

Autoeficacia creativa en ELE: propuesta e implementación

José Coloma Maestre
Universidad de Alicante
ORCID: 0009-0002-2254-7683

Resumen

Esta investigación explora el posible impacto de la creatividad en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE), centrándose en el estudio del constructo *autoeficacia creativa* (creencia sobre la propia capacidad creativa). Se realizó un estudio piloto con 12 estudiantes italianos, utilizando un enfoque interpretativo y una metodología mixta. Tras la implementación de un programa en inmersión de 21 actividades creativas, se analizaron los datos del cuestionario inicial y final de forma cualitativa (categoría de investigación) y cuantitativa (estadística descriptiva y correlacional). Los resultados sugieren la mejora de la autoeficacia creativa por parte de los estudiantes, así como su percepción positiva con respecto al programa de creatividad que recibieron. Los participantes valoraron favorablemente el trabajo en equipo, las actividades con una tarea final definida y la guía del profesor como modelo creativo. También incidieron en la activación de factores emocionales y afectivos como parte de su proceso creativo. Se termina refiriéndose a las limitaciones de la investigación; sin embargo, se afirma que los hallazgos apuntan a la viabilidad de estudios similares en ELE con una mayor muestra y de más duración.

Palabras clave: Programa de creatividad, Autoeficacia creativa, Español como lengua extranjera, Factores afectivos.

Abstract

This study investigates creativity's impact on Spanish foreign language teaching, focusing specifically on creative self-efficacy (i.e., students' beliefs about their own creative abilities). A pilot study was conducted with 12 Italian students using an interpretive approach and a mixed methodology. Following the implementation of an immersive program comprising 21 creative activities, initial and final questionnaire data were analyzed qualitatively (research category) and quantitatively (descriptive and correlational statistics). The findings show an improvement in the students' creative self-efficacy, along with a favorable disposition towards the creativity program they completed. The students expressed satisfaction with teamwork, goal-oriented activities, and the teacher's guidance as a creative role model. Emphasis was placed on the activation of affective dimensions as integral components of the creative process. The study concludes with a discussion of the limitations of the research, highlighting the potential for future studies in SFL with a larger sample size and extended duration.

Keywords: Creativity program, Creative self-efficacy, Spanish as a foreign language, Affective factors.



1 Introducción

La creatividad, junto con la comunicación, el pensamiento crítico y la colaboración, está considerada como una de las habilidades esenciales de las “4C” del siglo XXI (Erdoğan 2019; Aeni 2023). Es decir, teniendo en cuenta los nuevos retos laborales y sociales a los que se enfrentará nuestro alumnado actual, en estas habilidades cabría hacer hincapié en la enseñanza actual. Esto no significa que haya que alejarse de objetivos, contenidos y destrezas tradicionales (hablar, escuchar, leer y escribir), sino que será necesario crear aulas en donde se naturalice el tratamiento de las habilidades antes reseñadas, creando personas funcionales y plenas para su vida futura.

El proceso creativo es inherente al ser humano y, por tanto, particular en cada individuo y sociedad (Zarza-Alzugaray *et al.* 2018). Una persona creativa se muestra como original, flexible, fluida, imaginativa e inteligente (Epelde 2014). También se ha estudiado que influyen más los rasgos de personalidad que los rasgos cognitivos a la hora de determinar la creatividad de una persona (Epelde 2014). Todo lo cual nos lleva a pensar que se puede educar la creatividad, más allá de intentar enseñarla como otra materia más, siempre que se cree un contexto adecuado para su desarrollo de modo holístico (Odena y Welch 2009).

Tras todo lo anterior, en este trabajo nos centraremos en la creatividad y su relación con la enseñanza de lenguas extranjeras (español). El objetivo principal del estudio es analizar de forma preliminar la autoeficacia creativa dentro un grupo de estudiantes de español como lengua extranjera (ELE) tras la implementación de un curso intensivo en inmersión. Los materiales de este curso fueron creados *ad hoc* con la intención de fomentar actitudes y pensamientos creativos en el estudiantado. Al tratarse de una muestra reducida, el estudio tiene un carácter limitado, de ahí que los hallazgos podrán ser preparatorios para investigaciones en contextos más amplios.

1.1 Creatividad

En sentido amplio, la creatividad se entiende como la capacidad para construir algo innovador, que puede ser una idea, un procedimiento, un producto o una manera diferente de examinar la realidad (Gervilla 1986). Este nuevo resultante debe poseer características novedosas y valiosas (Feist 1998; van Dijk *et al.* 2019); lo cual nos lleva al ámbito de la resolución de problemas y a la necesidad de establecer nuevas conexiones entre elementos que nos son conocidos de antemano para que esa solución sea creativa (López 1995). En definitiva, se puede afirmar que la creatividad es la capacidad del ser humano de construir respuestas o soluciones novedosas, alternativas y eficaces ante preguntas o problemas planteados (Kharkhurin 2014). Esto conlleva un proceso cíclico de pensamientos divergentes y convergentes para llegar a la solución deseada (Barbot *et al.* 2016).

Con respecto a las características de las personas creativas, se ha estudiado que la creatividad, principalmente el pensamiento divergente, se predice en función de diferentes rasgos de la personalidad del individuo (Li y Wei 2025). De este modo, hay dos rasgos principales asociados positivamente a la creatividad en los que nos detendremos. El primero se trata de *la apertura a la experiencia*, que se ha indicado como el rasgo más relevante en cuanto al pensamiento divergente, ya que un alto índice de apertura posibilitaría el planteamiento de nuevas y alternativas ideas (Feist 1998; Furnham 1999; Chamorro-Premuzic y Reichenbacher 2008; Khark-

hurin 2014). El segundo se refiere a la extraversion, rasgo de personalidad que incluye características como la sociabilidad, asertividad y locuacidad, las cuales facilitan los pensamientos divergentes (Li y Wei 2025).

1.2 Creatividad y aprendizaje de segundas lenguas

Las investigaciones actuales advierten de manera categórica que el aprendizaje de otras lenguas fomenta y mejora la creatividad en los discentes. Principalmente, esta ventaja se percibe en aprendientes bilingües y en contextos donde se posibilita la interacción social de manera cotidiana en L2 (Kharkhurin 2009; Lee y Kim 2011), dado que el bilingüismo reporta unos beneficios cognitivos al tener que elegir constantemente la información pertinente en una lengua e inhibir la otra con el fin de evitar las interferencias (Marian y Spivey 2003; van Dijk *et al.* 2019). Este control –flexibilidad cognitiva– mejorará la atención del sistema cognitivo, lo que redundará en el uso de pensamientos divergentes (Diamond 2013). De este modo, la persona bilingüe se enfrenta a situaciones que le exigen que su sistema cognitivo esté alerta ante un problema a resolver, un desafío, una oportunidad, y siempre viene antepuesta a una insatisfacción, incomodidad o simple detección de una imperfección. Esto hace activar su creatividad, dado que se manifiesta “ante todo como búsqueda de nuevas conexiones entre elementos conocidos” (López 1995: 12). En este sentido, Benedek *et al.* (2012) descubrieron que la inhibición fomentaba la fluidez de las ideas.

El segundo aspecto fundamental que vincula el aprendizaje de otras lenguas con la creatividad hace referencia a las diferentes situaciones comunicativas y culturales a las que se enfrentan los aprendientes, ya que se encuentran con el reto de entornos comunicativos y culturales diferentes de los de su lengua y cultura materna, lo que implica una nueva interacción respecto a las normas, los valores y los conceptos. Esto conlleva pensamientos, ideas y asociaciones originales e inéditas (van Dijk *et al.* 2019). Esta exposición a un contexto más exigente se relaciona directamente con las dos características principales que se apuntaron de las personas creativas: la apertura a la experiencia y la extraversion. De hecho, (Li y Wei 2025) estudiaron que estos son los dos rasgos de personalidad que se relacionan con el pensamiento divergente de una manera positiva.

Dicho lo anterior, donde la enseñanza de otras lenguas favorece la creatividad, también se estudia cada vez más la necesidad de un camino paralelo: la creación de espacios, dentro del aula de segundas lenguas, donde se fomente un aprendizaje competencial más allá de las destrezas clásicas, la memorización, la gramática o las funciones comunicativas, potenciando habilidades significativas como el pensamiento crítico, la colaboración, el conocimiento cultural o procesos para el cambio social (Fandiño 2013). Este entorno favorable a la creatividad, es decir, la posibilidad de entrenar la creatividad, depende prioritariamente del docente, de que sea capaz de fomentar la *motivación intrínseca* del estudiantado. Esto lo consigue el docente planteando en el aula tareas y retos significativos, creando entusiasmo sobre la materia y presentándose como un modelo creativo ante sus discentes (de la Morena y Sánchez 2002).

1.3 Autoeficacia creativa

La literatura respecto a la creatividad ha estudiado relaciones de esta con la ansiedad, autoeficacia y la autoestima (Garaigordobil y Pérez 2002; Ghorbani *et al.* 2012; Gruzelier *et al.* 2014). Para este trabajo nos centraremos en la autoeficacia, que se refiere al “juicio autorreferente de la persona acerca de sus capacidades para ejecutar una determinada acción con el fin de lograr

un propósito” (Aranguren *et al.* 2011: 71). Dicho de otro modo, se trata de un constructo que identifica la percepción que tienen las personas sobre su propia capacidad para resolver determinadas situaciones (Zarza-Alzugaray *et al.* 2018).

Esta autoeficacia tiene implicaciones determinantes en el resultado final de nuestras acciones. Las expectativas positivas de los resultados actúan como un incentivo; mientras que las negativas como un desincentivo. Es decir, ser consciente del proceso que se está llevando a cabo y de las capacidades propias, tanto innatas como aprendidas, puede condicionar positivamente el resultado de las acciones (Ramón-Verdú 2021). Las creencias de autoeficacia influyen a la hora de elegir y planificar una tarea, afectan a la motivación y determinan el esfuerzo y el tiempo que se invertirá en las metas propuestas (Aranguren *et al.* 2011). Además, Jinks y Lorsbach (2003) relacionan la autoeficacia con el éxito escolar, ya que conlleva una mayor perseverancia a la hora de lograr los propósitos establecidos a través de instrucciones académicas.

La autoeficacia creativa se refiere a las creencias de un individuo sobre su propia capacidad para producir eficazmente productos creativos (Tierney y Farmer 2002). En el ámbito educativo también se ha estudiado (Mathisen y Bronnick 2009). Se evidencia que la autoeficacia creativa puede relacionarse con las características de personalidad y las metas creativas logradas (Choi 2004). Es decir, se entiende “la autoeficacia creativa como proceso psicológico mediador entre las características individuales, las influencias sociales y la realización del producto creativo” (Aranguren *et al.* 2011: 74).

2 Método

2.1 Diseño de investigación

La presente investigación se concibe como una experiencia piloto de carácter exploratorio cuya finalidad es estudiar la autoeficacia creativa en un grupo de estudiantes de ELE. Se analizó la viabilidad de una intervención centrada en la creatividad en ELE, así como su posible influencia en la autoeficacia creativa del alumnado. Este diseño permitió generar hipótesis sobre las herramientas adecuadas para el posible desarrollo de la creatividad y la autoeficacia creativa. Asimismo, el estudio también proporcionó evidencia preliminar para planificar futuras investigaciones de mayor escala.

Una vez decidido el modelo conceptual, se plantearon las estrategias empíricas adecuadas (Sandín 2003), llevando a cabo una metodología mixta (Tombón 2019). Este estudio se caracteriza por la importancia de darle voz a los estudiantes. Para ello se utilizó la triangulación de datos (Betrián *et al.* 2016), analizando datos de forma cuantitativa (cuestionarios con escala Likert) y cualitativa (cuestionarios con respuestas abiertas). Esta integración en el análisis permitió obtener una visión más global del fenómeno estudiado, acorde con la naturaleza exploratoria de la investigación, ya que los resultados de los cuestionarios cerrados se contrastaron con las opiniones expresadas en las preguntas abiertas. De este modo, se resaltaron las relaciones de correspondencia o discrepancia en las percepciones del estudiantado.

2.2 Participantes y contexto

El estudio se realizó con 12 estudiantes italianos provenientes de un mismo centro educativo de Educación Secundaria de Italia, estudiando en el mismo nivel educativo y con nivel B2 en lengua española. La muestra, que se seleccionó por conveniencia, podría introducir sesgos cul-

turales y limitar la generalización de los resultados. La variable género no pudo ser tenida en cuenta, ya que solo había un participante masculino. Tampoco se pudo tomar en cuenta la edad por la homogeneidad de los estudiantes (17-18 años) ni su L1 (italiano).

El curso lo realizaron en una academia privada de ELE, situada en el centro de Valencia (España), por tanto, fue un curso en inmersión. Tuvo una duración de 20 horas, divididas en 4 sesiones de 5 horas cada una. La duración y distribución del curso fueron impuestas por el profesorado del centro de origen. Sin embargo, consideramos que 20 horas de docencia podrían ser suficientes para estimular la creatividad y poder observar la autopercepción creativa (Matthiesen y Bronnick 2009).

2.3 Programa sobre creatividad

El curso se componía de 21 actividades potencialmente creativas. Para conseguir este rasgo nos apoyamos en la literatura revisada. Se trata de conseguir que los discentes, en diferentes agrupaciones, consiguieran siempre un producto novedoso a través de su creatividad. Dado lo comprimido del curso (clases de 5 horas) y la edad del estudiantado (adolescentes) se utilizaron recursos lúdicos, uso de canciones, fotografías y vídeo, elementos artísticos y culturales actuales, salidas al exterior, interacción con personas en lengua meta y trabajo grupal.

A continuación se enumeran todas las actividades con el título y el orden en el que se presentaron a las y los discentes:

1. Presentación individual: ¿cuál es vuestra palabra favorita en español?
2. Repetir la palabra favorita con gestos. ¿Cuál era?
3. Inventar una historia por grupos con todas las palabras favoritas.
4. Juego biografía del profesor: ¿verdadero o falso?
5. Mapa humano de España: viajamos por España y América.
6. ¿De qué país se trata? Solo sí o no.
7. Adivina de qué personaje hispano se trata: lleva un pósit en la frente.
8. Dibujamos un cuerpo humano: ¿qué partes conoces?
9. Eurovisión: escuchamos, unimos título-cantante y votamos
10. Preguntamos por el centro de Valencia.
11. Concurso de Fotoperiodismo: visita al Ayuntamiento de Valencia.
12. Juego de los números: ¡perros y gatos!
13. Preguntamos en el Mercado Central de Valencia.
14. Ginkana por el Barrio del Carmen.
15. A partir de nuestras fotografías de grafitis, inventamos historias.
16. Escuchamos, reescribimos y rimamos la canción Veneno en la piel de Radio Futura.
17. Dramatización de la clase del texto *Naufragio*.
18. Unimos las greguerías rotas.
19. Hacemos de fotógrafos en los Jardines del Turia.
20. Escribimos muchas historias entre todos.
21. Somos poetas: jugamos y escribimos el poema de la clase.

2.4 Instrumentos y procedimiento

Se crearon dos cuestionarios *ad hoc*, aunque se revisaron diferentes escalas para medir la autoeficacia creativa (Yi 2008; Aranguren 2011; Ramos-Villagrassa 2017; Lamb 2024). Este estudio se centró también en la percepción con respecto a la creatividad que los estudiantes tuvieron sobre las actividades realizadas y cómo fue su proceso creativo. Los cuestionarios habían sido revisados por expertos en el ámbito ELE. Con anterioridad el docente-investigador pudo implementar un curso similar en donde también aplicó estos cuestionarios, lo que ayudó a mejorar y eliminar algunos ítems. Ambos cuestionarios contienen preguntas abiertas y cerradas. Las preguntas cerradas corresponden a la escala Likert, puntuando del 1 al 5 con respecto a la aseveración propuesta en el ítem: 1 = muy en desacuerdo; 2 = en desacuerdo; 3 = ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 = de acuerdo; 5 = muy de acuerdo. El alumnado, de forma anónima, completó los cuestionarios en el aula, lo que sirvió para que el docente-investigador pudiera resolver dudas sobre los mismos.

El cuestionario inicial se utilizó como caracterización de la muestra. La primera parte (cuatro ítems) trataba sobre la percepción del estudiantado sobre la creatividad. La segunda parte (seis ítems) sobre su autoeficacia creativa. La tercera parte (cinco ítems) sobre la creatividad y autosuficiencia creativa en su ámbito académico.

El cuestionario final fue completado después de haber sido implementado el programa de creatividad en ELE. Sirvió para interpretar cuál había sido su percepción sobre el curso que habían hecho en cuanto a la creatividad y cómo había cambiado su autoeficacia creativa. El cuestionario se componía de dos preguntas cerradas (escala Likert, como en el cuestionario inicial) y seis preguntas abiertas. Además, también tenían que evaluar las 21 actividades con respecto a si les habían ayudado a ser más creativos (escala Likert).

Ambos cuestionarios se pueden considerar con un nivel satisfactorio de fiabilidad: cuestionario inicial, $\alpha = 0,810$; cuestionario final, $\alpha = 0,815$ (Quero 2010). Para el análisis correlacional, al tratarse de una muestra pequeña y datos ordinales, se utilizó la Prueba del Coeficiente de correlación para datos ordinales de Spearman, fijando un nivel de significancia estadística de $p < 0,05$ (Hurtado y Hurtado 2015; Cobos-Gutiérrez 2024).

En el análisis cualitativo, se intenta explicitar la voz del alumnado, así las categorías de investigación aparecen con ejemplos literales para explorar en profundidad el problema estudiado y lo sucedido en el aula. El análisis descriptivo de los datos numéricos se realizó con el programa SPSS 29.

3 Resultados

En este apartado se analizarán los dos instrumentos de la investigación. Dado que se utiliza una metodología mixta, se integrará la triangulación de los datos para cada uno de los bloques de los dos cuestionarios analizados. Se terminará con un análisis correlacional entre los resultados del cuestionario inicial y del cuestionario final.

3.1 Cuestionario inicial (CI)

El primer bloque intenta describir la percepción de los participantes sobre la creatividad y su interés sobre ella. Como se aprecia en la tabla 1, hay una tendencia al 4 en la escala de Likert (de acuerdo) en las respuestas sobre el conocimiento de qué es ser creativo/a; en cambio, se acerca más al 3 (ni de acuerdo ni en desacuerdo) sobre su interés sobre la creatividad. La media más alta (4,08) se da cuando se les pregunta por la importancia genérica de la creatividad. Destaca la homogeneidad en las respuestas dentro de cada ítem.

Lo anterior concuerda con la respuesta abierta de qué es ser creativo/a, ya que sus definiciones se ajustan bastante a la definición estándar de creatividad y ser creativo. Se han dividido las respuestas en tres ejes temáticos principales, en relación con si la creatividad tenía que ver con el producto, el proceso o no estaba explícito, lo que sería producto-proceso. Este último eje es el que más aparece, siendo la categoría originalidad la más redundante (*personal; manera diferente; ideas originales, no ordinaria, conceptos únicos y raros o que no existen*). La otra categoría relevante es imaginación y fantasía, que aquí aparecen como sinónimos. En cuanto al eje temático producto, se puede extraer la categoría identifican un producto final (*lograr hacer algo; actividades; hacer cosas; hacer o decir cosas*). Aquí también se puede extraer la categoría relación frecuencia de consecución (*todo lo que hace; actuar en todas las situaciones; actuar en todas las situaciones y a lo mejor conseguir objetivos*).

	Media	Mediana	Desv. estándar
Conozco realmente qué significa ser creativo/a	3,83	4,00	,577
Me interesa la creatividad	3,42	3,00	,669
Es importante ser creativo/a en la vida	4,08	4,00	,669

Tabla 1. Análisis descriptivo, bloque 1, CI. Fuente: datos de esta investigación

El segundo bloque trata sobre la autoeficacia creativa de los discentes. Cabe destacar que el ítem que se relaciona directamente con la autoeficacia creativa es el que tiene la media más baja de todos (3,08) y el que menos dispersión tiene (.515). Tampoco se encuentran medias altas con respecto a la mejora de su autoestima ni a la resolución de problemas. En cambio, mejoran las medias en la ayuda que puede suponer el arte y la literatura para su creatividad (3,67) y, a pesar de su débil autoeficacia creativa, sí que valoran la apertura mental como predictiva de su propia creatividad.

	Media	Mediana	Desv. estándar
Me considero una persona creativa	3,08	3,00	,515
Mejora mi autoestima si soy más creativo/a	3,17	4,00	1,193
La creatividad me ayuda a resolver mejor los problemas	3,33	3,50	1,231
Mi mente se abre si soy más creativo/a	4,08	4,50	1,084
El arte y la literatura me ayudan a ser creativo/a	3,67	4,00	1,073

Tabla 2. Análisis descriptivo, bloque 2, CI. Fuente: datos de esta investigación

El tercer bloque relaciona la autoeficacia creativa en el ámbito escolar. En relación con el bloque anterior, la media más baja es la que describe su autoeficacia creativa como estudiantes (2,58). El resto de las medias son muy similares, bajando los cuatro ítems de 3, lo cual no había ocurrido en ninguno de los ítems anteriores. Esto muestra la percepción negativa al relacionar la creatividad con su contexto académico formal. Incluso la dispersión no es muy alta, siendo un poco más elevada la que se refiere a la creatividad en clase de español. Se acepta que existe la percepción de la relación directa del arte con la creatividad; y que las lenguas extranjeras son un espacio diferente al resto de las materias que puede ser más creativo/a.

	Media	Mediana	Desv. estándar
Me considero un/a estudiante creativo/a	2,58	3,00	,793
En mi instituto se fomenta la creatividad	2,67	2,50	,778
En mi instituto hago actividades creativas	2,58	3,00	,793
En clase español trabajo de forma creativa	2,67	3,00	,888

Tabla 3. Análisis descriptivo, bloque 3, CI. Fuente: datos de esta investigación

Con respecto a la pregunta *¿en qué materias trabajas más la creatividad?*, la unanimidad hace que solo haya dos categorías principales: arte y literatura (*también aquellas que tenemos que escribir textos*) y lenguas extranjeras (*alemán, inglés, español e idiomas*). Se puede identificar otra categoría con otras materias, que tiene apenas incidencia, que se refiere a materias que no suelen ser troncales: *filosofía y religión*.

La última pregunta de este cuestionario era *¿qué tipo de actividades desarrollan más tu creatividad?* Las respuestas tienen relación con las preguntas anteriores del cuestionario, ya que la categoría que más se repite es actividades artísticas (escuchar música, proyectos artísticos, dibujo, leer). La segunda categoría más frecuente es actividades grupales (proyectos con otras personas, dialogar con nuestros compañeros, actividades de grupo y trabajo de grupo). La tercera se refiere a actividades académicas (hacer clases de lenguas extranjeras, presentaciones y escritura). La cuarta categoría, relacionada con la anterior, actividades de pensamiento (actividades de lógica y utilizando nuestras mentes). La quinta categoría se trata de actividades imaginativas (escribir historias de fantasía y actividades en las que se utiliza la imaginación). Por último, en la categoría otras se nombra pasear en la naturaleza. Se puede observar que existe una relación entre la importancia del arte en comparación con otras preguntas e ítems del cuestionario, pero que se añade una categoría nueva, que es el trabajo en equipo.

3.2 Cuestionario final (CF)

El primer bloque se refiere a la percepción de los discentes sobre la creatividad de manera general en el curso y sobre su autoeficacia después de este. Se puede observar la subida de la media con respecto a las medias del cuestionario inicial, lo cual es una tendencia constante en todos los resultados del cuestionario final. La media sobre su percepción del trabajo creativo en el programa que acababan de recibir es muy alta (4,58) y tiene una correlación con su autoeficacia (4,00). Esto indica que los discentes están de acuerdo con la aseveración *mi creatividad ha mejorado en español*. Según la desviación estándar y la mediana, las respuestas han sido bastante homogéneas.

	Media	Mediana	Desv. estándar
Se ha trabajado suficientemente la creatividad	4,58	5,00	,515
Mi creatividad ha mejorado en español	4,00	4,00	,426

Tabla 4. Análisis descriptivo, bloque 1, CF. Fuente: datos de esta investigación

Estas dos preguntas cerradas se complementaron con la siguiente pregunta abierta: *¿por qué crees que ha mejorado esta creatividad o no ha mejorado?* Siguiendo la tendencia del análisis de los ítems anteriores, todas las respuestas inciden en que sí que ha habido mejoría en su creatividad en español. La categoría que más se reitera es realización de actividades creativas (*hemos trabajado mucho con ella; uso de la creatividad; gracias a las actividades; actividades muy creativas; muchas actividades del ámbito de la imaginación y de la fantasía; en una lección normal no hacemos actividades tan creativas y divertidas*), constatando lo referido a

la primera pregunta de este cuestionario final y que marcan una diferencia notoria, en cuanto a la creatividad, entre sus estudios reglados en Italia y este curso. La segunda categoría, también con una gran incidencia, es realización de actividades de interacción oral (*intervenir más; intervenir y participar de manera creativa; platicar mucho; participar de manera creativa; trabajado mucho sobre la conversación; actividades de comunicación con españoles; hablar con la gente; hablar con mucha gente española*). La tercera categoría por orden de repetición sería activación del pensamiento, en donde el alumnado toma conciencia de su propia actividad reflexiva, a veces de forma creativa, incluso laterales (*pensar y reflexionar; pensar mucho en español; ha mejorado mi mente y pensamiento; pensamiento lateral; pensar de manera creativa*). Una última categoría, con menos incidencia, sería otras, donde se recoge un aspecto emocional (*intervenir sin miedo*) y sobre metodología educativa (*tratar de aprender y utilizar lo aprendido*).

El siguiente bloque de cinco preguntas abiertas se centra en aspectos de sobre la percepción del proceso creativo del estudiantado durante el curso.

¿Cómo has sabido que estabas siendo creativo/a en las diferentes actividades? Pon ejemplos.

La tabla 5 organiza las categorías de mayor a menor incidencia, con ejemplos literales de los participantes con la correspondiente actividad referida. Se observa cómo valoran especialmente haber tenido ideas originales, crear historias, interaccionar en lengua meta y, sobre todo, construir un producto final. Vuelve a aparecer una categoría referida a aspectos afectivos y emocionales: la autoconfianza.

CATEGORÍA	EJEMPLO	ACTIVIDAD
Desarrollar ideas originales	<i>Pensando diferente a los demás.</i>	15. A partir de nuestras fotografías de grafitis, inventamos historias.
	<i>Encontré respuestas originales y me sorprendía de ellas; cuando le hemos puesto título a la poesía.</i>	21. Somos poetas: jugamos y escribimos el poema de la clase.
	<i>Inventar cosas nuevas.</i>	11. Concurso de Fotoperiodismo: visita al Ayuntamiento de Valencia.
Crear historias	<i>Hemos creado e inventado historias; inventando la historia el primer día.</i>	3. Inventar una historia por grupos con todas las palabras favoritas.
	<i>Cuando conseguimos escribir una historia completa entre todo; inventar o escribir una historia con todas las palabras.</i>	20. Escribimos muchas historias entre todos.
Interaccionar con hablantes españoles	<i>Durante las visitas al exterior porque tuve que hablar con personas diferentes; nuevas palabras y ampliar el léxico.</i>	10. Preguntamos por el centro de Valencia. 13. Preguntamos en el Mercado Central de Valencia. 14. Ginkana por el Barrio del Carmen.
	<i>Pensar en otras palabras; cuando tuve que cambiar las palabras de la canción y la poesía.</i>	16. Escuchamos, reescribimos y rimamos la canción Veneno en la piel de Radio Futura. 21. Somos poetas: jugamos y escribimos el poema de la clase.
	<i>Me sentía más segura y con más confianza; las actividades me convencieron de mejorar en español.</i>	No especifica.
Escoger léxico original	<i>Adivinar personajes.</i>	7. Adivina de qué personaje hispano se trata: lleva un pósit en la frente.
Mejorar la autoconfianza		
Descubrir		

Tabla 5. Categorías de investigación, ítem 3, CF. Fuente: datos de esta investigación

¿Qué elementos del curso te han ayudado a ser más creativo/a? ¿Por qué?

Las respuestas a esta pregunta han sido muy homogéneas, lo cual nos lleva a categorías que se repiten en la mayoría del estudiantado. La tabla 6 nos indica las categorías, ordenadas por orden de incidencia, las subcategorías subyacentes y los ejemplos textuales. Se aprecia que el elemento que más valoran es la actuación del docente respecto a ser un dinamizador de motivación y una guía para actuar de forma creativa en las distintas actividades. También destaca la continua importancia que le han asignado a las actividades implementadas y a la colaboración con el resto de los estudiantes del grupo.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	EJEMPLO
Docente	Elemento motivador hacia la participación	<i>Me hacía participar en todas las actividades; participar juntos; me hizo sentirme a gusto y sin miedo a hablar; nos incitaba a participar.</i>
	Guía hacia la creatividad	<i>Hacía pensar de manera creativa; insistió en el uso de nuestra imaginación; motivó a ser creativos; nos presentó actividades muy creativas que nos ayudaron a abrir nuestra mente.</i>
Actividades	Materiales creativos y novedosos	<i>Actividades que nos dejaban libres para decir lo que pensábamos; experimentar cosas que normalmente no hacemos; nos divertimos aprendiendo nuevas cosas.</i>
	Variedad	<i>También la variedad de actividades que hemos hecho.</i>
Alumnado		<i>Que más me han ayudado a ser creativa son mis compañeros; los compañeros porque más o menos los conocía.</i>

Tabla 6. Categorías de investigación, ítem 4, CF. Fuente: datos de esta investigación

Piensa en algunas ocasiones que has tenido problemas para ser creativo/a. ¿Qué dificultad tuviste y cómo las superaste (o no)?

La tabla 7 presenta todas las respuestas más relevantes de los participantes, organizadas según la situación de aula de la que se parte (se indica el número de la actividad), el problema que percibe el informante y la solución que aporta. De este análisis se desprende que las principales categorías de problemas son: una baja autoeficacia creativa y artística y una marcada timidez y falta de autoconfianza. En cuanto a la solución aportada, también se desprenden categorías significativas: el apoyo en los compañeros y enfrentarse a la timidez o a una autoeficacia baja. Todas estas categorías redundan en la idea de la importancia de los factores afectivos y emocionales en el trabajo creativo y en la mejora de la autoeficacia creativa.

SITUACIÓN	PROBLEMA	SOLUCIÓN
<i>Inventar una historia.</i> (act. 3).	<i>No utilizo frecuentemente mi fantasía.</i>	<i>Ayuda de mis compañeros.</i>
<i>En cada actividad, sobre todo escribiendo historias y poesía</i> (acts. 20 y 21).	<i>No siendo una persona creativa.</i>	<i>Dando lo mejor que puedo dar.</i>
<i>La actividad del teatro</i> (act. 17).	<i>Tuve dificultad.</i>	<i>Gracias a mis compañeros.</i>
<i>Primeras actividades.</i>	<i>Timidez y no conocía mucho a mis compañeros.</i>	<i>Después los conocí más.</i>
<i>Cuando hicimos la poesía</i> (act. 21).	<i>La poesía no es lo mío.</i>	<i>No plantea solución.</i>
<i>Hablar con españoles para hacer preguntas</i> (acts. 10 y 13).	<i>Tuve un poco de dificultad en empezar conversaciones con otras personas.</i>	<i>No plantea solución.</i>

SITUACIÓN	PROBLEMA	SOLUCIÓN
<i>Sacar fotos en el Turia (act. 19).</i>	<i>Lo he encontrado difícil buscar elementos que podían representar a las palabras.</i>	<i>Ayuda de mis compañeros.</i>
<i>En la actividad fotoperiodismo (act. 11).</i>	<i>Era el primer día y no estaba segura y acostumbrada a usar la creatividad.</i>	<i>Después de sentir lo que mis compañeros habían hecho me sentí más segura.</i>
<i>Pensar en un título y la motivación (act. 11).</i>	<i>Tuve dificultades en expresarme enfrente de mis compañeros.</i>	<i>Escondiendo mi timidez.</i>
<i>Me costó hacer entrevistas (acts. 10 y 13).</i>	<i>Porque soy una persona muy tímida y casi nunca hablo con gente que no conozco.</i>	<i>Afronté esta dificultad y al final fue una actividad divertida.</i>
<i>Tuve que ir al Mercado Central y a la plaza (acts. 10 y 13).</i>	<i>Hacer preguntas.</i>	<i>Con un poco de coraje lo hice.</i>
<i>Cuando tenía que elegir la mejor foto del ayuntamiento (act. 11)</i>	<i>Decir por qué era la mejor foto, tenía dificultad porque no sabía qué elegir.</i>	<i>No plantea solución.</i>

Tabla 7. Categorías de investigación, ítem 3, CF. Fuente: datos de esta investigación

Tras este curso, ¿cómo crees que ha cambiado tu manera de generar ideas o resolver retos?

Excepto una estudiante (*creo que es la misma de antes*), el resto reaccionan positivamente ante esta cuestión. De las respuestas se pueden identificar dos categorías: mejora su autoeficacia creativa (*más fácil para mí ser creativo en mi mente; ha cambiado mi actitud, siento que puede ser un poco más tranquila; ahora sé cómo actuar en diferentes situaciones, puedo ser más rápido en inventar cosas; voy a ser más segura de mis ideas, con más confianza de hacer cosas y de mis pensamientos creativos; ahora sé cómo formular respuestas e ideas de forma creativa*). Nótese como vuelve a haber una relación con factores emocionales y afectivos, como la actitud tranquila, seguridad y la confianza. También, los participantes vuelven a destacar que han llegado a esta autoeficacia creativa a través de la práctica (*hemos practicado mucho; tuve que pensar mucho*).

La segunda gran categoría se refiere a la toma de conciencia de la necesidad de ser más creativo/a (*ahora intentaré ser más creativo; tengo que utilizar más creatividad cuando pienso y también originalidad y fantasía; creo que voy a buscar más mi pensamiento lateral para buscar diferentes soluciones; voy a intentar pensar más de manera más creativa y hablar más en español y en mi propia lengua*). Se observa el uso de perifrasis de obligación o de acciones inminentes, así como verbos que reflejan de intencionalidad y creencias.

¿Qué emociones y sentimientos sentiste durante las diferentes actividades creativas? Explica si te ayudaron o te ocasionaron problemas. Pon ejemplos.

Las respuestas se dividen en emociones y sentimientos positivos (tabla 8) y negativos (tabla 9). Dada la naturaleza de la pregunta, de nuevo se relacionan diferentes estados de ánimo, emociones y sentimientos personales con el implemento de la creatividad. Como se observa, hay más respuestas positivas que negativas. También es habitual que los estudiantes en sus testimonios comiencen hablando del miedo o de la timidez y que luego progresen a la confianza, divertimento y satisfacción.

CATEGORÍA	EJEMPLO
Confianza	<p><i>Lo estaba haciendo sin miedo y preocupación.</i></p> <p><i>Me ayudó a ser menos tímida hablar con las personas.</i></p> <p><i>Me he dado cuenta de que podía hacerlo sin problemas como capacidad.</i></p> <p><i>He arriesgado con mi español de manera creativa y no ordinaria.</i></p> <p><i>Las presentaciones y la creación de una historia me ayudaron a obtener confianza con el profesor y mis compañeros.</i></p> <p><i>Me ayudaron mis compañeros y el hecho de saber que nadie me había juzgado.</i></p>
Felicidad y satisfacción	<p><i>Felicidad, esto me ayudó en todas las actividades.</i></p> <p><i>Después felicidad.</i></p> <p><i>Las actividades me evocaron felicidad y mucha risa.</i></p> <p><i>Felicidad, porque pude utilizar mejor mi léxico.</i></p> <p><i>Plenitud porque ahora conozco el arte de la creatividad.</i></p>
Diversión	<p><i>En el juego inicial para conocer al profesor.</i></p> <p><i>Me sentí a gusto la mayoría de las veces y sentí realmente que lo estaba disfrutando y divirtiéndome.</i></p> <p><i>Diversión, esto me ayudó en todas las actividades.</i></p>
Descubrimiento	<p><i>Me ha permitido aprender nuevas cosas.</i></p> <p><i>Con ganas de conocer cosas nuevas.</i></p> <p><i>Curiosidad en las actividades de clase.</i></p>

Tabla 8. Categorías de investigación, ítem 5a, CF. Fuente: datos de esta investigación

CATEGORÍA	EJEMPLO
Timidez	<p><i>Los primeros días timidez.</i></p> <p><i>En el primer día sentí un poco de timidez que al principio me frenó.</i></p>
Miedo y ansiedad	<p><i>Las emociones fueron un poco de miedo.</i></p> <p><i>Ansiedad en las actividades que hicimos fuera, pero al final fueron divertidas.</i></p>
Cansancio	<p><i>Me había cansado un poco.</i></p>
Aburrimiento	<p><i>Un poco aburridas, como el dibujo del cuerpo humano.</i></p>
Tristeza	<p><i>Porque pudiera ser más largo.</i></p>

Tabla 9. Categorías de investigación, ítem 5b, CF. Fuente: datos de esta investigación

El último bloque de este cuestionario final consistió en un conjunto de 21 ítems (escala Likert) que se correspondían con las 21 actividades hechas durante el curso, que se presentaban con la siguiente pregunta: ¿esta actividad desarrolla tu creatividad? Para su análisis, las actividades se han agrupado en función de su objetivo didáctico más relevante.

Realizar un producto final literario

Las medias más altas de todas las actividades se han producido aquí (tabla 10). Los participantes valoran la realización de un producto final en concreto y grupal, así como identifican la creatividad con la literatura y con la construcción de historias. Destaca que la actividad poética-creadora tenga la mayor media de todas las actividades (4,58) y la menor dispersión.

	Media	Mediana	Desv. estándar
Inventar una historia con todas las palabras	4,50	5,00	,674
Escuchamos, reescribimos y rimamos la canción Veneno en la piel de Radio Futura	3,50	3,50	,798
Dramatización del texto Naufragio	4,42	4,50	,669
Unimos las greguerías rotas	3,58	4,00	,793
Escribimos muchas historias entre todos	4,33	4,00	,651
Somos poetas: jugamos y escribimos el poema de la clase	4,58	5,00	,515

Tabla 10. Análisis descriptivo, bloque 2a, CF. Fuente: datos de esta investigación

Realizar un producto final relacionado con otras artes

Siendo aquí la valoración positiva (tabla 11), es significativamente menor que cuando tienen que realizar productos meramente literarios y desarrollar historias de ficción. La más valorada (4,08) es la que está relacionada con la fotografía, siendo también una actividad externa. Las menos valoradas (3,58) son las que integran formatos artísticos cuya estética puede ser más libre y amplia, como es la música y los grafitis.

	Media	Mediana	Desv. estándar
Eurovisión: escuchamos, unimos título-cantante y votamos	3,58	4,00	,793
Concurso de Fotoperiodismo: Ayuntamiento de Valencia	3,83	4,00	,718

	Media	Mediana	Desv. estándar
A partir de nuestras fotografías de grafitis, inventamos historias	3,58	3,00	,793
Hacemos de fotógrafos/as en los Jardines del Turia	4,08	4,00	,669

Tabla 11. Análisis descriptivo, bloque 2b, CF. Fuente: datos de esta investigación

Presentar y jugar

El juego-presentación del profesor es la más valorada (4,50), siendo una actividad donde hay un producto final muy concreto (encontrar en grupos los datos biográficos del profesor que son verdaderos o falsos). El resto, mucho menos valoradas como creativas, implican actividades más breves, donde se busca la parte más lúdica y distendida. No obstante, existe bastante dispersión en la presentación individual y en el juego de los números, lo cual podría servir para explicar que para parte de los discentes las actividades lúdicas sí que desarrollan su creatividad.

	Media	Mediana	Desv. estándar
Presentación individual: ¿cuál es vuestra palabra favorita en español?	3,67	3,50	,985
Repetir palabra favorita con gestos. ¿Cuál era?	3,50	4,00	,674
Juego presentación del profesor: ¿verdadero o falso?	4,50	5,00	,674
Juego de los números: ¡perros y gatos!	3,67	4,00	1,073

Tabla 12. Análisis descriptivo, bloque 2c, CF. Fuente: datos de esta investigación

Descubrir un vacío de información

Este conjunto de actividades son valoradas en torno al 4, excepto la que tienen que dibujar y pasar cada dibujo a sus compañeros. Se trata de actividades donde los estudiantes tienen que descubrir y organizar la información a través del juego y propuestas entretenidas.

	Media	Mediana	Desv. estándar
Mapa humano de España: viajamos por España y América	4,00	4,00	,603
¿De qué país se trata? Solo sí o no	4,00	4,00	,739
Adivina de qué personaje hispano se trata: lleva un pósit en la frente	4,08	4,00	,793
Dibujamos un cuerpo humano: ¿qué partes conoces?	3,58	3,00	,996

Tabla 13. Análisis descriptivo, bloque 2d, CF. Fuente: datos de esta investigación

Interaccionar con españoles

Como se ha podido observar en el análisis de la pregunta anterior, la interacción inmersiva con hablantes de lengua meta es bastante valorada, aunque al principio genere ansiedad o timidez. Aquí se muestran las tres actividades en torno al 4, lo que significa que están de acuerdo con que se trata de actividades creativas. Destaca la dispersión de la actividad de la ginkana, lo que puede ser ocasionado porque intervienen la competitividad, la velocidad y la interacción muy directa, que son elementos que pueden generar motivación o lo contrario.

	Media	Mediana	Desv. estándar
Preguntamos por el centro de Valencia	4,08	4,00	,793
Preguntamos en el Mercado Central de Valencia	4,00	4,00	,739
Ginkana por el Barrio del Carmen	4,08	4,00	,996

Tabla 14. Análisis descriptivo, bloque 2e, CF. Fuente: datos de esta investigación

3.3 Análisis correlacional

Se exploraron las relaciones entre los resultados del cuestionario inicial y del cuestionario final, centrándonos en aquellas correlaciones con significancia estadística ($p < 0.05$) según la prueba de Spearman. Este análisis describe una relación relevante entre diferentes ítems de ambos cuestionarios. No obstante, al tratarse de una muestra pequeña, conviene interpretar con cautela las correlaciones halladas.

Se destaca principalmente la alta correlación positiva entre me considero una persona creativa (CI) y mi creatividad ha mejorado en español (CF), con un valor de $\rho(10) = .817$, $p = .001$. Apoyando esta relación, se describe también una correlación positiva entre mi creatividad ha mejorado en español (CF) y dos ítems del CI: es importante ser creativo/a en la vida ($\rho(10) = .633$, $p = .027$) y el arte y la literatura me ayudan a ser creativo/a ($\rho(10) = .581$, $p = .047$). Este conjunto de datos muestra que, en nuestro estudio, podría haber una sólida relación positiva entre algunos de los resultados sobre autoeficacia creativa del estudiantado antes y después de la implementación del programa.

Se describe asimismo una correlación positiva moderada-alta entre el arte y la literatura me ayudan a ser creativo/a (CI) y la valoración de dos de las actividades propuestas en el CF: inventar una historia con todas las palabras ($\rho(10) = .739$, $p = .006$) y somos poetas: jugamos y escribimos el poema de la clase ($\rho(10) = .709$, $p = .010$). Cabe destacar que los discentes estudiados perciben que la literatura y la escritura podrían ayudar a fomentar su creatividad, de acuerdo con la correlación anotada en estas actividades.

Si nos centramos en las relaciones entre los ítems del CI entre sí, encontramos que el ítem el arte y la literatura me ayudan a ser creativo/a presenta una correlación positiva con otros cuatro ítems relacionados con la autoeficacia creativa. Como se observa en la tabla 14, dichas correlaciones positivas son de magnitud moderada (valores de $\rho(10)$ entre .605 y .710).

El arte y la literatura me ayudan a ser creativo/a

Rho de Spearman	Mi mente se abre si soy más creativo/a	Coeficiente de correlación	,628
		Sig. (bilateral)	,029
		N	12
	Me considero un/a estudiante creativo/a	Coeficiente de correlación	,637
		Sig. (bilateral)	,026
		N	12
	Me interesa la creatividad	Coeficiente de correlación	,605
		Sig. (bilateral)	,037
		N	12

El arte y la literatura me ayudan a ser creativo/a

Me considero una persona creativa	Coeficiente de correlación	,710
	Sig. (bilateral)	,010
	N	12
Mejora mi autoestima si soy más creativo/a	Coeficiente de correlación	,657
	Sig. (bilateral)	,020
	N	12

Tabla 15. Análisis correlacional, CF. Fuente: datos de esta investigación

Otro ítem asociado a la autoeficacia creativa –me considero una persona creativa– presenta una correlación positiva moderada tanto con me interesa la creatividad ($\rho(10) = .658$, $p = .020$) como con es importante ser creativo/a en la vida ($\rho(10) = .733$, $p = .003$). De forma similar, el ítem mi mente se abre si soy creativo/a se correlaciona positivamente con en clase de español trabajo de forma creativa ($\rho(10) = .614$, $p = .034$) y con mejora mi autoestima si soy más creativo/a ($\rho(10) = .716$, $p = .009$).

Con respecto a las relaciones entre los ítems del CF, el análisis correlacional no evidenció asociaciones significativas. Sin embargo, aceptando las limitaciones del estudio, parece posible utilizar los resultados obtenidos en los análisis CI-CF y CI para la triangulación de datos que se propone en esta investigación.

4 Discusión y conclusiones

Los resultados sugieren una probable mejora en la autoeficacia creativa de los discentes (creencias sobre la propia capacidad creativa) después de haber asistido al curso programado para el desarrollo de la creatividad en ELE, aunque no es posible atribuirla con total certeza a la intervención al tratarse de un diseño exploratorio. Esa confianza positiva en sus capacidades creativas podría estar relacionada con una mejora efectiva de estas, observable tras haber recibido una instrucción específica y orientada a potenciar la creatividad. Esto se asocia con que la creatividad se corresponde con una mente innovadora y con pensamientos flexibles, lo que favorece la enseñanza de segundas lenguas (Lei y Lei 2022). Esta relación podría influir en que las diferentes actividades creativas fueron reconocidas así por los discentes y percibieran ese progreso.

Aunque se refiere a una muestra muy pequeña, se observa una notable diferencia entre el cuestionario inicial y el cuestionario final con respecto a la autoeficacia creativa y a su percepción global de la creatividad. En este sentido, el análisis correlacional reveló que el alumnado que

ya se consideraba creativo/a al inicio tendió a percibir una mejora mayor de su creatividad en lengua española al terminar el programa ($\rho(10)=0,817$, $p<0,01$). Asimismo, quienes consideraron importante ser creativo/a en la vida precisamente fueron los que más percibieron que había mejorado su creatividad al finalizar el programa. Las respuestas siempre positivas del cuestionario final podrían apoyar la hipótesis de que la percepción y motivación de los estudiantes sobre la creatividad mejora en un clima de aprendizaje intencionadamente creativo en ELE (Bandura 1997).

En nuestro estudio también se observa la importancia que da el estudiantado a que el docente sea guía y modelo en el proceso creativo, a través de la motivación hacia la curiosidad y el descubrimiento. De este modo, como explican de la Morena y Sánchez (2002), el profesorado ha de ir más allá y no solo presentar e implementar actividades creativas en ELE, sino diseñar ese entorno creativo y flexible, mostrando su propia creatividad al estudiantado. Podría ser clave para el desarrollo de la propia confianza creativa crear un ambiente participativo y motivador, donde el docente comparta y no imponga, siendo necesaria la intervención consciente del profesorado (Dörnyei y Muir 2019). En el caso de esta investigación se intentó construir este entorno, con un conjunto de actividades creativas e interdisciplinares, así como el total compromiso del docente para esta mejora en la creatividad del estudiantado. Como parecen indicar los testimonios de los discentes, se fueron sintiendo más confiados y respetados en el aula y fuera de ella, a pesar del miedo generado al principio por lo desconocido, pudiendo ser esto relevante para que los estudiantes se expresaran libremente y así se generaran dinámicas creativas y estimulantes (Iglesias 2008; Péter-Szarka 2018).

Las actividades diseñadas más valoradas para fomentar su creatividad y confianza fueron las que tenían una tarea final bien determinada y la realizaban en grupo. De este modo, el trabajo en equipo motiva y favorece el pensamiento divergente y las ideas originales (Catarino *et al.* 2019; Segundo *et al.* 2020). De hecho, el estudiantado dio mucha importancia al apoyo en sus compañeros a la hora de resolver problemas, lo que redunda en la importancia del aprendizaje cooperativo para mejorar la autoeficacia creativa y, por ende, la creatividad en L2 (Marashi y Khatami 2017). Los discentes que afirmaron inicialmente que el arte y la literatura fomentaban su creatividad tendieron a valorar de forma positiva las actividades creativas de escritura implementadas en el programa (inventar una historia y escribir un poema). Esta observación sobre las tareas programadas podrían sugerir que el alumnado tiene una clara percepción de que las actividades relacionadas con la literatura y el arte pueden mejorar su creatividad.

Dentro de este estudio cabría tener en cuenta el hallazgo que supuso la percepción e implicación emocional por parte del estudiantado al seguir el programa de creatividad. No solo valoraron positivamente como creativas todas las actividades realizadas, las dinámicas en el aula y fuera de ella y la labor de mediación del docente, sino que también respondieron sentirse confiados, felices, no presionados y motivados durante el curso. Esto parece estar directamente relacionado con la importancia de no oponer lo cognitivo con lo afectivo en la enseñanza de L2, siendo vital los factores individuales como la ansiedad, la autoestima, la autoeficacia, etc. (Arnold 2006). Todo esto podría contribuir, como se ha observado en el estudio, a la reducción de la ansiedad, lo que parece conllevar una mayor predisposición a la participación con ideas originales y creativas.

Esta autoconfianza también podría venir generada por tratarse de un programa en inmersión, como así se constató al analizar el cuestionario inicial y el final, donde se muestran las grandes diferencias entre los estudios reglados en su país de origen (Italia) y nuestro programa con respecto a su autoeficacia creativa y a su percepción de la instrucción recibida en los dos cursos. Incidiendo en esta confianza emocional, se observó que quienes relacionaban la creatividad

con una mejora de la autoestima tenían tendencia a considerarse más creativos. López Perles (2022) se refiere a la imagen positiva que proyecta el estudiante en un entorno bilingüe como futuro mejor hablante en lengua meta. Incluso, siguiendo estas conexiones, hubo varios estudiantes que manifestaron su decisión de ser más creativos en el futuro, tanto en L1 como en español.

Sobre las limitaciones del estudio, algunas ya referidas, cabe destacar el reducido tamaño de la muestra ($N=12$) y la ausencia de un grupo de control. Del mismo modo, también podría influir en la generalización de los resultados que el programa sobre creatividad se implementó en un contexto educativo muy específico y con un enfoque pedagógico novedoso. Estas explicaciones alternativas recomiendan cautela al atribuir exclusivamente el incremento de la autoeficacia creativa y autoconfianza al programa diseñado e implementado.

En suma, el conjunto de datos convergentes (estadística descriptiva y correlacional y análisis cualitativo) ofrecen evidencia preliminar de que un programa centrado en la potenciación de la creatividad, utilizando actividades con productos finales interdisciplinares, literarios y artísticos, podría mejorar la autoeficacia creativa de los discentes. Ayudaría también a este mejora las actividades grupales y la guía constante del docente, con el fin de conseguir un entorno tranquilo, eficiente, motivador y consciente con respecto a la importancia emocional de la creatividad en nuestras vidas (Bandura 1997). Se ha estudiado la relación de los pensamientos creativos con las funciones ejecutivas, por tanto, presentar retos a los estudiantes estimula ciertas zonas neuronales y mejora la plasticidad cognitiva del alumnado (Sanz 2022). Además, el resultado de la investigación sugiere la idea de que factores afectivos, socioemocionales y psicológicoaptitudinales podrían estar conectados con la creatividad y la autoeficacia creativa.

Para concluir, se reiteran las limitaciones del estudio (muestra reducida y contexto muy determinado), lo que nos lleva a interpretar los resultados con prudencia. No obstante, abre el camino a futuras investigaciones sobre el impacto y la mejora de la autoeficacia creativa en estudiantes de ELE en entornos y contextos educativos diferentes. De este modo, se podría replicar la investigación con muestras más amplias y con programas de mayor duración sobre la creatividad, con el fin de adoptar enfoques pedagógicos innovadores que acerquen al estudiantado a las habilidades requeridas en el siglo XXI.

Referencias bibliográficas

- Aeni, Nur. 2023. Incorporating 4C Competencies in EFL Classroom: A case study at English Language Education Study Program. *Performance* 2.4: 595-610.
- Aranguren, María; Oviedo, Alejandra; Irrazábal, Natalia. 2011. Estudio de las propiedades psicométricas de la escala de autoeficacia creativa en población argentina. *Revista De Psicología* 7.14: 69-91.
- Arnold, Jane. 2006. Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Centro Virtual Cervantes*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm
- Bandura, Albert. 1997. *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman.

- Barbot, Baptiste; Besançon, Mau; Lubart, Tood. 2016. The generality-specificity of creativity: Exploring the structure of creative potential with EPoC. *Learning and Individual Differences* 52: 178–187.
- Beghetto, Ronald; Kaufman, James. 2007. Toward a broader conception of creativity: A case for “mini-c” creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts* 1: 13-79.
- Benedek, Mathias; Fran, Fabiola; Heene, Moritz; Neubauer, Aljoscha C. 2012. Differential effects of cognitive inhibition and intelligence on creativity. *Personality and Individual Differences* 53.4: 480-485.
- Betrián, Ester; Galitó, Nuria; García, Nuria; Jové, Gloria; Macarulla, Marta. 2016. La triangulación múltiple como estrategia metodológica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 11.4: 5-24.
- Catarino, Paula; Vaco, Paulo; Lopes, José; Silva, Helena; Morais, Eva. 2019. Aprendizaje cooperativo para promover el pensamiento creativo y la creatividad matemática en la educación superior. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 17.3: 5-22.
- Chamorro-Premuzic, Tomás; Reichenbacher, Lisa. 2008. Effects of personality and threat of evaluation on divergent and convergent thinking. *Journal of Research in Personality* 42.4: 1095-1101.
- Choi, Jin Nan. 2004. Individual and Contextual Predictors of Creative Performance: The Mediating Role of Psychological Processes. *Creativity Research Journal* 16.2–3: 187-199.
- Cobos-Gutierrez, Carlos Eduardo. 2024. Impacto de la inteligencia artificial en el rendimiento académico de estudiantes de secundaria. Un estudio correlacional. *Puriq. Revista de Investigación Científica* 6.0: e740.
- De la Morena, Marián; Sánchez, Adolfo. 2002. Entrenamiento del pensamiento creativo en el aprendizaje de una lengua extranjera. *EduPsykhé. Revista de Psicología y Psicopedagogía* 1.1: 177-196.
- Diamond, Adele. 2013. Executive functions. *Annual Review of Psychology* 64.1: 135-168.
- Dörnyei, Zoltán; Muir, Christine. 2019. Creating a Motivating Classroom Environment. En X. Gao, ed. *Second Handbook of English Language Teaching*. Cham: Springer, pp. 719-736.
- Epelde, Amaya. 2014. Desarrollo creativo a través de la música. En J. L. Aróstegui, ed. *La música en la Educación Primaria. Manual de formación del profesorado*. Madrid: Dairea, pp. 175-196.
- Erdogán, Vacide. 2019. Integrating 4C Skills of 21st Century into 4 Language Skills in EFL Classes. *International Journal of Education and Research* 7.11: 113-124.

- Fandiño, Yamith José. 2013. 21st century skills and the English foreign language classroom: A call for more awareness in Colombia. *Gist Education and Learning Research Journal* 7:190-208.
- Feist, Gregory. J. 1998. A meta-analysis of the impact of personality on scientific and artistic creativity. *Personality and Social Psychology Review* 2.4: 90-309.
- Furnham, Adrian. 1999. Personality and creativity. *Perceptual and Motor Skills* 88.2: 407-408.
- Garaigordobil, Maite; Pérez, José Ignacio. 2002. Análisis predictivo y correlacional de la creatividad gráfica y verbal con otros rasgos de la personalidad infantil. *Revista De Psicología General y Aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología* 55.3: 373-390.
- Gervilla, Ángeles. 1986. *La creatividad en el aula*. Málaga: Innovare.
- Ghorbani, Maryan; Kazemi, Hamid; Shafaghi, Mansoreh; Massah, Hajar. 2012. An Assessment of relation between self efficacy and Cognitive / Emotive creativity. *Global Journal of Guidance & Counselling* 2: 8-13.
- Green, Adan. E.; Beaty, Robert. E.; Kenett, Yoed. N.; Kaufman, James C. 2023. The Process Definition of Creativity. *Creativity Research Journal* 36.3: 544-572.
- Gruzelier, John; Thompson, Trevor; Redding, Emma; Brandt, R; Steffert, T. 2014. Application of alpha/theta neurofeedback and heart rate variability training to young contemporary dancers: State anxiety and creativity. *International Journal of Psychophysiology* 93.1: 105-111.
- Hijarro-Vercher, Alexandre; Solaz-Portolés, Joan Josep; Sanjosé, Vicente. 2023. Creatividad, metacognición y autoeficacia en la detección de errores en problemas resueltos. *Revista Fuentes* 25.3: 256-266.
- Hurtado, Alfredo Leonardo; Hurtado, Cynthia Lizette. 2015. *La toma de decisiones en investigación educativa con SPSS*. Hermosillo: Qartuppi.
- Iglesias, Isabel. 2008. *La creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE: caracterización y aplicaciones*. Ávila: Universidad de Oviedo.
- Jinks, Jerry; Lorsbach, Anthony. 2003. Introduction: motivation and selfefficacy belief. *Reading and Writing Quarterly* 19: 113-118.
- Kharkhurin, Anatoly. 2009. The role of bilingualism in creative performance on divergent thinking and invented alien creatures tests. *The Journal of Creative Behavior* 43.1: 59-71.
- Kharkhurin, Anatoly. 2014. Creativity.4in1: Four-criterion con struct of creativity. *Creativity Research Journal* 26.3: 338-352.
- Lamb, Kristen; Boedeker, Peter; Kettler, Todd. 2024. Measuring Creative Self-Efficacy: instrument development and validation. *Thinking Skills and Creativity* 56: 101738.

- Lee, Hangeun; Kim, Kiung Hee. 2011. Can speaking more languages enhance your creativity? Relationship between bilingualism and creative potential among Korean American students with multicultural link. *Personality and Individual Differences* 50.8: 1186-1190.
- Lei, Fei; Lei, Lin. 2022. How Does the Optimism of Students Learning a Foreign Language Affect Their Creative Self-Efficacy? The Mediating Effects of Hope and Empathy. *Frontiers In Psychology* 13: 831593.
- Li, Chengchen; Wei, Li. 2025. The enhancement of creativity through foreign language learning: Do personality traits matter? *Bilingualism: Language and Cognition* 28: 510-521.
- López, R. 1995. *Desarrollos conceptuales y operacionales acerca de la creatividad*. Santiago: Universidad Central.
- Marashi, Hamid; Khatami, Homayra. 2017. Using cooperative learning to boost creativity and motivation in language learning. *Journal of Language and Translation* 7.1: 43-58.
- Marian, Viorica; Spivey, Michael. 2003. Competing activation in bilingual language processing: Within- and between-language competition. *Bilingualism: Language and Cognition* 6.2: 97-115.
- Mathisen, Gro Ellen; Bronnick, Kolbjorn. S. 2009. Creative self-efficacy: An intervention study. *International Journal Of Educational Research* 48.1: 21-29.
- Odena, Oscar; Welch, Graham. 2009. A generative model of teachers' thinking on musical creativity. *Psychology of Music* 37.4: 416-442.
- Payne, Simon Mark; Whitworth, David. Edward. 2022. Increasing creative self-efficacy: Developing the confidence of biochemistry undergraduates to innovate. *Biochemistry and Molecular Biology Education* 50.3: 296-306.
- Péter-Szarka, Szilvia. 2018. El clima creativo como medio para promover la creatividad en el aula. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 10.28: 1011-1034.
- Quero, Milton. 2010. Confiabilidad y coeficiente Alpha de Cronbach. *TELOS. Revista de estudios interdisciplinarios en Ciencias Sociales* 12.2: 248-252.
- Ramón-Verdú, Alfredo José; Boj-Pérez, Laura; Villalba-Gómez, José Víctor. 2021. Estudio prospectivo sobre el autoconcepto creativo. Percepción de la formación creativa por estudiantes del Grado de Educación Primaria en etapas educativas previas. *ARTSEDUCA Revista Electrónica De Educación En Las Artes* 29: 23-38.
- Ramos-Villagrasa, Pedro J; Sánchez-Iglesias, Iván; Grande-De-Prado, Mario; Oliván-Blázquez, Bárbara; Martín-Peña, Javier; Cancer-Lizaga, Pilar. 2017. Spanish version of "Self-Efficacy for Writing Scale" (SEWS). *Anales De Psicología* 34.1: 86-91.
- Sandín, María Paz. 2003. *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.

- Segundo, Rafael Ibán; López-Fernández, Verónica; Daza, María Teresa; Phillips-Silver, Jessica. 2020. Promoting children's creative thinking through reading and writing in a cooperative learning classroom. *Thinking Skills and Creativity* 36: 100663.
- Tierney, Pamela; Farmer, Steven. M. 2002. Creative self-efficacy: Its potential antecedents and relationship to creative performance. *Academy of Management Journal* 45: 1137-1148.
- Tobón, Flor Ángela; López, Luis Alirio; Londoño, Cristian David. 2019. Investigación formativa y prácticas académicas integradoras en el marco de la Responsabilidad Social Universitaria: Un análisis a partir de metodología mixta. *Entramado* 15.2: 188-200.
- Van Dijk, Marloes; Kroesbergen, Evelyn. H; Blom, Elma; Leseman, Paul P. M. 2019. Bilingualism and creativity: Towards a situated cognition approach. *The Journal of Creative Behavior* 53.2: 178-188.
- Yi, Xinfia. 2008. *Creativity, Efficacy and their Organizational Cultural Influences* (tesis de doctorado). <https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/11001>
- Zarza-Alzugaray, Francisco Javier; Bustamante, Juan Carlos; Casanova, Óscar; Orejudo, Santos. 2018. La autoeficacia creativa y la autoestima como predictores de la capacidad creativa en estudiantes universitarios de la asignatura Fundamentos de Educación Musical. *REIDOCREA* 8: 7-14.