se considera creativo, ya que no existe una proporcional correspondencia con la aplicación de la creatividad a su vida cotidiana, pues el porcentaje disminuye. Esta incongruencia se podría justificar si consideramos que existe una falta de comprensión respecto a lo que significa e implica la creatividad en su vida cotidiana. En este sentido, destacan positivamente los encuestados procedentes del Bachillerato de Artes, lo que denota, en cierto modo, una motivación creativa implícita en sus actos cotidianos, dado que los procesos artísticos desarrollan la capacidad de generar nuevas ideas (Perkins, 2001; 2009) al desarrollar los parámetros cognitivos de con-

tol y percepción interna (Arregut y Huges, 2019) que forman parte del proceso integrador del *Self-Efficacy* enunciado por Bandura (1977; 2001; 2012) como elementales para beneficiar el aprendizaje.

También es generalizada la opinión de que suelen proponer enfoques alternativos durante el trabajo en equipo. Esto puede reflejar un procesamiento cognitivo a nivel superior, dentro de aspectos de elaboración y fluidez creativa del alumnado. Valoran mucho las distintas posibilidades en situaciones o problemas antes de solucionarlos. También la gran mayoría de los estudiantes cree que los contextos creativos estimulan y ayudan a ser creativo, lo que puede propiciar el trabajo cooperativo y colaborativo de forma natural. Estas respuestas coinciden con el pensamiento de Gomes, Rodrigues y Veloso (2015) y Arregut y Huges (2019), en relación a la introducción de personas creativas en los equipos de trabajo.

En cuanto a la aceptación de disparidad de opiniones durante el trabajo en equipo, más del 70% lo valora positivamente. Al parecer se valora el proceso de "lluvia de ideas" durante la definición de las estrategias para la elaboración de soluciones. Al mismo tiempo se valora de forma positiva aportaciones que provoquen cierta ruptura de los acontecimientos, y que no estaban previstas. En este sentido los de Artes muestran una valoración moderada. Esto se podría deber al carácter personal de la creación plástica, y que, al parecer, en grupos de trabajo no se aprecian totalmente positivas las propuestas excesivamente personalistas. No obstante, se valoran positivamente las aportaciones originales distintas a las propias en algo más de un 80% de los encuestados, lo que denota un carácter adaptativo y flexible para la resolución de problemas. En relación con esto, el 75% aproximadamente piensan que las respuestas creativas generan soluciones, algo que valoramos muy positivamente dada su importancia, aunque es de destacar que un porcentaje algo menor al 10% piensa que estas respuestas creativas generan más problemas que soluciones, dato observado en

la rama de Humanidades y Ciencias Sociales principalmente. Se consolida así la relación de este dato con la poca autovaloración creativa que se tiene en esta modalidad de Bachillerato, vista en las respuestas del ítem 4. Resulta llamativo el hecho de que por un lado se ha considerado mayoritariamente que no han sido formados de forma creativa, reconociendo su *hándicap*, y al mismo tiempo valoran negativamente las respuestas creativas, quizás porque son provocadoras e inducen a cambios actitudinales y de opinión, lo que, desde nuestro punto de vista, muestra efectivamente un desconocimiento real del valor que estas respuestas creativas ofrecen.

Un porcentaje bastante alto (31,45%) e intermedio (37,11%) piensa que la configuración biológica propia tiene bastante que ver con la creatividad. Estas opiniones nos han resultado bastante llamativas teniendo en cuenta que los encuestados son alumnos del Grado en Educación Primaria, y ya disponen de cierta formación sobre la creatividad en el niño, y de los procesos que se producen durante la madurez y crecimiento de los niños y niñas, circunstancia que evidencia que no es algo totalmente innato sino más bien relativo al aprendizaje. Se aprende a ser creativo. Al parecer se piensa que las personas nacen creativas, y no se pueden formar.

Aunque no relacionan la creatividad únicamente con lo estético en un gran porcentaje, llama la atención que los que opinan que sí se relaciona son un 23,54%, porcentaje aún demasiado elevado a nuestro parecer. Dado que los encuestados están inmersos en un proceso educativo universitario, en el que la creatividad, de forma general, está muy presente, y no solamente relacionado con lo estético, lo que de nuevo evidencia una falta de comprensión de la creatividad y una carencia en relación con el propio autoconcepto creativo.

Los encuestados consideran mayoritariamente que no han sido formados para desarrollar sus cualidades creativas, ni que el profesorado haya planteado estrategias educativas en este sentido para el desarrollo personal del alum-

no. También piensan que, durante sus etapas educativas previas no se ha propiciado, al menos suficientemente, la toma de decisiones, ni la planificación de tareas como mecanismo autoregulatorio. Estos datos reafirman las citadas carencias, por su parte importantísimas, en relación al ámbito del autoconocimiento creativo, ámbito propiciador de la autoeficacia integrada en los procesos metacognitivos de control y regulación de la actividad y del aprendizaje consciente (Burón, 1997). Evidentemente, siendo cautos, no significa que las estrategias educativas en las que los alumnos encuestados se hayan visto inmersos no se hayan diseñado para potenciar la creatividad, únicamente valoramos la percepción del encuestado como mecanismo autoconsciente para afrontar las tareas creativamente. La posible pérdida del enfoque creativo no significa que las estrategias educativas no se hayan diseñado con el objetivo de potenciar la creatividad, sin embargo, cabe la posibilidad de que sí se hayan diseñado sin el objetivo de hacer al alumnado consciente de este proceso creativo, que tanto beneficiaría la autoeficacia desde la perspectiva estudiada por Bandura.

A partir de estos resultados podemos concluir que existe algún tipo de carencia en cuanto al autoconcepto creativo, sobre todo en los estudiantes que no han recibido ningún tipo de educación artística o tecnológica. Estos resultados nos abren un nuevo campo para investigar, en relación a qué tipo de percepción y autoconcepto deja en el alumnado su paso por espacios y entornos educativos en los que se tienen en cuenta estos parámetros.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso López, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata.
- Acaso López, M., Hernández Belver, M., Nueve Menéndez, S., Moreno Sáez, M. C., Antúnez del Cerro, N. y Ávila Valdés, N. (2011). *Didáctica de las artes y la cultura visual*. Madrid: Akal.
- Amabile, T. M. (1983). Social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 997-1013.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview Press.
- Amabile, T. M. (abril de 2012). *Componential Theory of Creativity* [Working papers

- Series]. Harvard Business School. Disponible en [http://www.hbs.edu/faculty/Publication Files/12-096.pdf](http://www.hbs.edu/faculty/Publication%20Files/12-096.pdf)
- Arreguit, X. y Hugues, J. F. (2019). Competencias y educación para los trabajos y desafíos del mañana: la perspectiva de una empresa. *Aula Abierta*, 48(4), 373-392. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.4.2019.373-392>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38, 9-44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>
- Bargsted, M., Ramírez-Vielma, R., y Yeves, J. (2019). Professional Self-efficacy and Job Satisfaction: The Mediator Role of Work Design. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 35, 157-163. <https://doi.org/10.5093/jwop2019a18>
- Burón Orejas, J. (1997). *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*. Bilbao: Mensajero.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.
- De Bono, E. (1991). *El pensamiento lateral*. Barcelona: Paidós.
- De Bono, E. (2010). *Seis sombreros para pensar*. Madrid: Paidós.
- Escribá-Carda N., Canet-Giner M.T., Balbastre-Benavent F. (2014) The Key Role of Human Resource Practices for the Promotion of Creativity and Innovation: A Spanish Case Study. En: Hervás-Oliver J. L. y Peris-Ortiz M. (Eds.) *Management Innovation. Springer Proceedings in Business and Economics*. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-03134-7\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-319-03134-7_9)
- Gomes J., Rodrigues F. y Veloso A. (2015). Creativity at Work: The Role of Context. En: Shipton H., Budhwar P., Sparrow P. y Brown A. (Eds.). *Human Resource Management, Innovation and Performance*, 282-297. Londres: Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1057/9781137465191\\_1](https://doi.org/10.1057/9781137465191_1)
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444-454. <https://doi.org/10.1037/h0063487>
- Guilford, J. P. (1994). La creatividad: presente, pasado y futuro. En R. D. Strom (Comp.). *Creatividad y educación*. Barcelona: Paidós.
- Hernández Hernández, F. (2010). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Mackinnon, D. (1975). IPAR's contribution to the conceptualization and study of creativity. En Taylor, I. A. y Getzels, J. (Eds.). *Perspectives in creativity*. Chicago: Aldine
- Marín-Viadel, R. (2005). La Investigación Educativa basada en las Artes Visuales o Artelinvestigación Educativa. En R. Marín Viadel (Ed.), *Investigación en educación artística*, 223-274. Granada: Universidad de Granada.
- Marín-Viadel, R. (2011). La Investigación en Educación Artística. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 211-230.
- Organista Díaz, P. (2005). Conciencia y metacognición. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, 77-89.

- Park, Y. (2011). A pedagogical framework for mobile learning: Categorizing educational applications of mobile technologies into four types. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(2), 78-102.
- Perkins, D. (2001). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- Perkins, D. (2009). *Knowledge as design*. New York: Routledge.
- R Core Team (2018). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. Vienna: R Foundation for Statistical Computing. Disponible en <https://www.R-project.org/>.
- Torrance, E. P. (1974). *Torrance Tests of Creative Thinking*. Lexington, MA: Personnel Press.
- Torrance, E. P. (1977). *Educación y capacidad creativa*. Madrid: Marova.
- Treffinger, D. y Selby, E. (1993). Giftedness, creativity and learning style: Exploring the connections. En R. Milgran, R. Dunn y G. Price (Eds.). *Teaching and counselling gifted and talented adolescents: An international learning styles perspective*, 87-122. Wesport: Praeger.
- Urrutia, M., Barrios, S., Gutiérrez, M. y Mayorga, M. (2014). Métodos óptimos para determinar validez de contenido. *Educación Médica Superior*, 28(3), 547-558. Disponible en <https://bit.ly/30cSGaH>

## 6. ANEXOS

**Figura 1.** Dimensión 1 del cuestionario: contexto.

Fuente: elaboración propia.

Ítem 1	CURSO ACADÉMICO	
<b>Contexto</b>		
Ítem 2	¿Qué tipo de Bachillerato has realizado?	
	Modalidad de Artes.	
	Modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales.	
	Modalidad de Ciencias y Tecnología.	
	Mi acceso a la Universidad ha sido por otra vía. ¿Cuál?	
Ítem 3	<b>Género</b>	
	Masculino	
	Femenino	

**Figura 2.** Dimensión 2 del cuestionario: percepción personal.

Fuente: elaboración propia.

Percepción personal		1	2	3	4	5
Ítem 4	¿Te consideras una persona creativa?					
Ítem 5	¿Piensas que utilizas la creatividad en tu vida cotidiana?					
Ítem 6	¿En general, crees que has sido formado/a para ser creativo?					
Ítem 7	¿Consideras que te enfrentas de forma creativa a los retos que se te presentan?					
Ítem 8	¿Sueles valorar distintas posibilidades en situaciones o problemas antes de intentar resolverlos?					
Ítem 9	Cuando estás en un equipo de trabajo, ¿sueles proponer enfoques alternativos a los que se te ofrecen, aunque no resulten acertados?					
Ítem 10	¿En qué medida sueles considerar los puntos positivos, negativos e interesantes de un problema cualquiera a la hora enfrentarte a él?					
Ítem 11	¿Crees que un contexto creativo estimula o por el contrario bloquea el desarrollo personal? (siendo el bloqueo 1 y el estímulo 5)					

**Figura 3.** Dimensión 3 del cuestionario: percepción de la creatividad.

Fuente: elaboración propia.

Percepción de la creatividad		1	2	3	4	5
Ítem 12	En un grupo de trabajo, ¿piensas que es negativa la disparidad de opiniones para llegar a acuerdos? (siendo 1 nada negativa y 5 muy negativa)					
Ítem 13	Cuando te enfrentas a la resolución de un problema, ¿en qué medida valoras un enfoque creativo disruptivo frente a la utilización de procedimientos que garantizan un resultado sin mayores complicaciones? (siendo 1 poco valorado y 5 muy valorado)					
Ítem 14	A la hora de solucionar un problema, ¿consideras positiva una aportación original, aunque no la compartas?					
Ítem 15	¿Consideras que las respuestas creativas generan más problemas que soluciones?					

**Figura 4.** Dimensión 4 del cuestionario: conocimiento de la creatividad

Fuente: elaboración propia.

Conocimiento de la creatividad		1	2	3	4	5
Ítem 16	¿En qué medida piensas que la persona creativa posee dicha cualidad de modo biológico?					
Ítem 17	¿En qué medida consideras que la creatividad está relacionada con lo estético?					
Ítem 18	¿En qué medida crees que arriesgar a la hora de resolver un problema, situación o elaborar un trabajo, está relacionado con la creatividad?					
Ítem 19	¿En qué medida valoras la rigidez en la defensa de argumentos durante el proceso creativo?					

**Figura 5.** Dimensión 5 del cuestionario: formación creativa.

Fuente: elaboración propia.

Formación creativa		1	2	3	4	5
Ítem 20	¿En qué medida piensas que en tus estudios de Secundaria y Bachillerato has realizado ejercicios enfocados al desarrollo de la creatividad?					
Ítem 21	¿Crees que, en tus estudios anteriores, el profesorado contemplaba la creatividad como un elemento propio del desarrollo personal que habría que potenciar?					
Ítem 22	¿En qué medida piensas que en tus estudios anteriores se te ha inducido a planificar y tomar decisiones?					
Ítem 23	¿Se ha potenciado tu creatividad fuera de las prácticas relacionadas con aspectos artísticos?					