



TESIS DOCTORAL

Propuesta de introducción de actividades extracurriculares basadas en la creatividad en el currículo de enseñanza del inglés en los colegios públicos y concertados en Andalucía

Tesis doctoral presentada por
Tatjana Portnova
y dirigida por
Dr. José Luis Ortega Martín

Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación



**UNIVERSIDAD
DE GRANADA**

Granada, 2019



Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Tatjana Portnova
ISBN: 978-84-1306-135-1
URI: <http://hdl.handle.net/10481/55474>

Índice de contenidos

Resumen	7
Abstract	9
Agradecimientos	11
Índice de abreviaturas	13
Índice de tablas	15
Índice de figuras	19
Comentarios sobre el uso de lenguaje	21
Presentación general	23
Introducción	24
CAPÍTULO I	
Teorías de creatividad	27
1.1. Introducción.....	29
1.2. Definición de la creatividad.....	30
1.2.1. Contexto actual	30
1.2.2. Desarrollo histórico del término	31
1.2.3. Principios básicos para la definición de la creatividad	32
1.2.4. Definiciones a partir de los años 50 del siglo XX	33
1.2.5. Definiciones más recientes	35
1.3. Creatividad vs. creatividad	36
1.3.1. Modelo de 4-c de Kaufman y Beghetto	38
1.3.2. Creatividad como característica sujeta a cambios	39
1.4. Teorías de creatividad.....	40
1.4.1. Las primeras propuestas de teorías de creatividad	40
1.4.2. Clasificación de teoría de creatividad de Kozbelt, Beghetto y Runco	41
1.5. Creatividad narrativa.....	45
1.6. Resumen.....	46
CAPÍTULO II	
Creatividad y educación	47
2.1. Introducción	49
2.2. La creatividad en el ámbito educativo	50
2.2.1. Historia	50
2.2.2. Estudios recientes	50

2.3. La creatividad como herramienta para desarrollar capacidades personales	53
2.3.1. El sistema educativo estandarizado	54
2.3.2. Impacto de la creatividad sobre valores personales.....	55
2.4. La creatividad y rendimiento académico	56
2.4.1. Polémica entre dos términos	56
2.4.2. Creatividad frente a inteligencia.....	57
2.5. Motivación y creatividad	58
2.5.1. Bases de la motivación	59
2.5.2. La creatividad y la motivación intrínseca en el aprendizaje.....	60
2.5.3. Aula de lengua extranjera	61
2.5.4. Situación en las aulas: abuso de motivación extrínseca	62
2.6. Pensamiento divergente	63
2.6.1. Definición y características del pensamiento divergente.....	64
2.6.2. Creatividad y pensamiento divergente.....	65
2.6.3. Pensamiento divergente y educación.....	65
2.7. Necesidad del Cierre Cognitivo.....	66
2.7.1. Definición de NCC	66
2.7.2. Tendencias y consecuencias	66
2.7.3. NCC y creatividad	68
2.8. Resumen.....	70

Capítulo III

Creatividad y aprendizaje de los idiomas.....	71
3.1. Introducción	73
3.2. Creatividad y filosofía del lenguaje	74
3.3. Creatividad y enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras	77
3.3.1. Estudios sobre la creatividad en la enseñanza de lengua extranjera.....	78
3.3.2. Clasificación de creatividad en el proceso de enseñanza/aprendizaje.....	79
3.4. Creatividad del profesor.....	80
3.4.1. Figura del profesor en el aula	80
3.4.2. La creatividad como herramienta	80
3.4.3. Características de un profesor creativo.....	82
3.4.4. Técnicas de creatividad.....	83
3.4.5. Estrategias para el pensamiento divergente.....	84
3.4.6. Expresión escrita.....	85
3.5. Formación del profesor.....	86
3.5.1. Estrategias del profesor.....	89

3.6. Creatividad del alumno en un acto lingüístico.....	90
3.7. Currículo escolar.....	92
3.7.1. Perspectiva histórica.....	92
3.7.2. Aulas tradicionales.....	93
3.7.3. Aulas creativas.....	95
3.7.4. Cambios en el currículum.....	96
3.7.5. Currículum de la UE.....	96
3.7.6. Investigaciones sobre creatividad y aprendizaje.....	99
3.7.7. Programas de creatividad.....	100
3.8. Creatividad, emociones y el aprendizaje de idiomas.....	101
3.9. Creatividad y enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras.....	103
3.9.1. Niños bilingües y creatividad.....	103
3.9.2. Lenguas extranjeras: Antecedentes.....	104
3.10. Resumen.....	107

CAPÍTULO IV

Creatividad en los currículos de Andalucía	109
4.1. Introducción.....	111
4.2. Historia de los estudios de creatividad en España.....	112
4.3. Currículum de Andalucía.....	113
4.3.1. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación, edición de 2002.....	114
4.3.2. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación, edición de 2018.....	116
4.3.3. Real Decreto 1105/14.....	119
4.3.4. Orden ECD 65/2015.....	121
4.3.5. Decreto 111/2016.....	122
4.3.6. Orden 14/07/2016.....	123
4.4. Resumen.....	125

CAPÍTULO V

Métodología y procedimiento.....	127
5.1. Introducción.....	129
5.2. Objetivos e hipótesis de la investigación.....	130
5.2.1. Objetivos de la investigación.....	130
5.2.2. Hipótesis de la investigación.....	130
5.3. Participantes.....	131

5.3.1. Criterios de selección de la muestra	132
5.3.1.1. Criterios de inclusión en el grupo experimental y en el grupo de control	132
5.3.1.2. Criterios de exclusión de la muestra	132
5.3.1.3. Descripción general de la muestra	133
5.4. Descripción de los instrumentos	133
5.4.1. Prueba de Imaginación Creativa para Jóvenes (PIC-J).....	134
5.4.2. Test de Necesidad de Cierre Cognitivo	135
5.4.3. Instrumento de análisis de textos escritos.....	136
5.5. Descripción de las variables	138
5.5.1. Variables demográficas	138
5.5.2. Variables académicas.....	138
5.5.3. Variables de expresión escrita:	139
5.5.4. Variables del progreso del instrumento de análisis de texto escrito	140
5.5.5. Variables de creatividad	143
5.5.6. Variables de Necesidad de Cierre Cognitivo.....	143
5.6. Procedimiento	144
5.6.1. Diseño de la intervención	144
5.6.2. Justificación de actividades	145
5.6.2.1. Escritura creativa.....	145
5.6.2.2. Dramatización	146
5.6.2.3. Programación de las sesiones.....	147
5.7. Resumen.....	148

CAPÍTULO VI

Análisis de datos.....	149
6.1. Introducción	151
6.2. Análisis de variables Nota Final y Creatividad Narrativa	151
6.3. Análisis de los cambios de aspectos entre la redacción (pretest y postest)	154
6.3.1. Originalidad (primera redacción)	155
6.3.2. Uso de elementos fantásticos (primera redacción)	156
6.3.3. Originalidad (segunda redacción).....	158
6.3.4. Uso de elementos fantásticos (segunda redacción)	159
6.4. Análisis de expresión escrita: primera redacción	160
6.4.1. Grupo experimental y grupo de control.....	163
6.4.2. Género.....	163
6.4.3. Colegios	164
6.5 Análisis de expresión escrita: segunda redacción.....	164
6.5.1 Grupo experimental y grupo de control.....	164

6.5.2. Género.....	165
6.5.3. Colegios	165
6.6. Análisis de las variables del progreso.....	166
6.6.1. Diferencias según género en grupos experimental y control.....	167
6.6.2. Creatividad narrativa y mejora en expresión escrita.....	168
6.6.3. NCC y mejora en expresión escrita	170
6.7. Creatividad Narrativa y factores NCC.....	171
6.8. Creatividad Narrativa y puntuación general en NCC	173
6.9. Nota Final y NCC	174
6.10. Análisis del grupo de mentirosos.....	174
6.10.1. Estadísticos descriptivos del grupo de mentirosos	175
6.10.1.1. Variable de mentirosos/sinceros según género	175
6.10.1.2. Variable de mentirosos/sinceros según tipo de colegio	175
6.10.1.3. Variable de mentirosos/sinceros según grupo experimental/control.....	175
6.10.1.4. Variable de mentirosos/sinceros según grupo.....	176
6.10.2. Estadísticos inferenciales del grupo de mentirosos	176
6.10.2.1. <i>Lie Score</i> y Creatividad Narrativa.....	176
6.10.2.2. <i>Lie Score</i> y Nota final.....	177
6.11. Resumen.....	177
 CAPÍTULO VII	
Conclusiones, limitaciones y futuras líneas de investigación	179
7.1. Conclusiones.....	181
7.2. Conclusions.....	184
7.3. Limitaciones de la investigación.....	188
7.4. Futuras líneas de investigación	188
 BIBLIOGRAFÍA	191
 Anexo I. Autorización de Delegación Territorial en Granada de Educación, Cultura y Deporte para la realización del proyecto de intervención en los colegios.....	211
 Anexo II. Autorización de los padres o tutores legales para la realización del trabajo de investigación (I.E.S. Alonso Cano)	213
 ANEXO III. Autorización de los padres o tutores legales para la realización del trabajo de investigación (Sagrada Familia)	215

Resumen

En esta tesis doctoral se analiza la creatividad narrativa y su impacto sobre el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en el alumnado de la educación secundaria en Andalucía. Se analiza el papel de la creatividad en la enseñanza en general y en la enseñanza de lenguas extranjeras en concreto. Se destaca el papel que se asigna a la creatividad en los currículum de lenguas extranjeras utilizados en los colegios públicos y concertados en Andalucía y se hace una comparación con el Marco Europeo de Referencia. Para demostrar la importancia de las actividades basadas en la creatividad en los currículum de enseñanza de lengua extranjera en Andalucía, se realiza un proyecto de intervención que se basa en las actividades de escritura creativa y dramatización, cuyo objetivo es potenciar la creatividad narrativa en los alumnos del inglés como lengua extranjera. Para analizar los resultados, se recurre a tres instrumentos —Prueba de Imaginación Creativa para Jóvenes (PIC-J), Test de Necesidad del Cierre Cognitivo e Instrumento de análisis de textos escritos creado expresivamente para el presente estudio— que permiten analizar las destrezas puramente lingüísticas junto con dimensiones cognitivas como la Creatividad Narrativa o la Necesidad del Cierre Cognitivo. La comparación de los resultados entre los grupos de investigación permite demostrar la eficacia de las actividades basadas en la creatividad en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera y se propone la necesidad de su incorporación en los currículum.

Palabras clave: Creatividad, Currículum, Didáctica del inglés, Aprendizaje del inglés, Expresión escrita, Necesidad del Cierre Cognitivo

Abstract

This research analyzes narrative creativity and its influence on learning English as a foreign language with secondary students in Andalusia. It analyzes the importance of creativity in education generally and in language teaching specifically. It underlines the role of creativity in the curriculum of foreign languages. The curricula are compared with the Common European Framework of Reference for Languages. With the aim of demonstrating the importance of activities based on creativity in curricula of foreign language teaching in Andalusia, it develops an intervention project based on creative writing and dramatization activities. The aim is to foster the narrative creativity among students of English as foreign language. Three tools are used to analyze the results: Test of Creative Imagination for Youngsters (PIC-J), Need for Closure Scale, and Scale for Analysis of Linguistic Aspects. These tools allow one to analyze Linguistic together with Cognitive Dimensions such as Narrative Creativity and Need for Closure. A comparison of the results between groups demonstrates the efficiency of the activities based on creativity in the process of teaching and learning English as a foreign language and suggests the necessity of incorporation of these activities into the curriculum.

Keywords: Creativity, Curriculum, Didactics of English, English Learning, Writing Expression, Need for Closure

Agradecimientos

A **José Luis Ortega Martín** por elegirme como su doctoranda y apoyarme en cada momento en la labor durante estos cuatro años. Por su comprensión, ánimo, consejos, apoyo y optimismo irrevocable. Le agradezco su capacidad de apoyar la iniciativa, la capacidad de estar siempre al lado y destacar en las personas los más escondidos talentos.

Al **Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura** de la Universidad de Granada por su disposición a ayudar a resolver cualquier duda. A **Cristina Pérez Valverde** por su magnífica labor de tutora.

A **José Miguel García Ramírez** por sus ideas en torno a creatividad y ser consejero de la presente investigación.

A **Bill Cope, Mary Kalantzis y Phillip Kalantzis-Cope** que han hecho posible mi estancia en la Universidad de Illinois en Urbana-Champaign, por sus consejos, estudios y proyectos.

A **César Requesens, Luis Gonzaga Roger Castillo y Jonatán España Rodríguez** por ser grandes amigos que me han acompañado en distintas etapas de la elaboración de esta tesis.

A la directora de I.E.S. Alonso Cano **Isabel Romero** y la **Dirección del C.E.I.P. Sagrada Familia** por facilitarme la labor realizada en este proyecto. Mis más sinceras gracias a los profesores **Silvana Jiménez Serrano, Carolina Román Fernández y Francisco Santaella Serrano** que me han permitido entrar en sus clases y compartir conmigo el honor de ser profesora de los niños que participaron en el proyecto.

A los **197 alumnos** sonrientes que encontré delante de mí en las aulas soleadas del Colegio Sagrada Familia y de I.E.S. Alonso Cano. Sin vosotros esta tesis jamás se escribiría y yo jamás llegaría a aprender lo que me habéis podido enseñar. Os agradezco vuestra pasión por la vida, vuestra imaginación y vuestras palabras de agradecimiento que guardo como mayor tesoro de los años dedicados a esta tesis. Espero que vuestra vida sea la mayor obra que podáis escribir y representar.

Índice de abreviaturas

4-c: Modelo de creatividad de Kaufman y Beghetto (2009)

ANOVA: Análisis de varianza de un factor

Big-C: Subcategoría de creatividad según Kaufman y Beghetto (2009)

BOE: Boletín Oficial del Estado

BOJA: Boletín Oficial de la Junta de Andalucía

CC: Colegio concertado de ciudad

CLIL: Content and Language Integrated Learning

CN: Creatividad Narrativa

CON: Grupo de control

DG: Directorate-General

DT: Desviación típica

E.S.O.: Educación secundaria obligatoria

EXP: Grupo experimental

H: Hombres

ICEAC: Innovation and Creativity in Education and Training in EU27

IQ: Intelligence Quotient

JRC: Joint Research Centre

little-c: Subcategoría de creatividad según Kaufman y Beghetto (2009)

M: Mujeres

M18: Marco Europeo de Referencia 2018

MANOVA: Análisis multivariante de la varianza

mini-c: Subcategoría de creatividad según Kaufman y Beghetto (2009)

NACCCE: National Advisory Committee on Creative and Cultural Education

NC: Necesidad de Cognición

NCC: Necesidad de Cierre Cognitivo

NFC: Need for Closure Scale

PIC-A: Prueba de Imaginación Creativa para Adultos

PIC-J: Prueba de Imaginación Creativa para Jóvenes

PR: Colegio público rural

Pro-c: Subcategoría de creatividad según Kaufman y Beghetto (2009)

RD: Real decreto

UE: Unión Europea

Índice de tablas

<i>Tabla 1.</i> Resumen de Teorías de Creatividad (Kozbelt, Beghetto, Runco, 2010, 27-28).	41
<i>Tabla 1.</i> Resumen de Teorías de Creatividad (Kozbelt, Beghetto, Runco, 2010, 27-28), continuación.....	42
<i>Tabla 2.</i> Uso de <i>creatividad</i> , <i>innovación</i> y sinónimos en los currículos de primaria y secundaria de UE (Cachia et al., 2010, p. 21)	97
<i>Tabla 3.</i> Escala ilustrativa de escritura creativa en alumnos de lenguas extranjeras (Consejo Europeo, 2002, p. 65).....	114
<i>Tabla 4.</i> Escala ilustrativa de escritura creativa en alumnos de lenguas extranjeras (Consejo Europeo, 2018, p. 76).....	118
<i>Tabla 5.</i> Menciones de creatividad en Orden 14/07/2016 según disciplinas de lenguas.	123
<i>Tabla 6.</i> Estados emocionales según tono hedónico, nivel de activación y foco regulador (Baas, De Dreu y Nijstad, 2008, p. 786).....	138
<i>Tabla 7.</i> Valores medios y desviaciones típicas en Creatividad Narrativa y Nota final de los chicos y chicas pertenecientes al grupo experimental (N=86).....	151
<i>Tabla 8.</i> Valores medios y desviaciones típicas en Creatividad Narrativa y Nota final de los chicos y chicas pertenecientes al grupo de control (N=31).	152
<i>Tabla 9.</i> Valores medios en Creatividad Narrativa y Nota final, tomando como referencia solo la condición experimental de cada grupo.....	152
<i>Tabla 10.</i> Valores medios en Creatividad Narrativa y Nota final, tomando como referencia solo el género de los participantes.....	153
<i>Tabla 11.</i> Valores medios en Creatividad Narrativa y Nota Final, tomando como referencia el colegio de los participantes.....	153
<i>Tabla 12.</i> Valores medios en Creatividad Narrativa y Nota final, tomando como referencia a cada uno de los subgrupos dentro de cada condición experimental. 153	153
<i>Tabla 13.</i> Tabla de contingencia donde se muestran el número de participantes en cada uno de los niveles de las variables categóricas Originalidad y Creatividad Narrativa; clasificados en función de su género y de la condición experimental asignada. Los datos corresponden a la primera redacción del estudio.	156
<i>Tabla 14.</i> Tabla de contingencia donde se muestran el número de participantes en cada uno de los niveles de las variables categóricas Originalidad y Creatividad	

Narrativa; clasificados, a su vez, en función de su género y de la condición experimental asignada. Los datos corresponden a la segunda redacción del estudio.....	157
<i>Tabla 15.</i> Tabla de contingencia donde se muestran el número de participantes en cada uno de los niveles de las variables categóricas Originalidad y Creatividad Narrativa; clasificados, a su vez, en función de su género y de la condición experimental asignada. Los datos corresponden a la segunda redacción del estudio.....	158
<i>Tabla 16.</i> Tabla de contingencia donde se muestra el número de participantes, en ambos colegios, correspondiente a cada una de las categorías de la variable originalidad 2.	159
<i>Tabla 17.</i> Tabla de contingencia donde se muestra el número de participantes en cada uno de los niveles de las variables categóricas Uso de Elementos Fantásticos y Creatividad Narrativa; clasificados, a su vez, en función de su género y de la condición experimental asignada. Los datos corresponden a los resultados obtenidos en la segunda redacción del estudio.....	159
<i>Tabla 18.</i> Tabla de contingencia donde se muestra el número de participantes, en ambos colegios, correspondiente a cada una de las categorías de la variable uso de elementos fantásticos 2.....	160
<i>Tabla 19.</i> Valores medios en cada uno de los constructos de los chicos y chicas en la primera redacción.	161
<i>Tabla 20.</i> Valores medios en cada uno de los constructos de los chicos y chicas en la segunda redacción.....	162
<i>Tabla 21.</i> Valores <i>p</i> estadísticamente significativos, a un nivel de confianza del 95%, resultantes al aplicar la prueba <i>T</i> de <i>Student</i> para muestras independientes, al comparar el promedio en partículas gramaticales de la primera redacción del grupo experimental con las del grupo de control.	163
<i>Tabla 22.</i> Valores <i>p</i> estadísticamente significativos, a un nivel de confianza del 95%, resultantes al aplicar la prueba <i>T de Student</i> para muestras independientes, al comparar el promedio en partículas gramaticales de la primera redacción del grupo experimental con las del grupo de control.	164
<i>Tabla 23.</i> Valores <i>p</i> estadísticamente significativos, a un nivel de confianza del 95%, resultantes al aplicar la prueba <i>T de Student</i> para muestras independientes, al comparar el promedio en partículas gramaticales de la segunda redacción del	

grupo de las chicas con las del grupo de los chicos.....	165
<i>Tabla 24.</i> Valores medios de las variables de progreso en cada uno de los grupos.	166
<i>Tabla 24.</i> Valores medios de las variables de progreso en cada uno de los grupos, continuación.....	167
<i>Tabla 25.</i> Progreso total en expresión escrita en función de los grupos de Creatividad Narrativa	169
<i>Tabla 26.</i> Progreso total en expresión escrita en función de los grupos de Creatividad Narrativa (grupos experimentales)	169
<i>Tabla 27.</i> Progreso total en expresión escrita en función de los grupos de Creatividad Narrativa (grupos de control)	170
<i>Tabla 28.</i> Progreso total en expresión escrita en función de los cuartiles de NCC	170
<i>Tabla 29.</i> Puntuaciones medias en los 5 factores del test de necesidad de cierre cognitivo (Kruglanski et al., 1994) en los participantes de los grupos experimental y control, a excepción de aquellos que superaron la puntuación 15 en la escala de mentir que se confeccionó empleando el protocolo que indican los autores del test; están clasificados en función de los niveles de la variable categórica Creatividad Narrativa.	171
<i>Tabla 30.</i> Tabla de contingencia donde se muestra el número de alumnos que obtuvieron puntuaciones inferiores a 15 en la escala de mentir, clasificados por niveles de creatividad narrativa y necesidad de cierre cognitivo.	173
<i>Tabla 31.</i> Valores medios en nota final, en puntuación global del test de necesidad de cierre cognitivo y en los cinco factores entre los que se distribuye este constructo, tanto para el grupo experimental como para el control. Están clasificados en función de las tres categorías de cierre cognitivo (alta, media o baja), que se han conformado empleando los tres cuartiles de la distribución.....	174
<i>Tabla 32.</i> Porcentaje de alumnos "sinceros" y "mentirosos" según género.....	175
<i>Tabla 33.</i> Porcentaje de alumnos "sinceros" y "mentirosos" según colegio.....	175
<i>Tabla 34.</i> Porcentaje de alumnos "sinceros" y "mentirosos" según grupo experimental/control.....	175
<i>Tabla 35.</i> Porcentaje de alumnos sinceros y mentirosos según grupo de alumnos.	176
<i>Tabla 36.</i> Distribución de alumnos "sinceros" y "mentirosos" y la media de Creatividad Narrativa	176
<i>Tabla 37.</i> Distribución de alumnos "sinceros" y "mentirosos" y la nota final.....	177

Índice de figuras

<i>Figura 1.</i> El modelo 4-c de Kaufman y Beghetto (Kaufman y Beghetto, 2009).....	38
<i>Figura 2.</i> Relación del uso de <i>creatividad, innovación</i> y sinónimos en Europa (Cachia et al., 2010, p. 11)	98
<i>Figura 3.</i> Fuentes de cambio en la educación. (Kalantzis et al., 2016, p. 11).	101

Comentarios sobre el uso de lenguaje

Uso del masculino

Se ha optado por utilizar el uso del masculino en los términos que admiten ambos géneros con el objetivo de evitar las dificultades de la lectura que supondría. Sin embargo, siempre que ha sido posible se ha optado por los términos y expresiones comunes (ej. alumnado o estudiantes).

Términos en inglés

Se ha optado por utilizar algunos términos en el idioma de origen con el objetivo de evitar la interpretación errónea de los mismos. En la mayoría de las ocasiones, los términos utilizados en inglés se han traducido entre paréntesis por la autora para facilitar la comprensión.

Normas de publicación

El presente trabajo sigue las normas de publicación de la VI edición de la Asociación Americana de Psicología (American Psychological Association, 2010).

Presentación general

La presente tesis doctoral se ha llevado a cabo en la Universidad de Granada, Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, línea de investigación de Didáctica de la Lengua y la Literatura del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Granada.

El objetivo general de la presente tesis es demostrar el impacto de la creatividad narrativa en el aprendizaje de lenguas extranjeras y proponer la necesidad de incorporar las actividades extracurriculares basadas en creatividad en los currículos. Se pretende realizar un proyecto de intervención en los grupos experimentales y analizar los resultados con los grupos de control con el objetivo de demostrar la eficacia de las actividades basadas en la creatividad a la hora de aprender un idioma.

En la parte teórica se analiza la creatividad como tal, los estudios sobre la misma y las investigaciones que abarcan su papel en los contextos educativos mencionados. Asimismo, se analiza la presencia de la creatividad en los currículos usados en Andalucía, haciendo las comparaciones pertinentes con el Marco Europeo de Referencia.

En la segunda parte se realiza el análisis de los resultados obtenidos en el proceso de intervención con el objetivo de demostrar las mejoras en los alumnos que formaron parte de los grupos experimentales frente a aquellos que entraron en los grupos de control.

Finalmente, se presentan los resultados derivados del presente estudio realizado en dos centros de Educación Secundaria y se hacen conclusiones basadas en los mismos, cuyo objetivo es aportar nuevos conocimientos al campo de investigación sobre didáctica de la lengua extranjera.

Introducción

La última década se caracteriza por un interés creciente hacia los estudios sobre la creatividad. En su reciente libro “Creativity and Language Teaching”, Jones y Richards (2016: 3) exponen que el concepto de la creatividad se ha expandido prácticamente a todos los ámbitos de la vida. El concepto que, a lo largo de las décadas anteriores, se aplicaba a los contextos artísticos para destacar las capacidades de los grandes artistas y genios, ahora se ha enfrentado a una transformación.

En las últimas décadas, el término *creatividad* empieza a aplicarse a los conceptos cotidianos y se trata cada vez más como una habilidad innata del ser humano (Carter, 2004; Pérez Alonso-Geta, 2009; Artola, Barraca, Mosteiro, Ancillo, Poveda y Sánchez, 2012; Maley, Peachey, 2015) que puede manifestarse en cualquier ámbito de la vida cotidiana de las personas.

Los recientes estudios sobre la creatividad están destinados a tratar el concepto en los ámbitos no solo relacionados con el arte, sino con las ciencias, la educación o la empresa, entre otros (Runco, 2007). Los estudios interdisciplinares más recientes (García-Ramírez y Hazir, 2015; Maley y Peachey, 2015; García-Ramírez, 2016) destacan el vínculo entre la creatividad y el pensamiento divergente. En el marco del presente estudio, que se desarrolla en el ámbito de la educación, creemos insoslayable la importancia de la creatividad y su papel en el área educativa en general y en el área de enseñanza y aprendizaje de idiomas en concreto, debido a su efecto social y personal, inseparable de los valores que se adquieren en el proceso.

Después de que el año 2009 fuera proclamado por la Comisión Europea de Idiomas como el Año de la Creatividad, se observó un notable incremento de los estudios sobre la creatividad en el ámbito de la enseñanza de idiomas. Entre otros, se declaró que la creatividad es el aspecto principal en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas. Al mismo tiempo, en 2018 ha salido la versión extendida de Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas donde se observa una mayor importancia de la creatividad si lo comparamos con la versión anterior. Recopilando, varios factores indican que es necesario prestar más atención a la creatividad en el aula de lenguas extranjeras.

El objetivo del presente estudio es analizar las investigaciones más recientes sobre la creatividad aplicada a la enseñanza y aprendizaje de los idiomas y destacar las tendencias en las mismas. Se pretende demostrar la importancia de la creatividad en el contexto de la educación y, en particular, en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de los idiomas. Acto seguido, basándose en los resultados obtenidos mediante el proyecto de intervención que forma parte de la presente tesis, se pretende anotar las ventajas que proporciona el uso de actividades basadas en creatividad narrativa en el aprendizaje de idiomas. Asimismo, se tiene el objetivo de demostrar la necesidad de incorporar las actividades indicadas en los currículos.

La presente tesis está dividida en siete capítulos cuyo contenido se resume en los siguientes párrafos.

En el primer capítulo se define el término de la creatividad y se resume su desarrollo histórico. Al mismo tiempo, se comentan las principales teorías de la creatividad y se destacan las más relevantes para el presente estudio. Se explica el modelo de las 4-c de creatividad de Kaufman y Beghetto (2009), que sirve como base para tratar la creatividad en el ámbito educativo. Se anota la diferencia de la creatividad narrativa, sus rasgos particulares y, asimismo, los aspectos relevantes para el presente estudio.

En el segundo capítulo se presentan los estudios realizados sobre la creatividad en el ámbito educativo y se explican los motivos por los que la creatividad es una herramienta importante para el profesor. Por otro lado, se presentan los estudios que vinculan la creatividad con aspectos sociales, cognitivos y personales, haciendo hincapié en la creatividad como fenómeno interrelacionado con el pensamiento divergente.

El tercer capítulo se enfoca principalmente en los estudios sobre creatividad en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Los estudios sobre creatividad en el ámbito educativo se subdividen en tres puntos de partida: profesorado, alumnado y currículum. La creatividad se analiza desde los tres enfoques mencionados. También, se recopilan los antecedentes del presente estudio y se destaca la carencia de estudios experimentales en el ámbito del presente estudio.

El cuarto capítulo se centra en los estudios sobre la creatividad y aprendizaje y

enseñanza de idioma en el ámbito hispanohablante. Se analiza la presencia de creatividad en los currículos utilizados en Andalucía y en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Se hacen conclusiones respecto a los currículos y se destacan las diferencias entre los currículos en Andalucía y el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

En el quinto capítulo se presentan los objetivos e hipótesis de la presente investigación y se detalla el diseño de la misma. Se enumeran los instrumentos utilizados en el presente estudio y, al mismo tiempo, se hace la justificación de las actividades realizadas en el marco del presente proyecto.

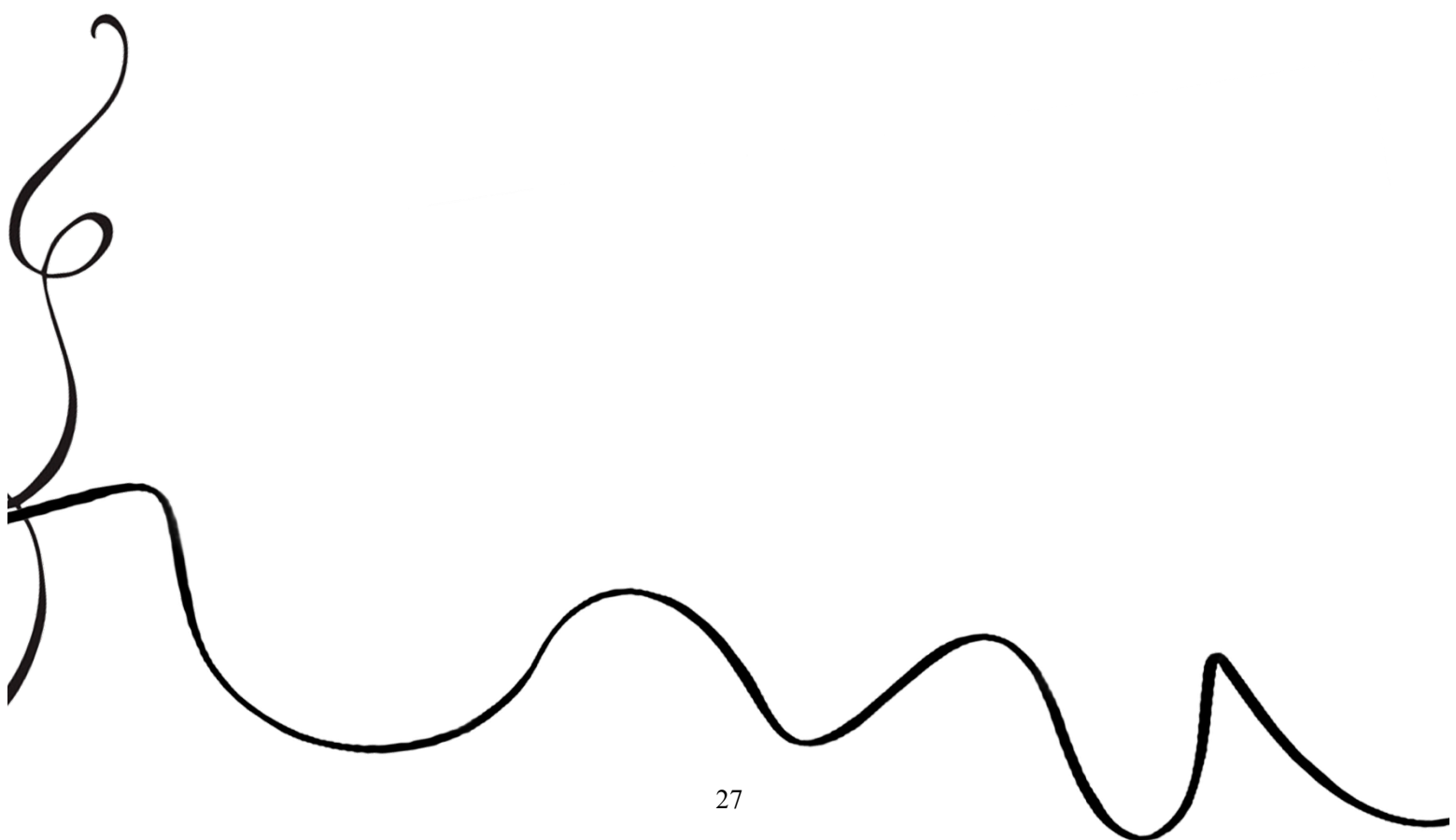
En el sexto capítulo se procede a analizar los datos obtenidos en el proyecto de intervención que forma parte de la presente tesis. Se realizan diversas pruebas estadísticas para comprobar las hipótesis expuestas en el capítulo anterior.

Finalmente, en el último capítulo de la presente investigación, se presentan las conclusiones, limitaciones y futuras líneas de investigación, fruto del estudio realizado en el presente trabajo.



CAPÍTULO I

Teorías de creatividad



1.1. Introducción

En el presente capítulo se determinará el término de creatividad desde su aparición, haciendo hincapié en el desarrollo del mismo a partir de los años 50 del siglo XX. Se definirá el término para su uso en el presente estudio. La creatividad se analizará a partir de la teoría de las 4-c de Kaufman and Beghetto (2009) que refleja la complejidad del término. Se comentará la distinción entre la Creatividad con mayúscula y la creatividad con minúscula y sus interacciones dentro del modelo propuesto. Asimismo, se hará un breve repaso y análisis de distintas teorías de la creatividad, destacando aquellas que serán la base para el presente estudio. Finalmente, se destacará la creatividad narrativa y sus características distintivas dentro de la creatividad general, creando de esta manera un marco teórico para el presente estudio.

1.2. Definición de la creatividad

1.2.1. Contexto actual

En las últimas décadas el término de la creatividad empezó a tener relevancia elevada, no solo en las investigaciones sino también en la vida cotidiana. Los investigadores del ámbito afirman que existe una especie de boom de las investigaciones en torno a la creatividad. Hennessey y Amabile (2010) destacan la tendencia creciente de revistas sobre el tema y citan *Journal of Creative Behavior* como una de las primeras dedicadas a su estudio. En 1988 se crea *Creativity Research Journal*, en 2007, *Psychology of Creativity, Aesthetics and the Arts*. Runco y Albert (2010, p. 5) detectan que las investigaciones recientes sobre la creatividad se han quintuplicado en comparación con la época de los 90 y, al mismo tiempo, se han creado varias revistas científicas (ej. *Psychology of Art, International Journal of Creativity and Problem Solving* y *Journal of Think-ing Skills and Creativity*; en el ámbito hispanohablante podemos mencionar *Creatividad y Sociedad* o *Revista de Docencia y Creatividad*).

Collard y Looney (2014) manifiestan la importancia de la creatividad para la innovación social y económica y para el bienestar personal (deseo de expresión e identidad). Es la base del progreso en las sociedades del conocimiento. Las condiciones laborales implican al trabajador a adaptarse constantemente a las situaciones y a buscar nuevas resoluciones a los problemas que surgen constantemente. La sociedad, cada vez más, requiere del individuo unas habilidades que complementen su conocimiento. Creatividad e innovación se van convirtiendo en valores base del éxito.

Podemos observar que casi todos los estudios en torno a la creatividad suelen comenzar con la reflexión en torno al término; sin embargo, cada investigador intenta encontrar su propia definición, lo cual se refleja en que no existe una definición única del término. Para poner un ejemplo de los estudios recientes, cabe mencionar uno de los libros más recientes sobre creatividad y enseñanza de idiomas editado por Jones y Richards (2016). Cada capítulo comienza por la reflexión del investigador en torno al término y los mismos autores destacan la ausencia de la uniformidad del concepto.

Esquivias (2001, pp. 2-7) recopila la mayoría de las definiciones del término

creatividad hasta el año del estudio, y destaca que, según Mitjás (1995; citado en Esquivias, 2004, p. 7) en el año 1995 existían más de cuatrocientos intentos de definir el término; sin embargo, en todas las definiciones aparecen las palabras *novedad* y *aportación*:

La creatividad es un concepto que alude a uno de los procesos cognitivos más sofisticados del ser humano, todo apunta a que se encuentra influida por una amplia gama de experiencias evolutivas, sociales y educativas y su manifestación es diversa en un sin número de campos. Se ha definido de diferentes formas e inclusive en la contextualidad de estas definiciones podemos observar el momento de evolución del mismo concepto, siendo las constantes en este proceso: la novedad y la aportación. En definitiva, la creatividad no puede ser abordada como un rasgo simple de los seres humanos, es indudable que aspectos como: la mente, los procesos cognitivos que en esta se llevan a cabo, la personalidad, la motivación, las emociones y el mundo afectivo, juegan un componente singular en este proceso. Por otra parte, todos somos creativos en mayor o en menor medida y lo que es más alentador aún, todos podemos desarrollarla (Esquivias, 2001, p. 17).

1.2.2. Desarrollo histórico del término

Runco y Albert (2010) analizan el concepto de creatividad en la perspectiva histórica empezando por la época precristiana, destacando que el concepto tiene muchos siglos de vida y en sus orígenes estaba vinculado con ritos místicos y eran los griegos los que le han dado uso individual y social, a menudo asociado con la locura. Ryhammer y Brodin (1999) llegan a la conclusión de que las ideas de inspiración y creación de ideas se encuentran en las tradiciones antiguas griegas, judías, cristianas y musulmanas. En esta época la creatividad se asociaba con la fuerza suprema que producía estos fenómenos.

Los autores hacen un análisis posterior del término de creatividad en la sociedad, incidiendo en lo difícil que fue desarrollar el concepto de creatividad, que ha pasado por varias generaciones de escritores, filósofos y artistas hasta llegar al concepto del siglo XX. En su contexto histórico, destaca Francis Galton (1822-1911), quien hizo que el término de creatividad cambiase de perspectiva y ya no se asocie con el misticismo. El genio empieza a percibirse como algo propio de cada individuo, que lleva en su interior ese potencial (Runco y Albert, 2010, pp. 12-13). Podemos afirmar que es a partir de entonces cuando se observa la base para la creación de la semántica del término moderno de la creatividad.

De tal manera, se puede concluir que Galton (1869) es el primero que habla sobre la creatividad en términos más cercanos a las definiciones modernas. Sin embargo, la mayoría de los investigadores reconocen que el concepto ha adquirido popularidad con

los trabajos de Guilford (1950) y Torrance (1962). Ghonsooly (2012, p. 161) concluye que se consideran figuras clave en los estudios de creatividad debido a que con ellos ha empezado a tratarse desde el punto de vista científico.

Craft (2001, p. 5) destaca que los estudios sistemáticos de la creatividad han empezado a mediados del siglo XX. La autora también destaca que los estudios anteriores tenían carácter empírico, donde se afinan 4 tradiciones principales dentro de las cuales se ha ido desarrollando la teoría de la creatividad:

- a.) Tradición psicoanalítica (ej. Freud y Winnicott)
- b.) Tradición cognitiva (ej. Galton, Mednick, Guilford)
- c.) Tradición conductista (ej. Skinner)
- d.) Tradición humanística (ej. Rogers, May, Maslow)

Esquivias (2002) resalta que Guilford propone el término de creatividad y lo trata como una forma distinta de inteligencia, a diferencia de los estudios anteriores que trataban los dos conceptos de manera inseparable. Para Guilford la creatividad “se refiere a las aptitudes que son características de los individuos creadores, como la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y el pensamiento divergente”. (Guilford, 1952; citado en Esquivias, 2002, p. 4)

1.2.3. Principios básicos para la definición de la creatividad

Runco y Jaeger (2012) destacan que casi cada artículo que trata el tema de la creatividad empieza con una breve definición del término. Según ellos, la problemática de todas esas definiciones consiste en que principalmente se citan los estudios publicados a partir de 1980, mientras que la definición estándar de creatividad tiene raíces en estudios anteriores. Runco y Jaeger (2012, p. 92) analizan la definición estándar de la creatividad y concluyen que se basa en dos características clave: originalidad (algunas veces representada como novedad) y efectividad (*effectiveness*). También Hennessey y Amabile (2010, p. 572) se centran en la importancia de esos dos aspectos. La originalidad/novedad es algo incuestionable en la mayoría de los estudios, mientras que la efectividad es un concepto más polémico y ambiguo. Sin embargo, si algo original no es relevante y no funciona en un contexto determinado, no se puede hablar de un producto creativo.

De tal manera, Runco y Jaeger destacan a dos autores importantes, a los que tenemos que recordar siempre que se hable de la definición de la creatividad. Uno es Stein (1953), de cuyas ideas destaca lo siguiente: el producto creativo debe ser útil para un grupo determinado, por lo tanto, tiene que ver con la valoración social; un producto creativo se basa en los materiales que ya existen, pero su combinación es siempre algo nuevo; la creatividad personal no es lo mismo que la creatividad histórica.

El segundo autor que ha creado las bases de la definición es Barron (1955). Barron explica el aspecto de efectividad comentando que algo original debe adaptarse a la realidad. De esa manera se evitan respuestas originales que son puramente aleatorias o basadas en la ignorancia (p. 479).

Podemos observar que a lo largo de la historia de los estudios sobre creatividad, las definiciones más descriptivas se han ido sustituyendo por la definición de creatividad como confluencia de distintos factores, donde los que más a menudo se destacan son flexibilidad, originalidad y relevancia, aunque cada investigador insiste en ver la creatividad como confluencia de factores ligeramente distintos. A pesar de que los intentos de la última década se acercan a una definición más completa, suponemos que aún queda tiempo para que se cree una definición sólida de creatividad que predomine sobre las demás.

En el presente estudio se va a tener en cuenta principalmente el esquema propuesto por Kaufman y Beghetto —que explicamos en el siguiente apartado— debido a que permite entender la complejidad del término y establecer el funcionamiento y relación de la creatividad y sus manifestaciones. Para el contexto del aula es relevante principalmente la creatividad *mini-c* y su siguiente etapa *little-c*. Se ha optado por asumir la creatividad como término según la definición de Plucker, Beghetto y Dow (2004: 90), citada anteriormente, debido al enfoque completo que abarca la originalidad, el contexto y la base del fenómeno de conectar ideas.

1.2.4. Definiciones a partir de los años 50 del siglo XX

Según Craft (2001, p. 6), en los años 50 del siglo XX surge un enfoque en los

determinantes psicológicos de las altas capacidades personales. Guilford examina en mayor medida los tests de inteligencia y pensamiento divergente, a lo que siguen distintos intentos de crear los tests para medir la creatividad y potenciarla mediante distintos enfoques pedagógicos.

Algunas de las definiciones más destacables posteriores a los años 50 son:

“La personalidad creadora es aquella que distingue a un individuo por la calidad y originalidad fuera de lo común de sus aportaciones a la ciencia, al arte, a la política, etcétera” (Ausubel 1963; citado en Esquivias, 2002, p. 5). Observamos que aquí aparece el concepto de originalidad y que, al mismo tiempo, no solo se aplica al arte, sino a los contextos cotidianos, llegando a abarcar cualquier ámbito vital.

“La creatividad es la habilidad de relacionar y conectar ideas, el sustrato de uso creativo de la mente en cualquier disciplina” (Stein 1964; citado en Esquivias, 2002, p. 5). También en Stein encontramos la importancia de relacionar creatividad con todo tipo de disciplinas. Más que originalidad, se destaca la capacidad de conectar ideas, es decir, en vez de ver la originalidad como producto final, Stern se centra más en el proceso que lleva a obtener la originalidad, que es la conexión de las ideas.

“Capacidad o aptitud para generar alternativas a partir de una información dada, poniendo el énfasis en la variedad, cantidad y relevancia de los resultados” (Guilford 1971; citado en Esquivias 2002, p. 5). A diferencia de la formulación de 1952, esa definición es más práctica. Los términos de fluidez, flexibilidad y originalidad se traducen en cantidad, variedad y relevancia. También está presente el trasfondo de ser capaz de transformar la información dada en una nueva, es decir, de nuevo vemos la importancia de observar ideas.

Torrance aplica la asociación de ideas a un contexto más concreto, que es el de resolución de problemas. Para él es una capacidad (que además no es algo inminente, sino un proceso) de actuar frente a una situación de problemas que se tiene que resolver mediante creación de ideas:

Creatividad es el proceso de ser sensible a los problemas, a las deficiencias, a las lagunas del

conocimiento, a los elementos pasados por alto, a las faltas de armonía, etc.; de resumir una información válida; de definir las dificultades e identificar el elemento no válido; de buscar soluciones; de hacer suposiciones (Torrance 1976; citado en Esquivias, 2002, p. 6).

Como se ha mencionado anteriormente, a partir de los años 90 entre los investigadores hay un interés elevado hacia la creatividad. Si observamos las definiciones de esta década, vemos que siguen siendo descriptivas y en el mayor grado abstractas:

Sternberg y Lubart (1995) definen la creatividad como habilidad para producir de manera innovadora y flexible con respecto a la tarea o las limitaciones de la situación. Aparece el concepto de innovación y también el de flexibilidad, y podríamos decir que con “limitaciones de la situación” los autores se refieren a los condicionantes y circunstancias que determinan los problemas que se tienen que resolver.

Csikszentmihalyi (1996, p. 56) trata la creatividad como cualquier acto, idea o producto que cambie un campo existente, o que transforme un campo existente en uno nuevo. Destaca la idea de transformación y novedad del resultado; sin embargo, la definición carece de claridad.

Gardner comenta la creatividad dentro de su teoría de inteligencias múltiples, destacando que la creatividad puede manifestarse en cualquiera de estas inteligencias, pero no obligatoriamente en todas. Sin embargo, el autor no define la creatividad como tal:

La creatividad no es una especie de fluido que pueda manar en cualquier dirección. La vida de la mente se divide en diferentes regiones, que yo denomino ‘inteligencias’, como la matemática, el lenguaje o la música. Y una determinada persona puede ser muy original e inventiva, incluso iconoclasticamente imaginativa, en una de esas áreas sin ser particularmente creativa en ninguna de las demás (Gardner 1999; citado en Esquivias, 2002, p. 6).

1.2.5. Definiciones más recientes

Entre los últimos intentos de definir el término encontramos las siguientes formulaciones:

Según Boden (2004, p. 1), la creatividad es una capacidad para manejar las ideas o artefactos que son nuevos, sorprendentes y tienen valor. Esa definición es más clara y

trata de destacar que la conexión de ideas para obtener una nueva que, al mismo tiempo, debe ser original y tener valor, es decir, estar reconocida dentro del contexto.

Artola et al. (2012) —en cuya teoría se basa principalmente el presente estudio debido al carácter más sintético—, analizan las definiciones del término *creatividad*, manifestando que las definiciones más recientes la tratan como confluencia de varios factores:

Las definiciones más recientes se refieren a la creatividad como el resultado de la coalescencia de muchos factores (procesos cognoscitivos, conocimiento, estilos de pensamiento, motivación, personalidad y factores del entorno) a lo largo del ciclo vital (Adams-Price, 1998); e insisten en la importancia de los factores sociales y ambientales en el desarrollo del potencial creativo (p. 16).

Para ellos “la creatividad es un aspecto fundamental de la cognición humana, diferente de la inteligencia, aunque relacionado con ella” (p.16). Consideran la definición de Plucker, Beghetto y Dow (2004) como la más completa: “El resultado de la interacción entre la aptitud, el proceso y el entorno por medio del cual un individuo o grupo origina un producto perceptible que es a la vez novedoso y útil dentro de un contexto social” (p. 90).

De las definiciones posteriores encontramos la de Simonton y Damian (2013, p. 796), que insisten que una idea creativa debe ser original, innovadora y sorprendente y, al mismo tiempo, flexible, funcional y útil. Para ellos, la creatividad es una combinación de originalidad y flexibilidad.

Para Kaufman y Sternberg (2015, p. 34) las características de ideas creativas son innovación, alta calidad y relevancia. En vez de enfocarse en la originalidad, estos autores proclaman que el producto también tiene que ser relevante en el contexto en el que se crea.

1.3. Creatividad vs. creatividad

Si antiguamente la creatividad se asociaba principalmente con los genios y creación del arte donde la posición del ser creativo se trataba como un don superior, hoy en día el término se asocia cada vez más con las situaciones cotidianas. Varios investigadores destacan que la creatividad puede estar presente tanto en los genios, como en las

actividades cotidianas de las personas (Artola et al., 2012; Maley y Peachey, 2015).

A menudo en los estudios se distingue entre Creatividad con mayúscula, relacionada con los genios, y creatividad con minúscula, aplicada a las situaciones cotidianas: *little-C creativity* y *Big-C creativity* de Simonton and Damian (2013), creatividad alta (*high creativity*) y creatividad ordinaria (*ordinary creativity*) de Craft (2011), creatividad *mundana* y creatividad *excepcional* de Barsalou and Prinz (1997), creatividad psicológica y creatividad histórica de Boden (2004).

Como anota Piasecka (2017, p. 91), en todos esos pares de términos el primero siempre se refiere a la creatividad como algo cotidiano, de lo que todas las personas pueden ser partícipes, mientras que el segundo es siempre algo excepcional, referido a las capacidades extraordinarias capaces de impactar el mundo a nivel global. Sin embargo, la Creatividad con mayúscula no puede existir sin su pareja con minúscula: creatividad es algo que está presente en cada individuo. En algunas ocasiones su presencia es mayor, en otras menor, pero para que se dé lugar a la Creatividad con mayúscula, siempre debe pasar por niveles más bajos primero.

Craft (2011, p. 14) anota que las definiciones que se refieren a la creatividad “alta” normalmente no tienen relevancia en contextos educativos, debido a que siempre se refieren a las personas superdotadas y no a las personas en general. Así, para Feldman, Cziksentmihalyi y Gardner (1994) es la capacidad de lograr algo notable y nuevo, algo que se transforma y cambia de manera significativa; para Rhyammer y Brolin (1999), es la capacidad humana excepcional para el pensamiento y la creación; para Dacey y Lennon (2000), la capacidad de producir nuevo conocimiento.

A cambio, la creatividad “ordinaria” reconoce que todos los alumnos pueden ser creativos. Este tipo de creatividad Craft (2011, p. 14) también lo llama “creatividad democrática” (término que proviene del informe de *National Advisory Committee on Creative and Cultural Education* de 1999) ya que hace a todos los alumnos iguales ante el término. Ese enfoque también es importante porque trata la creatividad como algo que no es un don supremo, sino que se puede desarrollar.

1.3.1. Modelo de 4-c de Kaufman y Beghetto

Kaufman y Beghetto (2009, p. 3) añaden a estos dos paradigmas (ellos los llaman *little-c* y *Big-C*) otros dos: *mini-c* y *Pro-c*. *Mini-c* se refiere a la interpretación personal de experiencias, acciones y sucesos, es decir, es la etapa del conocimiento del individuo en un contexto que da lugar a desarrollar su creatividad con minúscula en la etapa siguiente. *Pro-c* (p. 5) representa una progresión del desarrollo entre *little-c* y *Big-C*. Es la etapa en la que el individuo desarrolla un nivel profesional en su área de la creatividad, pero que aún no se ha convertido en *Big-C*.

De esa manera, los autores proponen un modelo más complejo de la creatividad — *Four-C model*— que es más completo y preciso y, al mismo tiempo, ayuda a situar a una persona concreta en un lugar más adecuado y preciso, ya que la dicotomía tradicional de creatividad con minúscula y Creatividad con mayúscula tiene el peligro de caer en dos extremos: o perder de vista a los niños potencialmente creativos o minimizar el nivel profesional de producción creativa por el otro (p. 10).

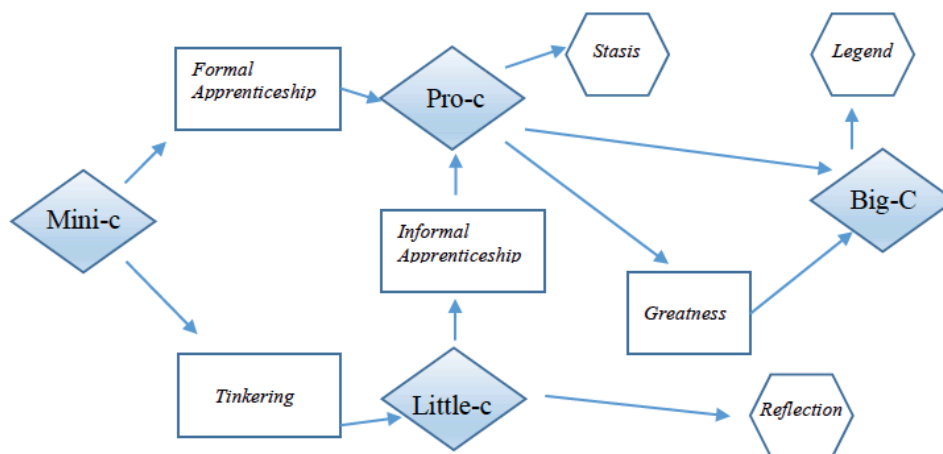


Figura 1. El modelo 4-c de Kaufman y Beghetto (Kaufman y Beghetto, 2009).

La importancia del modelo de Kaufman y Beghetto ayuda a entender la relación de diferentes etapas en el desarrollo de la creatividad y puede ser de mucha ayuda para ubicar al profesor en un contexto educativo. Cada clase es una especie de activación de *mini-c* donde el alumno adquiere conocimientos de distintas áreas. Posteriormente, ese conocimiento le permite al alumno a desarrollar *little-c* o directamente pasar a *Pro-c* (por

ejemplo, el niño que va a la escuela artística puede llegar a *Big-C* mediante entrenamiento artístico constante) y de esa manera llegar a *Big-C*. Sin embargo, nadie aparece directamente en la última categoría y el papel del profesor es guiar a cada alumno entre las categorías, teniendo en cuenta que cada uno puede alcanzar solamente alguna de ellas.

1.3.2. Creatividad como característica sujeta a cambios

En el estudio llevado a cabo por Cachia et al. (2010) en los países de la Unión Europea, los resultados demuestran que la mayoría de los profesores creen que la creatividad es algo que puede ser desarrollado en los alumnos.

Ya los investigadores más tempranos en el ámbito de la creatividad coinciden en que, aunque hay personas que tienden a la creatividad como parte natural de su forma de ser (Pérez Alonso-Geta, 2009, p. 188), es una capacidad que puede desarrollarse (Secadas, 1976; De Bono, 1988; Pérez Alonso-Geta, 2009).

Collard y Looney (2014) anotan que las primeras investigaciones se centraban en detectar a los alumnos con potencial creativo alto, suponiendo al mismo tiempo que era algo fijo en los sujetos. También, en esta época se trataba principalmente como una característica de genios, un don o talento particular. Los tests de creatividad de Guilford o de Torrance medían principalmente la cantidad de respuestas que el sujeto podía generar ante un problema determinado. Los investigadores se centraban en buscar maneras de fomentar ese talento desde las edades más tempranas de niños.

Collard y Looney destacan que ese enfoque muy pronto fue criticado (Cattell y Butcher, 1968) porque precisaron que la creatividad no consiste en dar la cantidad de respuestas, sino encontrar la mejor respuesta en un período de tiempo breve. También, con los años se ha llegado a concluir que las personas pueden desarrollar la creatividad cotidiana (*mini-c* o *little-c*) junto al pensamiento divergente y la capacidad de encontrar soluciones para los problemas (Collard y Looney, 2014). Si antes el papel de profesor no tomaba en cuenta potenciar la creatividad debido a que se trataba como algo determinado, ahora se ha reanalizado el papel del profesor en su desarrollo asumiendo la idea de que la creatividad se manifiesta también a nivel cotidiano. A partir de ahora los profesores y los padres empiezan a tratarse como los asesores de la creatividad de los que depende el

contexto donde el niño recibe la posibilidad de desarrollar su creatividad.

1.4. Teorías de creatividad

Existen abundantes estudios de las teorías de creatividad. El presente capítulo no pretende centrarse en un análisis detallado de dichas teorías, sino en presentar las principales, intentando hacer una síntesis de las mismas que sirva como introducción a los temas más específicos relevantes para el presente estudio, que son la creatividad en educación (véase capítulos II y III) y creatividad narrativa en el aprendizaje de lenguas extranjeras (véase capítulo III).

1.4.1. Las primeras propuestas de teorías de creatividad

Según Maley y Peachey (2015: 7), uno de los intentos más tempranos para analizar la naturaleza de la creatividad fueron los estudios de Wallas (1926). Wallas identifica 4 fases: preparación, incubación, iluminación y verificación. En la fase de preparación se analiza toda la información disponible. En la fase de incubación es el inconsciente el que propone la solución que aparece en la fase de iluminación. Posteriormente, en la verificación el consciente dictamina si la solución encontrada es la correcta.

Rhodes (1961) propone el modelo de las cuatro “P”, que se podría considerar principal para los estudios de la creatividad. En este modelo se destacan cuatro factores dentro del concepto: persona, proceso, producto y presiones ambientales. Algunos investigadores (Simonton, 1990; Runco, 2007) añaden también otros factores como persuasión o potencial.

Kozbelt, Beghetto y Runco (2010) afirman:

The phenomenon of creativity, richly considered, involves many nuances and interpretations; only rather narrow aspects of creativity are readily understandable in terms of empirically falsifiable hypotheses, with resulting verdicts that suggest definite winners or losers. Also, conclusions may depend strongly on how terms are defined; a conclusion that appears true by one definition of creativity may simply not apply when another is used. Since the empirical study of creativity is of fairly recent origin (Guilford, 1950), it is probably a healthy viewpoint that theories not be overly restrictive, lest researchers lose sight of important issues and potential connections (p. 23).

De tal manera, la creatividad es un fenómeno complejo que implica tener en cuenta muchos detalles y su complejidad es apoyada por la multitud de enfoques y aproximaciones que a menudo utilizan terminología propia, lo cual complica la interrelación de los estudios entre sí. También, como destacan Kozbelt, Beghetto y Runco, hay gran parte de estudios de carácter empírico que a menudo pueden llegar a conclusiones falsas. Igual que en la parte de definición de la creatividad, podemos aplicar lo mismo a sus teorías: hay un abundante número de estudios y a menudo cada uno busca su propio enfoque, lo que se refleja en la ausencia de una teoría unificada.

1.4.2. Clasificación de teoría de creatividad de Kozbelt, Beghetto y Runco

Últimamente se han producido algunos estudios que pretenden clasificar las teorías de creatividad en función del enfoque científico. Kozbelt, Beghetto y Runco resumen las aproximaciones teóricas en la siguiente tabla, haciendo mención a los autores, ideas, enfoques, conceptos y aproximaciones principales (Tabla 1).

Category	Primary Assertion	Key Concepts	Six P's Focus	Levels of Magnitude	Major Studies and Examples
Problem Solving & Expertise-Based	Creative solutions to ill-defined problems result from a rational process, which relies on general cognitive processes and domain expertise.	Ill-defined problems Cognitive, computational approach Expertise-based approaches Problem representation & heuristics	Person, Process, & Product	Little-c to Big-C	Ericsson (1999) Simon (1981, 1989) Weisberg (1999, 2006)
Problem Finding	Creative people proactively engage in a subjective and exploratory process of identifying problems to be solved.	Subjective creative processes Exploratory behaviors On-line discovery	Process, Person, & Potential	Primarily Mini-c	Getzels & Csikszentmihalyi (1976) Runco (1994)
Evolutionary (Darwinian)	Eminent creativity results from the evolutionary-like processes of blind generation and selective retention.	Chance-configuration Blind generation of ideas Selective retention of ideas Equal-odds rule Social judgment and chance	Person, Process, Place, & Product	Primarily Big-C	Campbell (1960) Simonton (1988, 1997)
Typological	Creators vary along key individual differences, which are related to both macro- and micro-level factors and can be classified via typologies.	Individual differences Categories of creators Seekers versus finders Integrate multiple levels of analysis	Primarily Person; but also Process, Product, & Place.	Little-c to Big-C	Galenson (2001, 2006) Kozbelt (2008c)
Systems	Creativity results from a complex system of interacting and interrelated factors.	Evolving systems Network of enterprises Domain and field Gatekeepers Collaborative Creativity Chaos and Complexity	Varying emphasis across all P's.	Little-c to Big-C	Gruber (1981a) Csikszentmihalyi (1988a) Sawyer (2006)

Tabla 1. Resumen de Teorías de Creatividad (Kozbelt, Beghetto, Runco, 2010, 27-28).

Category	Primary Assertion	Key Concepts	Six P's Focus	Levels of Magnitude	Major Studies and Examples
Developmental	Creativity develops over time (from potential to achievement); mediated by an interaction of person and environment.	Place and family structures Role of play Support during transitions Longitudinal process Multivariate influences	Person, Place, Potential, & Product	Mini-c to Pro-c	Helson (1999) Subotnik & Arnold (1996) Albert & Runco (1989)
Psychometric	Creativity can be measured reliably and validly; differentiating it from related constructs (IQ) and highlighting its domain-specific nature.	Reliable and valid measurement Discriminant validity Thresholds Domain specificity	Primarily Product	Little-c to Big-C	Guilford (1968) Wallach & Kogan (1965)
Economic	Creative ideation and behavior is influenced by "market forces" and cost-benefit analyses.	Influence of macro-level factors Psychoeconomic perspective Markets of creativity Investment decisions	Person, Place, Product, & Persuasion	Little-c to Big-C	Rubenson & Runco (1992, 1995) Florida (2002) Sternberg & Lubart (1992, 1995)
Stage & Componential Process	Creative expression proceeds through a series of stages or components; the process can have linear and recursive elements.	Preparation stages Incubation and insight Verification and evaluation Component mechanisms	Primarily Process	Mini-c to Big-C	Wallas (1926) Runco & Chand (1995) Amabile (1999)
Cognitive	Ideational thought processes are foundational to creative persons and accomplishments.	Remote association Divergent/convergent thinking Conceptual combination, expansion Metaphorical thinking, imagery Metacognitive processes	Person & Process	Little-c to Big-C	Mednick (1962) Guilford (1968) Finke, Ward, & Smith (1992)

Tabla 1. Resumen de Teorías de Creatividad (Kozbelt, Beghetto, Runco, 2010, 27-28), continuación.

Consideramos la clasificación de Kozbelt, Beghetto y Runco, que divide las teorías de creatividad en 10 categorías (véase figura 2), como la más completa debido a su carácter multidimensional —las teorías se unen en función de tales parámetros como idea y conceptos principales, enfoque de las seis dimensiones, el enfoque del tipo de creatividad, i.e. *mini-c*, *Big-C*, *little-c*, *Pro-c*—. Para tener una idea más completa y destacar las teorías que van a ser relevantes en el presente estudio, se procede a hacer un breve resumen de las ideas recopiladas en la tabla anterior.

Las teorías basadas en la resolución de problemas (*Theories Based on Problem Solving*) se enfocan en el proceso creativo de la persona y en los procesos que tienen lugar en las personas para llegar al producto final creativo. Simplificando, estas teorías buscan respuestas a cómo las personas encuentran soluciones a los problemas para crear algo artísticamente reconocido. El individuo, según estas teorías, puede controlar los procesos de creatividad. Para el contexto de educación, este enfoque no es del todo relevante debido a que su enfoque está en la creatividad *Big-C*, aunque iremos comentando las ideas de los procesos de resolución de problemas a nivel de *little-c* debido al carácter pedagógico y razonable de este enfoque (Kozbelt, Beghetto y Runco, 2010, pp. 33-34).

Las teorías de búsqueda de problemas (*Problem-Finding Theories*) son una especie de crítica hacia las teorías de resolución de problemas que omiten la etapa de encontrar el problema en sí. Estas teorías se basan principalmente en *mini-c* e intentan destacar que

la creatividad comienza en el momento cuando una persona es capaz de localizar un problema (no se trata solo de actos artísticos, sino también de situaciones cotidianas). Tratan la motivación como promotor de procesos creativos, proclamando que, sin el interés inicial, el proceso creativo no tiene lugar. Son importantes para nuestro estudio de creatividad en el ámbito educativo debido a su enfoque práctico, a los contextos de *mini-c* y al papel de motivación en la etapa inicial (Kozbelt, Beghetto y Runco, 2010, pp. 34-35).

Las teorías evolutivas (*Evolutionary Theories*) se vinculan a las teorías de Darwin. Teniendo como objetivo entender el don del genio (*Big-C*), analizan el potencial creativo y los factores sociales que le influyen, destacando que todo el proceso creativo es complejo y difícil de controlar, puesto que depende principalmente de las oportunidades (*Ibidem*: 35-37).

Las teorías tipológicas (*Typological Theories*) consideran las diferencias individuales, llegando a explicar el distinto desarrollo de la creatividad en función de la edad, las metodologías de trabajo y demás factores, creando sistemas tipológicos sistemáticos (Kozbelt, Beghetto y Runco, 2010, pp. 37-38).

Las teorías de sistemas (*System Theories*) tratan la creatividad no como un fenómeno aislado, sino dentro de sistemas complejos donde se interrelaciona con los demás componentes, todos los cuales deben tenerse en cuenta para entender la creatividad. Los postulados de los autores principales de teorías de sistemas (Csikszentmihalyi y Albert) serán tenidos en cuenta para su aplicación en el presente estudio. Para Csikszentmihalyi (1988) el papel del contexto que rodea a una persona (cultura, sociedad y trasfondo personal) es primordial en el estudio de creatividad y el proceso que lleva a alcanzar la *Big-C*, lo que también es relevante al aplicarlo al contexto educativo. El modelo de Albert (2012) destaca el papel de familias, escuelas y culturas en los procesos creativos. Albert otorga todavía más importancia a la interacción de la persona con el contexto (Kozbelt, Beghetto y Runco, 2010, pp. 38-40).

Las teorías de desarrollo (*Developmental Theories*) son las más prácticas y presentan varios estudios importantes de carácter longitudinal que permiten analizar la creatividad a lo largo de la vida de una persona, sus raíces y proponer diseños ambientales

para potenciar la creatividad en el alumnado. De esta manera, estas teorías se enfocan en los procesos que se dan lugar entre *mini-c* y *Pro-c*. También van a tener impacto en el presente estudio por el motivo de su transferencia a las etapas vitales de una persona, dado que nuestro objetivo es demostrar el impacto de creatividad en los aspectos personales de los participantes de nuestro proyecto (Kozbelt, Beghetto y Runco, 2010, pp. 26-27).

Las teorías psicométricas (*Psychometric Theories*) no pretenden describir el desarrollo de la creatividad en relación con su contexto, ni su estructura. El enfoque principal se basa en medir la creatividad y proporcionar resultados válidos, abarcando todo tipo de teorías de creatividad y ayudándoles a modo de instrumento (Kozbelt, Beghetto y Runco, 2010, pp. 29-30).

Las teorías económicas (*Economic Theories*) son las más recientes y se enfocan principalmente en la aplicación de la creatividad en el ámbito de economía, el trabajo en grupo y el desarrollo de productos en el mercado (Kozbelt, Beghetto y Runco, 2010, pp. 30).

Las teorías de etapas y procesos componenciales (*Stage and Componential Process Theories*) incluyen la teoría de Wallas (1926) que hemos citado al principio del presente apartado. Este tipo de teorías dividen el proceso creativo en diferentes etapas que pueden ser consecutivas o recursivas, o formar base de los procesos cognitivos que componen la creatividad (Kozbelt, Beghetto, Runco, 2010, pp. 30-31).

Las teorías cognitivas (*Cognitive Theories*) representan un amplio abanico de estudios centrándose en distintos aspectos: capacidades generales como atención o memoria, diferencias individuales, operaciones conscientes o inconscientes, etc. Es de reconocer que hablando sobre la creatividad tenemos que buscar ciertas respuestas en el ámbito de cognición, especialmente si estamos analizando el proceso o persona creativa. De tal manera, las teorías cognitivas, de algún modo, sirven de base para teorías de creatividad en general, aportando la información para el análisis más completo dentro de otras disciplinas (Kozbelt, Beghetto y Runco, 2010, pp. 31-32).

En el presente trabajo trata la creatividad desde un enfoque sistémico con una fuerte componente de los enfoques cognitivos y de desarrollo debido a que pretendemos hacer el enfoque en las dimensiones *mini-c* y *little-c* y dar una visión más completa del concepto analizando la interrelación de la creatividad con demás procesos (aprendizaje de idiomas, motivación o contexto educativo).

1.5. Creatividad narrativa

Según Artola et al. (2012, p. 40), dentro de la creatividad general se pueden analizar la creatividad narrativa y la creatividad gráfica, siendo ambas los componentes de la creatividad general. La creatividad narrativa “es una medida del pensamiento divergente cuando se aplica a la solución de problemas de contenido verbal” mientras la creatividad gráfica se aplica a contextos no verbales. Al mismo tiempo, la combinación de las dos, la creatividad general, es la capacidad del sujeto para crear nuevas relaciones entre los elementos, creando sus propias ideas (p. 40).

Como ejemplo de diferencia entre las dos (pp. 104-105): cuando el sujeto tiene una puntuación muy alta en la creatividad general, lo cual nos da información sobre su potencial de crear asociaciones nuevas entre objetos de manera original en general, mientras que las variables dentro del índice general pueden dar más detalles sobre el tipo de personalidad. De tal manera, si dentro de la creatividad general hay una diferencia notable entre la creatividad gráfica y la creatividad narrativa, caracterizándose la última por un valor mayor, entonces se trata de una persona que se destaca en la solución de problemas de índole verbal.

El presente trabajo se centra en la aplicación de la creatividad narrativa en los ámbitos de enseñanza y aprendizaje de los idiomas, por lo tanto, al trabajar con un contexto claramente verbal (carácter del estudio centrado en la producción narrativa en lengua extranjera del alumnado que forma parte de la muestra y carente del componente gráfico), se ha optado por el enfoque en la creatividad narrativa.

Datado con el año 2006, encontramos un estudio con enfoque algo distinto, pero que, sin embargo, atiende la temática de creatividad narrativa en el aula, aunque no vinculado con el aprendizaje de idiomas. Arango y Henao (2006) en su estudio realizado

con alumnos de primaria en Colombia detectan que la aplicación de actividades basadas en la creatividad se refleja en el aumento de índices de creatividad narrativa y creatividad gráfica.

1.6. Resumen

En primer lugar, hemos observado que la creatividad es un ámbito de interés para la investigación, que surge en los años 50 y adquiere aún mayor interés en las últimas dos décadas. Tenemos un número elevado de publicaciones académicas en torno a la creatividad y es insoslayable su importancia para la innovación social y económica.

En segundo lugar, hemos visto que hay un abundante número de definiciones del término, mientras que no existe unanimidad entre los autores para dar una definición universal, lo cual se manifiesta en la dificultad de estudios del ámbito.

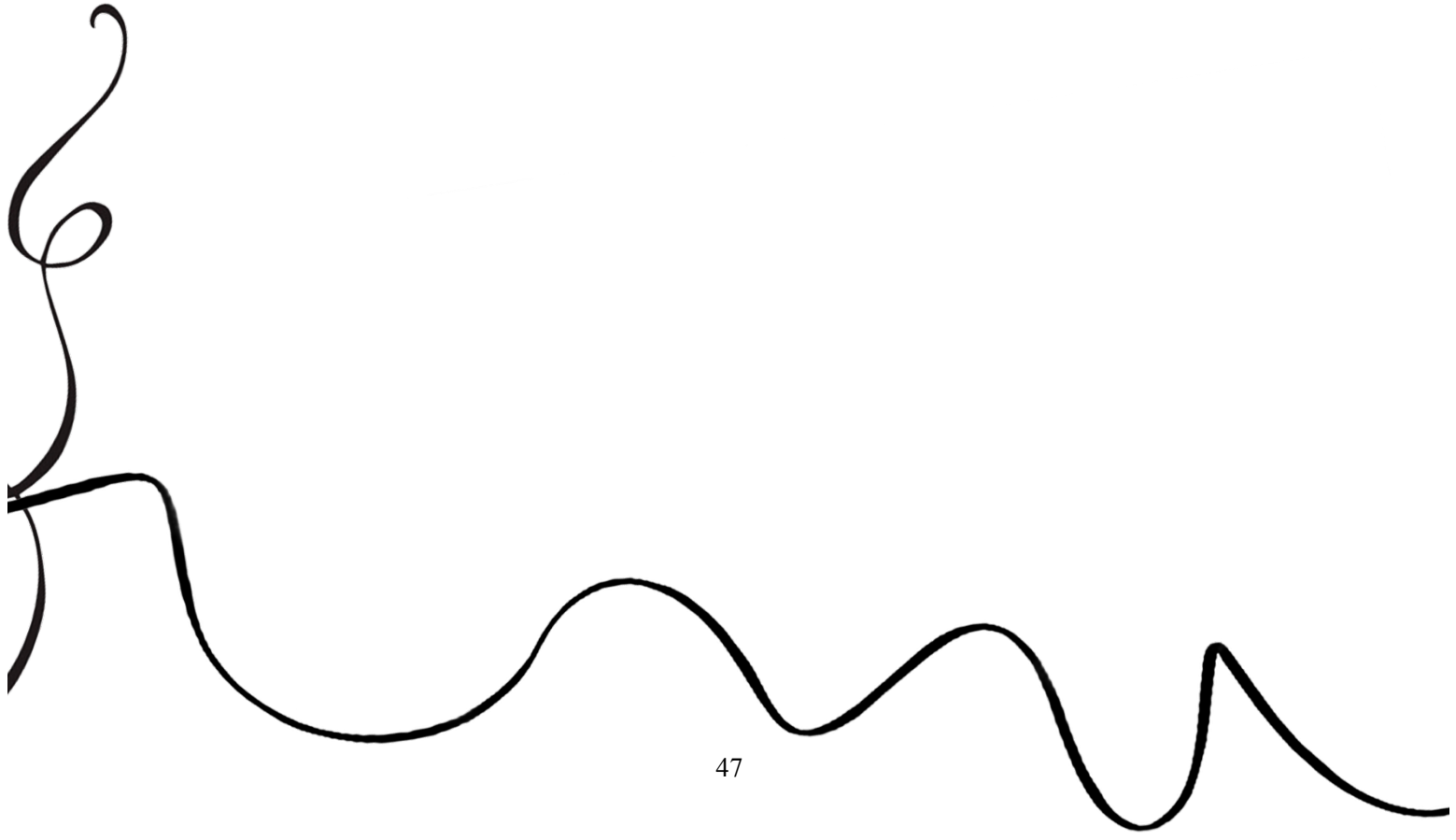
Después, hemos destacado el modelo de 4-c de Kaufman y Beghetto como uno de los aciertos, debido a que abarca la complejidad del término, la interrelación de sus componentes e, incluso, sus diferentes usos entre los investigadores (ej. creatividad como don de artistas o creatividad cotidiana).

Finalmente, hemos destacado la definición de Plucker, Beghetto y Dow (2004) como la base para el uso del término creatividad en el presente estudio. Al mismo tiempo, hemos analizado la clasificación de las teorías de la creatividad, basándonos en los estudios de Kozbelt, Beghetto, Runco (2010) y hemos definido las teorías que se van a utilizar (enfoque sistémico y enfoques cognitivos y de desarrollo), las que nos permiten trabajar el ámbito de la creatividad y procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.



CAPÍTULO II

Creatividad y educación



2.1. Introducción

En el presente capítulo se analiza la creatividad en el ámbito educativo. En primer lugar, se hace un breve repaso por la historia de aplicación de creatividad en clase, incidiendo en los estudios recientes y explicando su motivación. Acto seguido, la creatividad se analiza como herramienta asociada a distintas características personales del alumnado. De esa manera, se analiza la relación la creatividad con la motivación, el rendimiento académico y el bienestar personal. Después, se expone la importancia del pensamiento divergente en los alumnos y su relación con la creatividad. Por último, se resalta la relación del pensamiento divergente con la Necesidad del Cierre Cognitivo y el papel de la creatividad en la prevención de la misma.

2.2. La creatividad en el ámbito educativo

2.2.1. Historia

Craft (2001, p. 9) observa que desde los años 50 del siglo XX se considera que la educación debe dar prioridad al desarrollo de la creatividad. Con esa afirmación, se han desarrollado varios programas para potenciar la creatividad del alumno, afirmando que ésta es un potencial que puede ser desarrollado. Sin embargo, debido a que todas ellas estaban carentes de una aplicación y seguimiento sistemáticos, y, además, se desarrollaban bajo diferentes enfoques disciplinares, la transferencia de datos fue escasa.

En el estudio de Feldman y Benjamin (2006) se hace una recopilación de la relación entre creatividad y educación en Estados Unidos. Los investigadores destacan que la creatividad en diferentes épocas ha representado un papel relevante en la educación, aunque no siempre se ha tratado en términos modernos y a menudo los investigadores ignoraban los objetivos educacionales al hablar sobre la creatividad.

Según Smith y Smith (2010), después de Guilford, los investigadores recientes que han efectuado una notable aportación en los estudios de las relaciones entre creatividad y educación son Amabile (1986), Runco (1992), Renzulli (1992) y Sternberg (2003). Stemler, Elliott, Grigorenko y Sternberg (2006) han propuesto una serie de prácticas para incorporar la creatividad a la enseñanza, destacando que los profesores deben estar dotados de habilidades interpersonales prácticas y recibir una formación adecuada. Entre las soluciones que ofrecen, mencionan que los profesores deben perder el miedo a que su enseñanza se base puramente en la instrucción y también el miedo a la habilidad de enseñar más allá de los contenidos de la materia.

2.2.2. Estudios recientes

Dentro de los estudios sobre la creatividad de las últimas décadas, destaca una serie de trabajos sobre su importancia en los contextos educativos. De tal manera, Cuevas Romero (2013) analiza que los cambios que han tenido lugar en la sociedad en los últimos años requieren replantear cómo debemos enseñar en las aulas. La investigadora añade que es necesario favorecer el desarrollo creativo a lo largo del aprendizaje del alumnado.

Para esto hacen falta actividades destinadas a fomentar la creatividad. Como consecuencia, los niños que adquieren las capacidades creativas se caracterizan por un comportamiento más integrado en la sociedad, más adaptado y flexible en el momento de desarrollar capacidades y habilidades de toda índole. Al mismo tiempo, Cuevas Romero (2013) hace constar que la creatividad “es una demanda social para todo el profesorado y alumnado del siglo XXI” (p. 226).

También Robinson (1999) apoya la idea de que la creatividad no es un factor único, sino caracterizado por varias dimensiones. En una persona, la creatividad se basa en varias combinaciones funcionales de capacidades y características personales. La creatividad fomenta el uso más eficaz de nuestras habilidades comunes (Boden, 2004).

Baer (2013, p. 175), en la introducción a su estudio sobre creatividad y pensamiento divergente, observa que el pensamiento creativo no es la única función de la educación; sin embargo, habrá pocas personas que duden que es uno de los aspectos más importantes a ser tenido en cuenta en las aulas y los profesores deben dominar el concepto de creatividad y su impacto sobre la motivación extrínseca. Sin embargo, desde hace varias décadas los investigadores (Hennessey y Amabile, 1987; Piasecka, 2018) comentan que la educación y creatividad no van de la mano, antes bien se puede afirmar que la enseñanza enfocada principalmente en la evaluación y con opciones limitadas de elección extingue cualquier creatividad.

Maley y Peachey (2015) inciden en la importancia de la creatividad en el aula. Los investigadores ponen de relieve el peligro al que se somete la creatividad debido al modelo de educación predominante en la sociedad moderna. Ambos señalan que su libro está destinado a animar a los profesores a dedicar más atención a las cuestiones de creatividad y fomentar su desarrollo.

Otro autor que analiza la repercusión de los cursos de formación del profesorado en la creatividad docente y les ayuda a asumir enfoques creativos en el uso de los materiales de clase es Constantinides (2015), para quien el pensamiento creativo ha sido destacado recientemente como una destreza importante entre los profesionales de enseñanza del inglés. Eso se debe al cambio de enfoque, que ahora se centra en los procesos mentales que llevan al aprendizaje más efectivo de idiomas.

Constantinides (2015) destaca que el proceso de enseñanza implica al profesor en distintas habilidades (cualidades personales, conocimiento técnico y conocimiento profesional), algunas de las cuales no pueden ser “aprendidas”, sino que son resultado de la intuición. Cita las palabras de un profesor compañero que dice que la creatividad consiste en ser capaces de darle a los alumnos respuesta inmediata; un profesor sin capacidad de ser creativo podría ser perfectamente sustituido por un robot. El proceso de enseñanza implica adaptarse constantemente al contexto educativo, a las necesidades del alumno. Es una especie de mosaico de conocimientos y sus adaptaciones en el aula nunca se repiten exactamente igual.

También, Constantinides (2015) destaca los inconvenientes que pueden producirse si los profesores no tienen capacidad de pensamiento creativo:

- Incapacidad de ser flexibles y buscar soluciones rápidas ante situaciones imprevistas en el aula
- Imposibilidad de ir más allá de lo que se prescribe en los manuales y de adaptar los contenidos para que sean más accesibles a cada perfil del alumnado
- Depender de las ideas de los demás en todo lo que se refiere a los materiales de las clases
- Incapacidad para desarrollar su propio pensamiento independiente y filosofía de la educación
- Usar los materiales de clase sin capacidad de analizarlos, comprender los motivos del fracaso de algunas actividades

Como podemos deducir, los puntos arriba expuestos tienen correlación con baja motivación del alumnado, resultados insatisfactorios en el rendimiento académico y atmósfera de aprendizaje poco propicia.

Collard y Looney (2014, p. 348) señalan que la creatividad es la base del progreso en las sociedades de conocimiento:

Creativity is also core to progress in knowledge societies. Work is increasingly carried out in non-permanent project-oriented teams, with each member taking on significant responsibilities. Workers

need to regularly adapt to new situations and new approaches to problem solving. In their personal lives, individuals have more opportunities to tailor services and products to suit their own needs in ways that were not possible in societies that emphasised mass production and consumption of standardised goods, calling on their creative capacities (Miller & Bentley, 2003). Leaders in the public, private and social sectors are more frequently required to respond to new strategic challenges. Individuals and societies that embrace creativity and experimentation are more likely to realise the benefits of knowledge-intensive societies (Michalski, 2011).

Observamos que la sociedad reclama del individuo una rápida adaptación y capacidad de resolución de problemas. La creatividad se convierte en un concepto clave en la vida cotidiana y el ámbito de educación debe tenerlo en cuenta, considerando el tipo de personalidad que la sociedad espera que salga de la etapa de enseñanza.

2.3. La creatividad como herramienta para desarrollar capacidades personales

Pérez Alonso-Geta (2009, p.181) afirma que “desde la escuela es necesario estimular la creatividad para poder afrontar los retos que hoy se plantean, en los distintos ámbitos de la realidad, dando solución a los nuevos problemas”. Se conoce el hecho de que la educación está destinada a desarrollar las distintas capacidades del alumno, como lo son la creatividad, la capacidad de iniciativa, la resolución de problemas, la evaluación del riesgo, la toma de decisiones y la gestión constructiva de sentimientos y emociones (p. 185). Runco (2014) afirma que la creatividad debe acompañar la enseñanza en todos los niveles, no solo hasta la educación primaria, sino hasta la misma universidad.

Aunque hay una discusión acerca de si la creatividad disminuye con la edad (Artola et al., 2012, pp. 21-24) se descarta que el desarrollo de la creatividad deba potenciarse desde la edad infantil (Pérez Alonso-Geta, 2009, p. 191). Ros (2011) propone que cada etapa de evolución se caracteriza por sus propias características creativas, destacando que la mayor importancia en las cuestiones de la creatividad consiste en un contexto de aprendizaje propio para fomentar las habilidades.

Pérez Alonso-Geta (2009, p. 196) concluye que las estrategias creativas deben aplicarse en el aula desde los primeros años del alumno. El ambiente de libertad fomenta el desarrollo de la flexibilidad mental, originalidad, capacidad de crear nuevas ideas, autonomía y actitud positiva ante el cambio.

2.3.1. El sistema educativo estandarizado

Robinson (2011) hace notar que el sistema educativo está orientado a la realización de los test estandarizados que impiden el desarrollo de la creatividad y hace perder los muchos talentos que puede haber entre los alumnos. Es por ese motivo, según Robinson, que la educación no tiene como resultado a personas pensadoras, creativas y seguras de sí mismas, ni a personas con habilidades comunicativas o que sepan trabajar en equipo. Según observa Piasecka (2018, p. 98) citando un artículo de Friedman (2009), la escuela debe no solo mejorar la capacidad lectora, escritora o aritmética del alumno, sino también desarrollar las capacidades emprendedoras, innovadoras y creativas.

Aljughaiman y Mowrer-Reynolds (2005) afirman que potenciar la creatividad no se ve como uno de los objetivos en la mayoría de sistemas educativos y los profesores suelen optar por los alumnos con pensamiento convergente y no divergente, de manera que los alumnos aprenden la carga de materiales teóricos. También Sternberg (2006) añade que la creatividad es una decisión que puede adoptar cualquiera, pero la mayoría tiene miedo de sus costes, pues aplicar creatividad en el aula implica tiempo adicional del profesor y nunca hay una fórmula concreta para obtener resultados. En el siguiente capítulo (véase capítulo III) trataremos con más detalle la creatividad del profesor y las estrategias a adoptar en la enseñanza de una lengua extranjera.

También Sullivan (2012) afirma que los estudiantes que se matriculan en una universidad deben caracterizarse, no solamente por resultados de los test o resultados académicos, sino también por curiosidad, mente abierta, creatividad, capacidad para contar y humildad.

Se observa que los investigadores mencionan con frecuencia la necesidad de asumir un enfoque que esté orientado a las capacidades personales del alumnado y no solo a sus resultados académicos. No se debe olvidar que el sistema educativo debe estar orientado, no solo al resultado académico, sino también al desarrollo de las cualidades personales del alumnado.

2.3.2. Impacto de la creatividad sobre valores personales

Craft (2001), analizando el desarrollo de la creatividad en los programas educativos en Estados Unidos y Reino Unido, observa que los investigadores argumentan que potenciando la creatividad en clase, el profesor prepara a los alumnos para tener un marco vital estable, siendo la creatividad una herramienta para ayudarles a “encontrarse” en sus vidas.

Craft también señala que varios investigadores (Lucas, 2001; Heeboll, 1997; Ball, 1994; Hargreaves, 1994) en los años 90 destacaron que el mundo de las organizaciones y la economía espera a los individuos que estén preparados para el trabajo en equipo, que sean capaces de ser creativos y, consecuentemente, preparados para ser competitivos en el mercado. Es de entender que una persona que no ha tenido posibilidad de desarrollar su creatividad en las etapas anteriores (escuela y universidad), no puede aparecer en el mercado laboral con todas esas habilidades que se le requieren. También podemos observar que la creatividad no solo se convierte en una herramienta para lograr el bienestar personal, sino también para alcanzar éxito en la vida laboral.

Cachia et. al. (2010), insisten en que la creatividad es una forma de creación de conocimiento. Su estímulo se refleja en varios efectos sobre el aprendizaje y capacidades del alumno en el futuro:

The report emphasises the need to encourage the development of students' creative and innovative potential for several reasons. Creativity is a form of knowledge creation. Stimulating creativity therefore has positive spill-over effects onto learning, supporting and enhancing self-learning, learning to learn and life-long learning skills and competences (p. 19).

Para los autores, el aprendizaje creativo es “una habilidad para hacer conexiones imprevistas y para generar ideas nuevas y apropiadas” (p. 19), donde la figura principal es el que aprende, siendo la enseñanza creativa el promotor del mismo, permitiendo al alumno beneficiarse de los métodos innovadores que desarrolla su potencial creativo (Cachia et al., 2010).

Artola et. al. (2012) anotan que la mayoría de los estudios sobre la persona creativa concluyen que “existen ciertos factores o características de personalidad que suelen asociarse a una alta creatividad en muy diferentes áreas, tales como la tolerancia a la

ambigüedad, el deseo de arriesgarse, la autodisciplina, la amplitud de intereses, etc.” (p. 16). Por lo tanto, una persona creativa tiene más capacidad de tratar los problemas, así como de crear hipótesis, explorar y evaluar los problemas (McCracken, 1998).

Los autores del PIC-A afirman:

Frente a la imagen tradicional del artista como alguien solitario y desadaptado, modelos recientes inciden en la importancia de la creatividad en el adulto como una forma de dar sentido a su vida, resolver los problemas y mejorar su calidad de vida. A menudo se asocia con el bienestar físico y psicológico, así como a ciertas aptitudes dirigidas a transformar y resolver los problemas y dificultades de forma novedosa, enfrentándose a situaciones estresantes de forma adaptativa e innovadora, en lugar de venirse abajo, retraerse y evitar los problemas (Artola et al., 2012, 20).

Podemos observar la importancia de la creatividad relacionada con los valores personales de las personas, su impacto en el bienestar personal y la capacidad para mejorar la vida de un individuo a nivel psicológico. Sin duda, la creatividad es una herramienta importante a utilizar en el aula debido a su estrecho vínculo con los valores que se adquieren al aplicarla.

2.4. La creatividad y rendimiento académico

2.4.1. Polémica entre dos términos

Algunos estudios demuestran que existe una relación estrecha entre creatividad y rendimiento académico. McCabe (1991, p. 122) concluye en su estudio realizado con jóvenes en la edad entre 12 y 16 años que los índices de creatividad están relacionados con altos niveles de rendimiento académico, aunque se apunta que la creatividad no es la única causa en esta relación. Es importante destacar que, según los resultados de McCabe, el alto rendimiento se demuestra principalmente en clases de lengua. También, la misma autora señala que la importancia de la creatividad se hace ver en la edad más tardía; sin embargo, es precisamente en la adolescencia cuando es importante potenciar el desarrollo del pensamiento creativo. Podríamos observar relación con los estudios sobre el bilingüismo y creatividad que analizamos en el capítulo I. Las investigaciones indican que los procesos de creatividad se hacen notar pasado un período de tiempo, lo cual demuestra el carácter complejo del proceso y su interacción con otros aspectos (bilingüismo, aprendizaje de una lengua extranjera, rendimiento académico, etc.)

No obstante, los estudios que relacionan creatividad y rendimiento académico a menudo son contradictorios entre sí. Getzels y Jackson (1962), el mismo Torrance (1962; 1974) o Michalko (1998) demuestran que las capacidades creativas son ligeramente distintas de la inteligencia, y que ser más inteligente no garantiza niveles más altos de creatividad. Srinivasan (2006) también comparte estas afirmaciones, pero precisa que algunas formas de inteligencia (por ejemplo, inteligencia fluida) pueden ser un factor determinante para la creatividad.

A cambio, Kurtzman (1967), igual que McCabe (1992) encuentra la relación directa entre inteligencia y creatividad. Ya en los 60 Edwards y Tyler (1965) mencionan que la inteligencia es el factor dominante para el rendimiento académico, demostrándolo en un estudio donde los estudiantes con nivel de inteligencia mayor obtuvieron mejores resultados académicos que los estudiantes con solo niveles de creatividad altos. McCabe (1992), no obstante, hace hincapié en que, aunque las dimensiones de fluidez, flexibilidad y originalidad no son requeridas para el rendimiento académico, los estudiantes con niveles altos de inteligencia y también de creatividad son los que obtienen los mejores resultados. Los estudios más recientes con metodologías avanzadas (Silvia, 2008) detectan que la inteligencia puede ser fuertemente influida por dos dimensiones de creatividad, originalidad y fluidez. Runco (2007) insiste en que se requiere un nivel mínimo de inteligencia para poder dar lugar a la creatividad.

2.4.2. Creatividad frente a inteligencia

Por otro lado, existen estudios que no buscan la relación entre la inteligencia y creatividad, sino que resaltan la mayor importancia de la creatividad frente a la inteligencia, como destacan Artola et al. (2012, p. 19). Entre ellos, Wallach y Wing (1969) detectan que la capacidad para generar muchas ideas lleva al alumno a tener más éxito fuera de escuela más que la inteligencia. Otro estudio de Enright y Gitomer (1989) demuestra que los profesores consideran que la capacidad más importante para obtener éxito en la universidad es la creatividad. Las investigaciones de Mayer (2001) o Walpole et al. (2001) nombran la creatividad como una de las cinco capacidades más importantes que debe considerarse en evaluación y selección de alumnos en la enseñanza universitaria.

Es interesante destacar una de las primeras investigaciones sobre creatividad y rendimiento académico, de carácter longitudinal (Parnes y Noller, 1972). Los investigadores evalúan el rendimiento académico de recién matriculados en la universidad durante 2 años (n=150 en grupo experimental, n=150 en el grupo de control, de los cuales solo ¼ terminaron el curso completo de 2 años). El grupo experimental estaba combinando sus estudios con “Estudios creativos” donde se realizaban tareas para potenciar la creatividad. Se tomaban notas de medidas según el modelo de Guilford (1985). Se ha detectado que los estudiantes que participaban en el curso de creatividad tenían un rendimiento significativamente más alto que los estudiantes del grupo de control.

Fisher (2004, p. 11) demuestra en su estudio que los estudiantes que están guiados para reconocer y valorar sus capacidades creativas tienen mejora en su rendimiento académico. La actividad creativa puede reavivar el interés de los estudiantes que han sido rechazados por la escuela en una cultura donde predominan el control y la obligación de cumplir las reglas.

También Parnes y Noller (1972, pp. 164-165) detectan la mejoría en los resultados académicos y, asimismo, en las capacidades personales. Por un lado, los estudiantes del grupo experimental han mejorado los resultados de los tests, han aplicado sus capacidades creativas en los cursos de inglés y han reportado que el programa de creatividad les ayudó en otros cursos. Por otro lado, se demostraron capaces de tratar mejor los problemas en la universidad, prevenirlos, solucionar problemas de carácter social y fueron más productivos en sus logros no académicos en los que se requería actitud creativa.

2.5. Motivación y creatividad

Los investigadores de la creatividad también destacan como elemento importante su relación con la motivación. Al hablar sobre los procesos de aprendizaje, conviene recordar que la motivación intrínseca es uno de los factores clave en la educación. No pretendemos abarcar las teorías de motivación que ya han sido estudiadas en gran medida; sin embargo, pretendemos destacar los principales aspectos de la motivación que son relevantes en el estudio de los procesos creativos.

2.5.1. Bases de la motivación

Madrid y Pérez Cañado (2001, p. 333) definen la motivación como un estado interior del individuo influenciado por necesidades y/o creencias que generan el interés y deseo de alcanzar un objetivo, y al mismo tiempo mueve al individuo a alcanzarlo con un esfuerzo continuo. Madrid (2002, pp. 370-371) señala que es un concepto complejo, siendo una de las dificultades principales la incapacidad de observar directamente, dado que se manifiesta a través del comportamiento del individuo porque es un proceso interior.

Espinar y Ortega-Martín (2015, p. 127) señalan que la motivación anima a los estudiantes a implicar su tiempo en una actividad concreta. Eso potencia no solo el comienzo de la actividad, sino también la implicación en ésta a lo largo de la vida. La motivación es una herramienta de actuación en la vida y sirve como promotor de las actividades que realiza una persona con interés e implicación. La motivación hace que el individuo, influenciado por las necesidades y creencias que genera el interés y deseo para lograr el objetivo, haga a la persona alcanzarlo con un esfuerzo continuo (Madrid y Cañado (2001, p. 333). Igual que el pensamiento divergente que analizaremos en las siguientes páginas, la motivación tiene un impacto positivo en el bienestar de la persona que realiza sus actividades cotidianas disfrutándolas y no por una simple obligación.

Hennessey, Moran, Altringer y Amabile (2015) explican que la motivación intrínseca es realizar algo por iniciativa propia y por disfrutar la tarea (y está relacionada con creatividad de rendimiento, aprendizaje más duradero y perseverancia) mientras que la motivación extrínseca es hacer algo con el objetivo de obtener una meta externa o cumplir con alguna restricción impuesta externamente.

Sin embargo, Madrid (2002, pp. 410-411) anota que los motivos extrínsecos que dan los profesores al alumnado no son siempre negativos si el profesor es capaz de aplicarlos correctamente y convertir los estímulos externos en motivación intrínseca. No se trata de rechazar por completo la motivación extrínseca, sino lograr convertirla. De ahí la importancia de la figura del profesor: siempre es la clave en el proceso de enseñanza y de su actitud y capacidad depende el éxito del alumno. En este caso, su motivación intrínseca.

2.5.2. La creatividad y la motivación intrínseca en el aprendizaje

Musso Buendía y Ortega-Martín (2018) señalan que entre las herramientas de motivación que más aprecian los alumnos está el deseo de trabajar de manera independiente, aunque con la posibilidad de trabajar en grupo: “Children want to be autonomous; they want to create, work by themselves, assume their own responsibilities, and feel that they can do things without the help of others, especially adults” (p. 41). Del profesor se espera que cree una atmósfera donde los alumnos puedan trabajar, teniendo libertad de decisión, lo cual aumenta el gran impacto de la motivación intrínseca y, a la vez, implica que el alumno pueda ser creativo en el momento de realización de la tarea.

Por su parte, para Amabile (1996), Csikszentmihalyi (1978) o Nęcka (2001), un proceso creativo es importante tener motivación intrínseca.

Hennessey (2010, p. 342) anota que, ya en 1926, Cox (1983) trató las fuentes internas de motivación, especificando que una persona intelectual sin motivación no va a aportar como podría los resultados relacionados con la creatividad.

La división de motivación en intrínseca y extrínseca surge en los años 70 y hoy es uno de los temas más destacados en el debate de motivación y comportamiento creativo (Hennessey, 2010, p. 343). Hennessey (*Ibidem*) anota que los primeros teóricos en los estudios de motivación y creatividad fueron DeCharms (1968), Deci (1971) y Lepper, Greene y Nisbett (1973) cuyas investigaciones trataban la sensación de control externo y su consecuencia como motivación externa más alta que la interna.

Amabile (1996), Csikszentmihalyi (1978) o Nęcka (2001) comentan que cuando las personas realizan una tarea por motivos intrínsecos, descubriendo el placer en su realización, se concentran más en ella, se implican más y son más creativos que las personas que trabajan por reconocimiento externo (motivación extrínseca). También señalan que la motivación intrínseca es señal de personas independientes del control externo que confían en sus capacidades e ideas individuales, lo cual, de nuevo, se refleja en una implicación mayor en las actividades.

También Ortega-Martín (2003) subraya los aspectos intrínsecos y extrínsecos en la motivación del alumno de lengua extranjera. Además, la motivación del mismo tiene relación con las demás actividades realizadas en el aula o en un contexto fuera de ésta:

La disposición del individuo a realizar una tarea que se puede ver modificada tanto por éste como por las circunstancias que lo rodean. La realización de la tarea planteada tendrá un efecto directo sobre futuras acciones y su disposición a realizarlas. Aplicando esta definición al ámbito que nos ocupa, observamos cómo la disposición del alumno hacia el aprendizaje de una segunda lengua puede verse modificada por razones internas o externas a éste, siendo evidente que el resultado obtenido condicionará no ya solo su actitud hacia el perfeccionamiento de esta lengua o el aprendizaje de otra, sino a cualquier otra actividad relacionada que se plantee (p.14).

2.5.3. Aula de lengua extranjera

Según Richards and Schmidt (2002), la creatividad es habitualmente considerada uno de los motivos principales en el éxito o fracaso del aprendizaje de una lengua extranjera. Hace décadas se ha demostrado la correlación entre el nivel de motivación de alumnos y los resultados de su aprendizaje: los alumnos con mayor rendimiento se caracterizan por el mayor grado de motivación (Madrid et al., 1994). Es importante, según destacan los autores, que la relación entre motivación y rendimiento académico sea recíproca, ya que cuánto mejor es el resultado del alumno, más crece su motivación, y cuanto más motivado se siente el alumno, mayores resultados puede obtener.

Madrid (2002) destaca que los autores de teorías de adquisición de una lengua extranjera reconocen la motivación como un concepto clave:

We have also seen that motivation has been a key factor in most second language acquisition theories: Krashen's monitor theory includes the affective filter, which control language acquisition processes; Carroll's conscious reinforcement model uses reinforcement as a motivating resource; Byalistok gives motivation a key role in transforming explicit knowledge into implicit knowledge and Shuman considers affective factors to be crucial for language learning (pp. 410-411).

Se observa que es imprescindible tener en cuenta la motivación en el aula de un idioma extranjero y, en nuestro caso, se pretende anotar que, al hablar de la motivación, en muchos casos tenemos que tener en cuenta la creatividad, que se trata como un elemento importante, siendo la motivación la base para el pensamiento creativo, según Runco y Nemiro (citado en Runco y Chand, 1995). Los autores detectan que los alumnos están más motivados cuando pueden elegir ellos mismos las tareas. De esa manera, la tarea se convierte en algo significativo y se eleva la motivación intrínseca.

2.5.4. Situación en las aulas: abuso de motivación extrínseca

Hemos anotado la importancia de la motivación intrínseca sobre la extrínseca; sin embargo, a menudo se abusa de esta segunda en las aulas. Musso Buendía y Ortega-Martin (2018, p. 31) destacan que los profesores utilizan las recompensas como herramienta de motivación extrínseca, pero esto conlleva peligro, ya que las recompensas extrínsecas tienen un impacto negativo en el interés intrínseco. Por lo tanto, es importante evitar la recompensa por simple participación, sino que es preferible reconducirla a adquirir metas específicas.

Los inconvenientes de la motivación extrínseca impactan también en la creatividad. En el estudio de 1983, Amabile (1983a) resume la hipótesis de motivación intrínseca de la creatividad, dado que el estado de motivación intrínseca conduce a la creatividad mientras que la motivación extrínseca perjudica a esta última. Más tarde Hennessey y Amabile (1987, p. 6) a partir de la hipótesis anterior desarrollan el “principio de motivación intrínseca de la creatividad”. Según este, la motivación intrínseca conduce al desarrollo de la creatividad, mientras que la motivación extrínseca (por la que se opta a menudo en las escuelas como las recompensas o elogios o las amenazas de obtener nota negativa o plazos establecidos) produce el efecto contrario, disminuyendo la motivación intrínseca y, consecuentemente, la creatividad.

Amabile y Pillemer (2012) señalan un estudio relevante que ha confirmado la veracidad de estas ideas. Shalley y Perry-Smith (2001) realizaron un estudio sobre evaluación esperada (*expected evaluation*). Aplicando la teoría de evaluación cognitiva de Deci y Ryan (1985), estudiaron las diferencias entre la evaluación informativa — (*informational evaluation*), es el tipo de evaluación dada cuando los participantes esperan obtener evaluación útil sobre la realización de la tarea— y evaluación controlada — (*controlling evaluation*), los participantes solamente esperan que se va a controlar su comportamiento—. El estudio ha demostrado que la motivación intrínseca y la creatividad fueron notablemente mayores en el caso de la evaluación informativa comparada con la controlada. De tal manera, se ha demostrado el peligro de aplicación de técnicas de motivación extrínseca al desarrollo de motivación intrínseca y creatividad.

Sternberg y Lubart (1991) también comparten la teoría de la motivación intrínseca y creatividad, apuntando la dificultad que surge en el desarrollo de la creatividad de personas debido a que las escuelas aplican el sistema de evaluación que implica la motivación extrínseca e incidiendo en que las escuelas deben prestar más atención en potenciar la motivación intrínseca del alumnado.

Piaceska (2018, pp. 98-99) indica que los profesores deben tener en cuenta este impacto de motivación intrínseca en los alumnos de escuela, ya que trabajan con más esfuerzo y son capaces de asumir riesgos. La autora sugiere que las tareas basadas en la creatividad deben complementar las tareas convencionales que potencien la creatividad cotidiana del alumnado y da lugar a la posibilidad de cultivarla en el futuro. Artola et. al. (2012) también inciden en la importancia de potenciar la creatividad en el aula destacando que, muy a menudo, las prácticas que se emplean por los profesores en el ámbito educativo producen el efecto contrario de disminuir la creatividad del alumno y, como consecuencia, ralentizan el desarrollo de su pensamiento creativo:

Algunas prácticas comunes, tanto en el ámbito educativo como en la empresa, pueden “matar” la creatividad como, por ejemplo, trabajar bajo constante supervisión, la restricción de las posibilidades de elección, el abuso de las recompensas extrínsecas, el miedo al fracaso, el temor a ser juzgado o considerado absurdo, el trabajar bajo presión del tiempo, la necesidad de encontrar rápidamente una respuesta, etc. Todas estas prácticas llegan en ocasiones a frenar el desarrollo del pensamiento creativo (p. 18).

Hennessey (2010, p. 359) también anota que, recientemente, los investigadores del enfoque sociopsicológico han revelado que no es la recompensa externa o evaluación en sí la que disminuyen, mejora o mantiene permanente la motivación intrínseca y la creatividad, sino la interpretación que hace el alumno de esta recompensa externa o evaluación.

2.6. Pensamiento divergente

Hasta los años 60, los estudios sobre la inteligencia se basaban principalmente en el pensamiento convergente —orientado a la solución convencional de un problema— y

solo con Guilford se empezó a prestar atención al pensamiento divergente —basado en originalidad, inventiva y flexibilidad (Alvarez, 2010, p. 11)—.

2.6.1. Definición y características del pensamiento divergente

Artola et al. (2008) definen el pensamiento divergente de la siguiente manera:

El pensamiento divergente podría definirse como una forma diferente o divergente de procesar la información en la que se establece una serie de nuevas conexiones que posibilitan el proceso creativo; la resolución de problemas de forma diferente a como lo hace la mayor parte de los sujetos (p. 12).

Silvia et al. (2008, p. 68) destaca que el estudio del pensamiento divergente es uno de los ámbitos más antiguos y amplios en los estudios científicos de la creatividad, debido a que dentro de los estudios de diferencias individuales en la capacidad y potencial creativo es el “candidato más prometedor para la fundación de la capacidad creativa (Plucker y Renzulli, 1999; Runco, 2007, citado en Silvia et al., 2008, p. 65).

Artola et al. (2012) resaltan que la aplicación práctica de la creatividad consiste en poder encontrar una solución original a una situación problemática (Runco, 2004). En el contexto de educación, este aspecto adquiere importancia particular, debido a que en el proceso de aprendizaje escolar o posterior, el individuo no solamente aprende los conocimientos de una materia, sino también las habilidades y capacidades sociales transferibles a la vida cotidiana. Así, Lovecky (1996) afirma que el pensamiento divergente influye de manera positiva, tanto social como emocionalmente. Las personas caracterizadas por el pensamiento divergente son más eficaces, innovadoras y capaces de encontrar soluciones para todo tipo de problemas:

Los adultos que destacan por esta capacidad generalmente tienen un rendimiento alto, son innovadores en sus tareas, se implican profundamente en las actividades y se muestran independientes y capaces de autorregular su propio trabajo. Estas personas son capaces de encontrar soluciones innovadoras a los problemas, así como de percibir las distintas caras o facetas implicadas en una situación. Los sujetos con alta capacidad para el pensamiento divergente estarían en disposición de hacer grandes aportaciones al entorno social ya que poseen un nivel alto de autoconfianza, disfrutan con los retos y son

capaces de implicar y entusiasmar a otros, mientras sirven de ejemplo a sus compañeros con el fin de que encuentren el valor para superar los estereotipos y prejuicios, buscando soluciones diferentes a los problemas (Artola et al., 2012, p. 19).

2.6.2. Creatividad y pensamiento divergente

En los últimos años se ha demostrado la relación entre la creatividad y el pensamiento divergente en el proceso de producción (Chirumbolo et al., 2005; Garcia-Ramirez y Hazir, 2015). De tal manera, la creatividad potencia el desarrollo de las habilidades y actitudes de flexibilidad, que a su vez ayudan a prevenir o reducir la Necesidad del Cierre Cognitivo anticipada (Garcia-Ramirez, 2016). Estos estudios han demostrado que la creatividad controla el cierre cognitivo y ayuda en la resolución de problemas que surgen en el proceso de aprendizaje a lo largo de la vida de las personas.

Joy y Breed (2012-2013, p. 189) también demuestran la relación estrecha entre el pensamiento divergente y la producción creativa. Los autores añaden (p. 192) que la capacidad de aplicar el pensamiento divergente es el sustrato necesario para la creatividad. Los investigadores realizan un estudio para detectar el impacto de pensamiento divergente en la originalidad de historias escritas por los participantes y llegan a la conclusión de que la calidad de historias escritas depende en mayor grado del pensamiento divergente y, de manera moderada, con la necesidad de ser diferente. Es importante destacar que no encuentran impacto de inteligencia en la calidad de historias escritas.

2.6.3. Pensamiento divergente y educación

En el reciente libro editado por Maley y Peachey (2015) y publicado por British Council donde se recopilan los principales estudios recientes sobre la creatividad aplicada a la enseñanza del inglés, se destaca también la importancia del pensamiento divergente en el contexto educativo: “The notion of varied outputs reminds us that creativity encourages and facilitates divergent thinking, and frees us of the idea that questions always have a single, right answer” (Maley, 2015, p. 7).

Garcia-Ramirez (2016, p. 2) afirma: “La sociedad se construye sobre los principios fundamentales de igualdad y libertad, por lo que el desarrollo del pensamiento divergente es clave porque éste permite la reflexión y aceptación de la diversidad, evitando los sesgos intergrupales”. Podemos concluir que el pensamiento divergente es un término que se debe tener en cuenta en el ámbito educativo, debido a que es un contexto desde donde se puede contribuir o ignorar el futuro resultado del mismo.

2.7. Necesidad del Cierre Cognitivo

2.7.1. Definición de NCC

Como se ha anotado anteriormente, los recientes estudios han demostrado el vínculo entre la creatividad y la Necesidad del Cierre Cognitivo anticipada, siendo la primera una herramienta para prevenir la segunda (Chirumbolo et al., 2005; Garcia-Ramirez y Hazir, 2015; Garcia-Ramirez, 2016).

La Necesidad de Cierre Cognitivo (NCC) es “la motivación de las personas por buscar y mantener una respuesta definitiva ante un problema determinado, como algo opuesto a la confusión, la ambigüedad y/o la incertidumbre” (Kruglanski, 1989, 2004; citado en Horcajo et al., 2011). La teoría epistémica de Necesidad de Cierre Cognitivo fue desarrollada por Webster y Kruglanski (1994) donde NCC se trata como variable latente que se manifiesta a través de los siguientes aspectos: deseo de predictibilidad, preferencia del orden y estructura, disconformidad con la ambigüedad o indecisión, y mente cerrada. NCC es el deseo de tener un conocimiento determinado sobre un concepto, mientras que cualquier tipo de ambigüedad provoca estado de incomodidad (Kruglanski, 1989, 1990). Una persona con un nivel alto de NCC quiere obtener la información lo más rápido posible y mantenerla sin modificaciones el máximo tiempo posible.

2.7.2. Tendencias y consecuencias

Kruglanski y Webster (1996) destacan dos tendencias de NCC que se complementan: tendencia de urgencia para conseguir conocimiento concreto y tendencia de permanencia cuando este primero “se congela” (*freezing*) hacia el futuro, es decir, el conocimiento adquirido en el pasado queda permanente para asegurar el conocimiento del futuro. La tendencia de urgencia puede provocar distintos fenómenos sociales, tales

como persuabilidad antes de fijar la opinión constante sobre un tema, (Kruglanski, Webster y Klerm, 1993) o personales como incapacidad de generar hipótesis o empatía (Kruglanski y Fishman, 2009).

Entre otras consecuencias de altos niveles de NCC están la impaciencia cognitiva, impulsividad, rigidez del pensamiento (Kruglanski y Webster, 1994; Kruglanski y Webster, 1996). La persona con NCC alto se estanca en sus propias ideas y es incapaz de cambiar opinión o ser flexible. A nivel individual, la tendencia de permanencia de NCC influye en la formación de prejuicios sociales o formación de estereotipos culturales o sobre personas (Ford y Kruglanski, 1995; Kruglanski y Freund, 1983; citado en Chirumbolo et al., 2005 p. 60). A nivel grupal, se comprobó que NCC potencia la búsqueda de consenso (Kruglanski y Webster, 1991; Kruglanski, Webster y Klem, 1993; citado en Chirumbolo et al., 2005, p. 60), la tendencia a mostrar prejuicios en un grupo de personas y preferir grupos homogéneos a heterogéneos (Kruglanski et al., 2002; Shah, Kruglanski y Thompson, 1998; citado en Chirumbolo et al., 2005, p. 60) y asimismo la tendencia a desarrollar un liderazgo autocrático frente a uno democrático y la estructura de toma de decisiones en un proceso grupal (De Grada et al., 1999; Pierro et al., 2003; citado en Chirumbolo et al., 2005, p. 60).

Asimismo, existen estudios (Rubini, Kruglanski, 1996; Webster, Kruglanski y Pattison, 1997) sobre la NCC y uso motivado del idioma que han detectado que la NCC causa un nivel elevado de abstracción en respuestas al entrevistador, evoca la abstracción recíproca en las respuestas del entrevistado y la tendencia de usar en respuestas el objeto lógico y no sujeto de la oración, reduce la percepción de entrevistador y entrevistado de que la conversación tiene carácter amistoso (Rubini y Kruglanski, 1996).

Como contrapartida, las personas que tienen una alta Necesidad de Cognición (NC) que, a diferencia de NCC, significa la motivación y preferencia que tienen las personas hacia el proceso de pensar (Cacioppo y Petty, 1982), se caracterizan por un enfoque escéptico hacia los prejuicios y suelen reflexionar sobre el tema desde diferentes perspectivas evitando mantener una opinión rígida y se perciben como más creativos (Kruglanski y Webster, 1996).

2.7.3. NCC y creatividad

García-Ramírez (2016: 2) resume las ideas de Webster y Kruglanski (1994, 1996) sobre NCC y su necesidad para mantener la salud mental. Es un fenómeno muy complejo que “depende de las actitudes, creencias y experiencias previas del individuo, relacionadas con los diferentes contextos en los que se desenvuelve habitualmente” (García-Ramírez, 2016, p. 2). No se trata de evitar la NCC, sino de controlarla a lo largo de vida.

Ya en 2005, Chirumbolo et al. realizan un experimento para establecer la relación entre creatividad y NCC. Los participantes en grupos reducidos constaban de personas con niveles altos de NCC y otros con niveles bajos de NCC. Los grupos tenían que realizar una tarea que consistía en crear anuncios publicitarios. Los resultados demostraron que la fluidez de ideas, grado de elaboración y creatividad (según juicios de evaluadores independientes) tenían menor grado en participantes con NCC alta. García-Ramírez y Hazir (2015) realizan otro estudio para detectar la relación entre creatividad y NCC y concluyen que la creatividad es una herramienta de control del cierre cognitivo “con el fin de resolver los problemas que surjan durante el proceso de aprendizaje y en general durante la vida” (p. 18).

Ambos estudios, teniendo el carácter cronológicamente reciente, apuntan a la importancia de la creatividad en los fenómenos psicológicos de personas y a la necesidad de investigaciones que comprueben esa relación con el objetivo de demostrar la importancia de creatividad en la vida de cada persona y, en nuestro caso, en los procesos educativos que, como hemos mencionado en varias ocasiones, deben tener el objetivo de mejorar las capacidades personales del alumnado, sin olvidar que el aprendizaje no es solo de la materia, sino va de la mano del aprendizaje personal.

Kruglanski (2004) destaca que la NCC alta en las personas conlleva varios impactos negativos en la personalidad, lo que como consecuencia se refleja en una creatividad más baja:

The findings that individuals under high need for closure tend to generate less hypotheses (Maysel & Kruglanski, 1987), that they strive for consensus (Kruglanski & Webster, 1991; Kruglanski, Webster, & Klem, 1993), and that they exert uniformity pressures when in groups (DeGrada et al. 1999) suggest that these individuals may not be particularly creative (p. 122).

Tras analizar varios estudios (Rocchi, 1998; Ward et al., 2002; Chirumbolo et al., 2003) que pretenden establecer la relación entre creatividad y NCC, Kruglanski (2004, p. 123) concluye que las tendencias de NCC alta lleva a limitar el número de hipótesis generadas y generar ideas convencionales, lo cual reduce la creatividad del individuo al actuar en un grupo.

Recapitulando, los tres estudios que recoge Kruglanski se basan en lo siguiente: Rocchi (1998) realiza dos estudios, uno con participantes estadounidenses y otro con estudiantes italianos. Durante el estudio, los participantes tenían que combinar los elementos geométricos en imágenes, y los índices de creatividad de las mismas se contrastaron con sus niveles de NCC, demostrando resultados negativos entre creatividad y NCC. Sin embargo, el estudio realizado por Ward et al. (2002) con participantes estadounidenses y chinos, basándose en un diseño de investigación similar (los participantes tenían que anotar las primeras asociaciones de prototipos para aves, frutas, oficios, etc., en vez de componer imágenes), demostraron una relación positiva entre NCC y creatividad.

Los estudios de Chirumbolo y colegas (2003) se enfocaron en crear dos grupos de participantes. Uno de ellos de integrantes con NCC alta y el otro, con NCC baja. Los participantes tenían que crear unos eslóganes para productos. Los resultados de este estudio sugieren que hay una clara relación entre NCC y capacidad de fluidez de ideas, grado de elaboración y creatividad.

Kruglanski (2004, p. 25) detalla los factores negativos que son consecuencia de alta NCC. Las personas con NCC alta tienden a basarse en información inicial sobre conceptos sin poder desarrollar una opinión propia sobre ellos. Al mismo tiempo, tienden al liderazgo y toma de decisiones autocráticos en vez de democráticos y son menos capaces para la empatía y habilidades comunicativas.

Podemos observar que una alta NCC tiene consecuencias negativas sobre la personalidad y la creatividad. Al poder encontrar las herramientas para controlar la NCC, podemos evitar la tendencia para desarrollo de ciertos rasgos negativos en una persona. Como se ha dicho anteriormente, en la educación (especialmente en la escuela) el objetivo

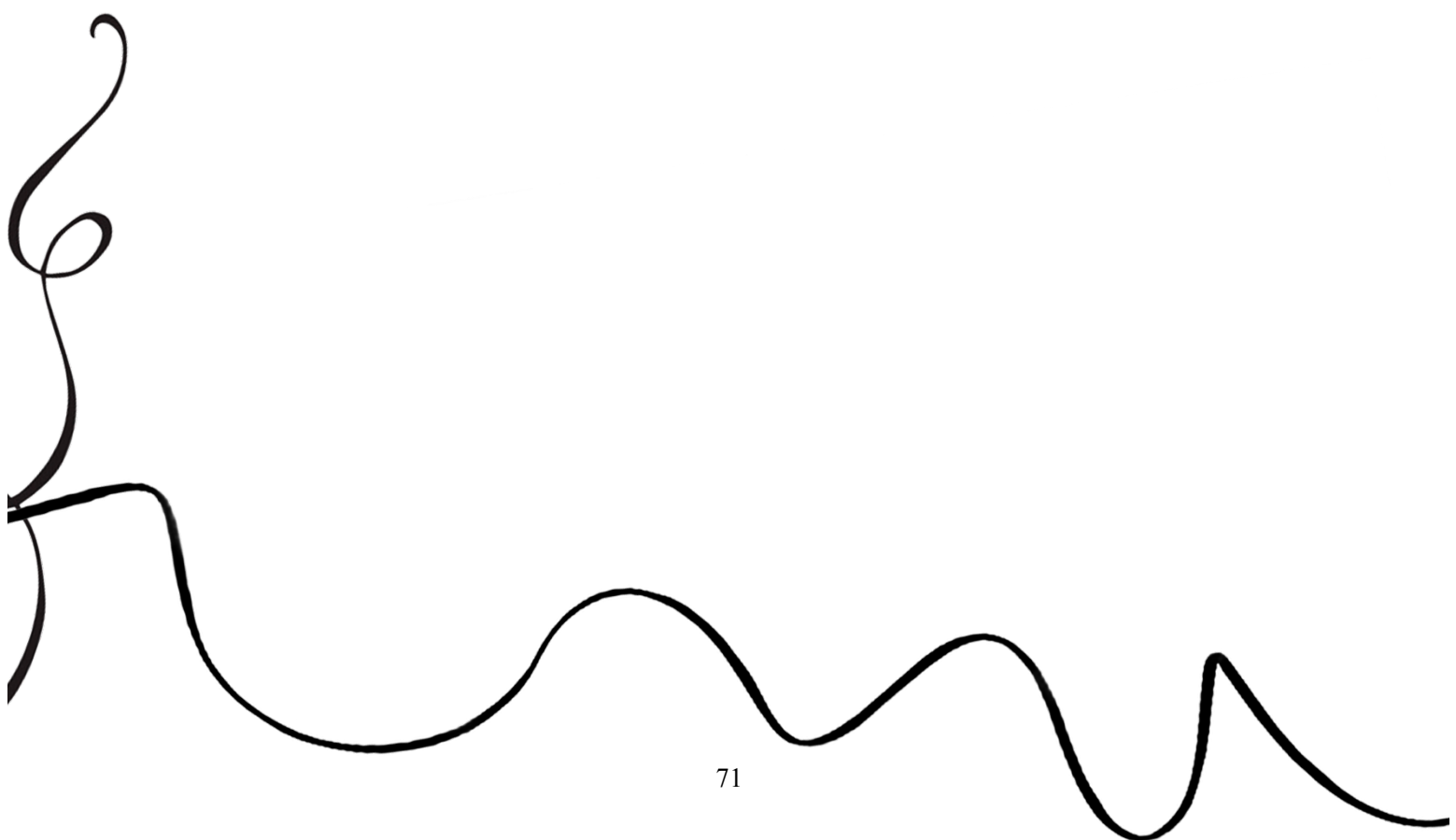
del profesor no debe ser puramente enseñar la materia, sino también entender que incluye el desarrollo de las capacidades personales, sociales y psicológicas que van de la mano del proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.8. Resumen

En primer lugar, hemos detectado que a partir de los años 50 se han ido creando distintos programas para desarrollar la creatividad del alumnado; sin embargo, debido a la falta de una sistematización, la transferencia es mínima. Después, se ha observado que la creatividad es un fenómeno complejo que consta de distintas dimensiones que interactúan entre sí y, al mismo tiempo, forman parte de estructuras complejas de personalidad e influye sobre ellas. Al mismo tiempo, resaltamos la importancia de la creatividad en los contextos educativos debido a su carácter de herramienta que permite desarrollar la capacidad de adaptación rápida y resolución de problemas, dos características que la sociedad moderna reclama del individuo. Por otro lado, hemos apuntado que el sistema educativo estandarizado impide el desarrollo de la creatividad y la necesidad de un enfoque educativo más centrado en el alumno y sus capacidades personales junto con los resultados académicos. Al mismo tiempo, analizamos la relación entre la creatividad y rendimiento académico, teniendo en cuenta la polémica de los estudios que demuestran la interacción entre los dos. También, mostramos el papel de la creatividad como promotor de la motivación intrínseca y el pensamiento divergente como un aspecto insoslayable de la creatividad. De tal manera, los estudios apuntan que la creatividad parece formar parte de los fenómenos psicológicos que mejoran las distintas capacidades personales del alumno. Por lo tanto, uno de los objetivos de la educación debe ser tener en cuenta esa naturaleza de la creatividad y hacerla presente en las aulas.



Capítulo III
Creatividad y aprendizaje
de los idiomas



3.1. Introducción

En el presente capítulo se analiza el concepto de la creatividad en el contexto de los procesos de la enseñanza y aprendizaje de los idiomas. En primer lugar, se estudia la naturaleza creativa del lenguaje. Después, la creatividad en el aula de lenguas extranjeras se investiga desde las tres vertientes: la creatividad relacionada con la figura del profesor (características de un profesor creativo, las técnicas y estrategias que debe aplicar y la importancia de los cursos de formación), la creatividad del alumno y, finalmente, el papel del currículum en la creatividad (la historia, el aula tradicional en comparación con el aula creativa, los proyectos realizados hasta la fecha para incorporar la creatividad en los currículum). Por último, se indagan las investigaciones en torno a la creatividad y el aprendizaje de lenguas extranjeras y se destacan los antecedentes del presente estudio.

3.2. Creatividad y filosofía del lenguaje

La creatividad es un tema de gran importancia en las grandes tendencias contemporáneas de la lingüística y la filosofía del lenguaje. Dado que, como se ha apuntado anteriormente, no existe una teoría unificada sobre la creatividad entre los propios tratadistas, convendrá exponer previamente una teoría filosófico-lingüística de la creatividad, que siquiera de modo general pueda servir como marco teórico.

A tal propósito, Noam Chomsky es el gran exponente contemporáneo de la creatividad como factor lingüístico en la mente humana individual. El hecho ordinario del lenguaje implica la creatividad:

The normal use of language is innovative, in the sense that much of what we say in the course of normal language use is entirely new, not a repetition of anything that we have heard before and not even similar in pattern [...] to sentences or discourse that we have heard in the past (Chomsky, 2006, p. 10).

Es decir, el uso del lenguaje es creativo en sí mismo, lo que proporciona un marco teórico unificador a los diversos estudios sobre creatividad. Esto es aplicable, no sólo a la lengua propia, sino también al aprendizaje de lenguas extranjeras. Por muy limitado que sea el vocabulario que conoce el alumno que principia el aprendizaje de una lengua, se verá obligado a darle un uso creativo e innovador, precisamente porque su uso implica esto mismo.

Chomsky afirma que el lenguaje no consiste en una mera repetición de patrones y frases oídas en el pasado. El uso del lenguaje no es maquinal y repetitivo, sino que está imbricado en las funciones creativas. De hecho, incide abundantemente en esta idea:

But the normal use of language is not only innovative and potentially infinite in scope, but also free from the control of detectable stimuli, either external or internal. It is because of this freedom from stimulus control that language can serve as an instrument of thought and self-expression, as it does not only for the exceptionally gifted and talented, but also, in fact, for every normal human (Chomsky, 2006, p. 11).

Aquí se exponen varias ideas de importancia para los estudios sobre creatividad. El lenguaje es creativo e innovador por el modo básico de empleo, pero también por ser independiente de los mismos estímulos, físicos o mentales. Es decir, el lenguaje no constituye necesariamente una reacción mecánica ante un estímulo concreto y

determinado, sino que su uso excede al marco sensorial. Dicha capacidad creativa es potencialmente infinita, ni siquiera parece encontrarse limitada por la mera combinatoria. Esta libertad creadora en su uso es precisamente lo que permite la existencia de diferentes estratos lingüísticos, ya que el empleo de la creatividad no queda ni siquiera restringido por el talento o la inteligencia. La creatividad se vuelve así, por el mismo entramado lingüístico, una capacidad común al alcance de todos. Ya se ha apuntado en la introducción la creciente tendencia entre los investigadores a concordar con esta teoría, afirmando la cotidianeidad de la creatividad y la posibilidad de su aprendizaje por cualquiera. Esta consecuencia es relevante para los métodos de técnicas creativas o para la enseñanza de lenguas extranjeras mediante las mismas.

En efecto, el razonamiento resulta bastante evidente. Si el uso del lenguaje implica de por sí la creatividad, el aprendizaje de una lengua extranjera —de un uso— implicará también la creatividad, por lo que parece también apropiado que la metodología de enseñanza asuma principios basados en técnicas creativas. Como se verá más adelante, buena parte de los tratadistas sobre la creatividad del alumno en los actos lingüísticos son cercanos a esta concepción chomskyana creativo-generativista, como Carter (2004), Duranti (1996), Ros y Solé (2016) o Quist (2013). Particularmente relevante es la definición de la creatividad idiomática como instrumento de pensamiento o de autoexpresión. Ahora bien, puesto que lo interno no se corresponde necesariamente con las objetivaciones externas, será necesario que el hablante haga uso de la creatividad para forjar los instrumentos adecuados para su autoexpresión. La creatividad lingüística permite al hablante poner en correlación lo subjetivo y lo objetivo, lo interno y lo externo. Como se detallará más adelante, Kramsch (2006) coincide con esta consideración idiomática como facultad de expresión emotiva.

La apuesta por la creatividad es tan fuerte, que se llega a rechazar la utilidad de la repetición en el proceso estándar del aprendizaje idiomático:

Repetition of sentences is a rarity; innovation in accordance with the grammar of the language, is the rule in ordinary day-by-day performance. The idea that a person has a “verbal repertoire” —a stock of utterances that he produces by “habit” on an appropriate occasion— is a myth, totally at variance with the observed use of language (Chomsky, 2010, p. 105).

La eficacia de la repetición constituye un mito lingüístico, como también la creencia en un repertorio verbal. Ahora bien, aquí Chomsky se refiere al aprendizaje de la lengua

nativa, que es la que idealmente domina el sujeto nativo. Por lo tanto, es de suponer que al estudiante de lenguas extranjeras esto se le aplica *a fortiori*, ya que, si esto no se aplica al caso del nativo, inmerso en un contexto sociocultural mucho más adecuado para aprender por repetición, mucho menos habrá de aplicarse al estudiante no nativo.

Sin embargo, precisamente aquí se apunta un límite para la creatividad: que debe estar en concordancia con la gramática del idioma. Sin embargo, conviene hacer notar que esta no es una limitación de la capacidad creativa lingüística *per se*, como lo demuestra la posibilidad de formar neologismos o jitanjáforas en la expresión literaria. Más bien, la gramática del idioma actúa como limitante en cuanto que indica una normalidad de uso cotidiano. En sentido inverso, la violación de las reglas gramaticales puede indicar un mal uso del idioma, pero también es precisamente la demostración de la función creativa del hablante, capaz de violar la normalidad de uso. Incluso ateniéndose a la limitación gramatical, la creatividad puede alterar completamente el contenido de la expresión lingüística o incluso hacerla inviable o vacía de significado. En este sentido cabe recordar la famosísima frase del propio Chomsky: “Colorless green ideas sleep furiously” (Chomsky, 2002, p. 15), como ejemplo de construcción gramaticalmente coherente, pero carente de significado. Sin embargo, esto es también un ejemplo perfectamente válido de la creatividad idiomática, porque la formación de frases está libre de los límites de la estructura lingüística.

En este sentido, Chomsky recoge una opinión semejante de Saussure sobre la libre creación de frases:

In fact, Saussure in some respects even went beyond this in departing from the tradition of philosophical grammar. He occasionally expressed the view that processes of sentence formation do not belong to the system of language at all —that the system of language is restricted to such linguistic units as sounds and words and perhaps a few fixed phrases and a small number of very general patterns; the mechanisms of sentence formation are otherwise free from any constraint imposed by linguistic structure as such. Thus, in his terms, sentence formation is not strictly a matter of *langue*, but is rather assigned to what he called *parole*, and thus placed outside the scope of linguistics proper; it is a process of free creation, unconstrained by linguistic rule except insofar as such rules govern the forms of words and the patterns of sounds. Syntax, in this view, is a rather trivial matter (Chomsky, 2006, p. 18).

La libre creación es intrínseca a la formación misma de las oraciones, sin que las limitaciones del sistema idiomático la afecten, porque, en opinión de Saussure y Chomsky, la creación de oraciones no pertenece a este sistema. Ahora bien, si la

formación misma de las oraciones está más bien sujeta a la capacidad creativa y no al sistema del idioma, entonces la importancia de la creatividad en la educación y en el aprendizaje de lenguas es, simplemente, fundamental.

Resumiendo las ideas anteriormente expuestas, el uso del lenguaje por parte del hablante tiene como base la creatividad, esto es, usar el idioma implica ser creativo. Por ello, se ha de rechazar la idea del aprendizaje como resultado de una repetición y un almacenamiento de expresiones hechas. En cuanto herramienta de autoexpresión, pone en relación lo externo con el fuero interno del hablante, y esto mismo conlleva una creatividad expresiva. Por último, la gramática actúa como límite de uso cotidiano, pero no de la creatividad lingüística misma, ya que la formación de las oraciones está libre de las restricciones del sistema lingüístico. Como se puede apreciar, estos presupuestos teóricos proporcionan una base sumamente adecuada para analizar unificadamente los estudios sobre creatividad.

3.3. Creatividad y enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras

En las últimas décadas se ha elevado el interés hacia los estudios sobre la relación entre la creatividad y enseñanza/aprendizaje de idiomas. Como destaca Piasecka (2018):

Foreign language classrooms are appropriate places for creative activities and creative expression. First, language is creative. Second, learners themselves bring a degree of creativity as a character trait into the classroom, and so do teachers. Third, teaching materials and activities that may be designed around them are potentially creative. This unusual combination of creative threads may turn a foreign language classroom into a genuine nest of creativity. Since the creative nature of language has already been discussed, now the focus is shifted to teachers, materials and activities that enhance creativity (p. 99).

Como podemos observar, la investigadora resume que la naturaleza del lenguaje es creativa en sí, tema que hemos tratado anteriormente, y que el aula de idioma extranjero es un lugar donde la creatividad debe estar presente como algo natural e inseparable del proceso de enseñanza/aprendizaje de idiomas. El problema que puede impedir ese desarrollo natural está en los profesores y los materiales en sí que no favorezcan el desarrollo de la creatividad. En los próximos apartados analizaremos la figura del profesor y del currículum en crear el ambiente de creatividad.

3.3.1. Estudios sobre la creatividad en la enseñanza de lengua extranjera

Albert (2008; citado en Pishghadam y Mehr, 2011, p. 115) anota que la metodología moderna de enseñanza de lengua extranjera que destaca el uso de métodos comunicativos y aprendizaje basado en tareas, implica que los estudiantes utilicen su imaginación, lo cual, a su vez, hace que los investigadores presten más atención a la creatividad.

También según Sternberg (2002) la creatividad es un aspecto inseparable del aprendizaje de una lengua extranjera. Pishghadam y Mehr (2011, p. 119) destacan que hay una serie de estudios (Ehrman, 1996; Ehrman y Oxford, 1995; Grigorenko, Sternberg y Ehrman, 2000) que demuestran que la capacidad de crear productos e ideas novedosas es una característica importante que afecta el éxito en el aprendizaje de idiomas.

Jones y Richards (2016, p. 4) en la introducción a uno de los trabajos complejos más recientes sobre creatividad aplicada a la enseñanza de los idiomas señalan que antiguamente la mayoría de los estudios se centraban en el uso de textos creativos (literatura, poesía o canciones) para enseñar idiomas o en la aplicación de juegos en el aula. A título de ejemplo, véase Maley y Duff, 1989; Maley, 1997; Palmer y Rogers, 1983.

Sin embargo, los últimos estudios empiezan a prestar más atención a la dimensión cognitiva y sociocultural en la enseñanza y aprendizaje de los idiomas y en el papel de la creatividad en el habla cotidiana. Se puede observar que, después del año 2009 (que como ya hemos anotado anteriormente, fue declarado Año de la Creatividad por la Comisión Europea de Idiomas) surgió un creciente interés sobre el tema, que se refleja en el número de los estudios publicados, así como una variedad de enfoques interdisciplinarios. Por ejemplo, el estudio reciente de Ros i Solé (2016) gira en torno a los enfoques psicológicos y cognitivos en el estudio de la creatividad y los idiomas.

Morais y Azevedo (2011) analizan las percepciones de los profesores (estudio basado en 576 profesores) en Portugal sobre la creatividad aplicada al profesorado, alumnado y el currículum. La problemática de este artículo muy completo sobre la presencia de la creatividad en el ambiente educativo en el país vecino de España es que se basa en opiniones y, según destacan los mismos autores, la falta del conocimiento claro

sobre la naturaleza del término de creatividad complica, según los profesores, el estudio basado en opiniones.

3.3.2. Clasificación de creatividad en el proceso de enseñanza/aprendizaje

En tres recientes voluminosos recopilatorios (Argondizzo, 2012; Maley y Peachey, 2015; Jones y Richards, 2016) que recogen varios estudios sobre creatividad y enseñanza de idiomas se destacan tres ejes temáticos principales a la hora de hablar sobre la creatividad y los idiomas.

El libro editado por Argondizzo (2012) está dividido en cuatro secciones: *Creativity, Cultures and Language use, Creativity and Language Teaching, Creativity in Business Settings, Creativity and Technology*.

El libro editado por Maley y Peachey (2015) está compuesto de 18 unidades temáticas donde cada investigador presenta sus avances en el ámbito de la creatividad relacionada con la enseñanza del inglés. Se abarcan todas las edades y contextos geográficos; sin embargo, los trabajos no están divididos por temas. Analizando los estudios, destacan los enfoques principales sobre la creatividad del profesor en el momento de desarrollar la clase y potenciar la creatividad del alumno o bien sobre la creatividad de este último, que consiste en usar las estructuras gramaticales de una manera innovadora para alcanzar los significados deseados.

Finalmente, el manual editado por Jones y Richards (2016) se divide en las siguientes secciones temáticas: *Theoretical Perspectives, Creativity in the Classroom, Creativity in the Curriculum y Creativity in Teacher Development*.

Resumiendo, se observa que la creatividad en los contextos didácticos suele abarcar tres perspectivas principales, como son la creatividad del profesor, la creatividad del alumno (uso creativo del lenguaje) y, en menor grado, la presencia de la creatividad en el currículo.

3.4. Creatividad del profesor

3.4.1. Figura del profesor en el aula

Keith Sawyer (2011) editó el libro *Structure and improvisation in creative teaching*, donde se pretende demostrar que los profesores de cualquier disciplina deben prestar más atención a la creatividad. El manual se compone de tres partes (*The Teacher Paradox*, *The Learning Paradox* y *The Curriculum Paradox*) donde la problemática relacionada con la creatividad en esos tres niveles (profesor, aprendizaje, currículo) se aborda desde el punto de vista de diferentes edades y contextos (entre ellos, el del aula de idiomas). Sawyer (2011) concluye que los trabajos recopilados en su libro demuestran que los profesores profesionales tienen más capacidad de improvisar con los materiales, debido a que con los años adquieren importantes volúmenes de los mismos. Para el investigador, en esto consiste el deber del profesor: en jugar constantemente con las estructuras e improvisar.

El Real Decreto 1105/2014 destaca la transversalidad de la figura del profesor:

El rol del docente es fundamental, pues debe ser capaz de diseñar tareas o situaciones de aprendizaje que posibiliten la resolución de problemas, la aplicación de los conocimientos aprendidos y la promoción de la actividad de los estudiantes (p. 3).

No cabe duda de que el profesor es una persona clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque no el único importante. El currículo exige que sea capaz de crear contextos de aprendizaje y es una habilidad importante a desarrollar.

3.4.2. La creatividad como herramienta

La creatividad puede convertirse en una herramienta de trabajo que tiene una serie de efectos positivos colaterales. Argondizzo (2012, pp. 14-15) destaca que los ejercicios creativos aplicados por el profesor en el aula pueden convertirse en una herramienta de trabajo colaborativo, básica en el aula de lenguas. Este factor puede adquirir una importancia especial en el contexto de aulas diversificadas (se puede decir que un aula diversificada es la que requiere una creatividad especial por parte del profesor que debe buscar soluciones ante el “sistema” de alumnos que afronta en el momento de enseñar un idioma).

Un estudio que va en esta línea es *Seven pillars of creativity in primary ELT* (Read, 2015) donde se demuestra cómo la creatividad puede ayudar al profesor a enseñar el idioma en un aula con capacidades lingüísticas limitadas, incidiendo en su potencial creativo.

En el aula de lengua extranjera la aplicación de creatividad es algo tan necesario como propio del contexto. Piasecka (2018) comenta sobre el aula de aprendizaje de un idioma extranjero:

A foreign language classroom is a special place. Learning a new language requires learners to create utterances they may not be confident about, yet they take a risk and produce them. When teaching is not exam-oriented, teachers may introduce many creative tasks and activities that are motivating, involving and rewarding. They also give the learners a sense of joy, excitement and fulfilment (p. 103).

Compartimos la idea de que el aprendizaje de un idioma extranjero es un lugar para hacer fluir la creatividad y que requiere presencia de la misma en el profesor y en el alumno a la vez. El deber del profesor es crear un ambiente apropiado para que el alumno disfrute del proceso de aprendizaje y donde el contexto de aula no sea algo mecánico, sino un proceso sujeto al cambio permanente en función de las necesidades del aula. Por supuesto, no queremos decir que no es importante preparar a los alumnos para los exámenes, pero sí hay que destacar que esa preparación debe ir de la mano con un ambiente creativo y placentero para profesores y alumnos.

Los currículos actuales tienen en cuenta las dimensiones que no son estrictamente lingüísticas pero en la misma medida importantes (veáse capítulo IV). En la Orden ECD 65/2015 la competencia de comunicación lingüística se trata como un fenómeno complejo que va más allá de dimensiones puramente lingüísticas (la semántica, la fonológica, la ortográfica y la ortoépica). Aquí entran el componente pragmático, el componente socio-cultural, estratégico y personal. Es interesante destacar este último que “interviene en la interacción comunicativa en tres dimensiones: la actitud, la motivación y los rasgos de personalidad” (p. 6993).

La competencia lingüística, por lo tanto, es un concepto complejo y en el contexto de aula no hay que olvidar todas las variables que confluyen en él, especialmente, el

aspecto personal que refleja a través del lenguaje la actitud del individuo, su personalidad, con un fuerte componente de motivación.

3.4.3. Características de un profesor creativo

La creatividad del profesor puede manifestarse a diferentes niveles, pero es indudable que un profesor que puede dar una clase de manera creativa debe estar dotado de una personalidad creativa. En varias investigaciones se destacan los rasgos que caracterizan a este tipo de profesores.

Morais y Azevedo (2011) anotan que ya Rhodes (1961) y Torrance (1963) han destacado la necesidad de que los profesores sean creativos, especialmente si se trata de los profesores de escuela. Morais y Azevedo (2011) afirman que “In the school context teachers are a source of information but they also act as a relevant role model for their students with respect to strategies and behaviours”. El profesor no es solamente una máquina que presenta el material que debe ser estudiado, sino que para los alumnos es un modelo de comportamiento que, muy a menudo, se copia de manera inconsciente. Por lo tanto, si el objetivo del profesor es hacer que sus alumnos sean creativos, debe demostrar la creatividad en la práctica de la construcción de las clases.

Richards y Cotterall (2016) destacan en su estudio las claves principales de los profesores creativos: son capaces de asumir el riesgo y están comprometidos con el aprendizaje de su alumnado, para lo que usan una variedad de métodos innovadores y centrados en el estudiante.

En un estudio anterior, Richards (2013) anota que deben ser capaces de estar en proceso de aprendizaje continuo, ser seguros de sí mismos, comprometidos con ayudar a sus alumnos, no ser conformistas, conocer un amplio rango de técnicas y estrategias, capaces de asumir riesgos, centrar las clases en el alumno.

Para Morais y Azevedo (2011, p. 331) son tres las características principales de profesores creativos:

- a) Potencian las situaciones de riesgos razonables y situaciones imprevistas

mientras refuerza las actividades creativas.

b) Potencian la seguridad de los alumnos en sí mismos y su multiplicidad de ideas y su papel en la solución de problemas.

c) Son tolerantes con la ambigüedad, crítico con sus prácticas y capaz de demostrar sus propias capacidades creativas.

Lukasik (2015) propone dos aspectos que son esenciales para los profesores. En primer lugar, deben entender el mundo a y sí mismos y, en segundo lugar, preparar a sus alumnos para el aprendizaje permanente. La manera de enseñar, según el autor, debe inspirar a los alumnos, ser tolerante con ellos y también aceptar sus opiniones.

Podemos observar que los estudios suponen que los profesores creativos están principalmente centrados en las necesidades del alumno mientras la creatividad e innovación son herramientas que potencian el contexto educativo. De esa manera, volvemos a detectar que la creatividad siempre es una herramienta cuyo objetivo es desarrollar las capacidades del alumnado, yendo más allá de las destrezas que requiere la asignatura.

3.4.4. Técnicas de creatividad

Para ayudar a los profesores a encontrar ideas sobre cómo aplicar la creatividad en las aulas existen numerosos manuales. Los recientes estudios proponen las diversas técnicas creativas que los profesores pueden utilizar para enseñar gramática de manera menos repetitiva y más creativa y, consecuentemente, motivadora (Hadfield, 2015) o para convertir las situaciones cotidianas en ejercicios creativos (Fehér, 2015).

Respecto a las estrategias a seguir en el aula, Piasecka (2018) propone las siguientes:

The examples given in the last section of the article were based on using literary texts, especially poems, but there are ample opportunities to use other resources to develop creativity. And creativity is important both for individuals and societies. Teachers are supposed to enhance creativity in their learners so they also should be creative in their work and approach to it. Often, teacher modelling of creative actions is followed by learners. This implies that pre-service teacher trainees should be given training on creative foreign language classrooms while qualified teachers might be invited to participate in workshops targeting creative teaching (p. 103).

En un aula de lengua extranjera lo más básico para aplicar son productos de creatividad de los demás, es decir, textos literarios. Pero en realidad la decisión del profesor siempre es un producto de su propia creatividad. Es importante que el profesor tenga la oportunidad de tener una formación que le dé las herramientas de la creatividad a ampliar en el aula porque, igual que debe adquirir el campo de conocimiento para transmitirlo a los demás, debe tener las bases de formación en creatividad para poder enseñarla a sus alumnos.

El uso de textos literarios (en un idioma extranjero en nuestro caso) en el aula implica procesos cognitivos cuando el alumno se conecta con las emociones plantadas en el texto, lo cual les hace desarrollar su imaginación y profundidad del idioma (Pope y Swann, 2011). La literatura es una parte del arte y el arte narrativo tiene el beneficio de enseñar no simplemente estructuras gramaticales, sino los aspectos culturales, emocionales y sociales.

Podríamos añadir a las ideas expuestas que la escritura creativa es otra posibilidad de uso de textos literarios donde, en vez de un enfoque más pasivo de la lectura, el alumno se enfrenta al reto de crear un texto literario propio y entender la literatura “desde dentro”.

3.4.5. Estrategias para el pensamiento divergente

Hay una serie de estudios que proponen las estrategias para que los profesores puedan crear un ambiente de creatividad en clase y potenciar la misma en los alumnos. De tal manera, Fasko (2000-2001) propone las técnicas destinadas a potenciar el pensamiento divergente y convergente, tareas en las cuales los alumnos deben buscar y resolver problemas y trabajos en grupo. El autor indica que originalidad es un aspecto inseparable de la creatividad. Por lo tanto, del profesor se espera que sea original y que busque las tareas que complementen la enseñanza convencional.

Ya hace décadas Menchén Bellón (1991) anota que “la escuela tiende a enseñar conformidad en el pensamiento y a aceptar las normas, olvidándose, en muchos casos, de cultivar el potencial creativo de los alumnos” (p. 329). El autor sigue la idea de Piaget que afirma que “el objetivo principal de la educación es crear hombres capaces de hacer cosas nuevas, no de repetir simplemente lo que han hecho otras generaciones; el segundo

objetivo es conformar mentes críticas que sepan verificar y no aceptar todo lo que se les dijo” (citado en Menchén Bellón, 1991, p. 329).

Fasko (2000-2001) hace una recopilación de técnicas a las que puede recurrir el profesor para ayudar a los alumnos ser más competitivos en el momento de resolver los problemas y realizar el trabajo colaborativo en grupos.

Tabién Burke (2013) comparte la necesidad de crear situaciones en el aula cuando el alumno puede buscar nuevas maneras para resolver problemas, reconocer y aceptar las opiniones de los demás trabajando en grupo, intentar descubrir soluciones nuevas para los problemas existentes, conectar ideas o interpretar textos literarios o cualquier otro tipo de información que se le presente.

Menchén Bellón (1991, p. 329) elabora un programa de introducción de creatividad en el aula. El objetivo del autor es tener en cuenta las conductas del alumno que suelen ser ignoradas, pero que le ayudan en el desarrollo general como persona. Menchén Bellón destaca que la programación que proponen no es un plan fijo, sino que debe estar en modificación continua y ser fruto de colaboración entre profesores, padres y alumnos.

3.4.6. Expresión escrita

La escritura creativa entra en el esquema de Menchen Bellón (1991) como una estrategia para potenciar la iniciativa y expresión personal del alumno. La estrategia del profesor que aplica escritura creativa en el aula (p. 332) consiste en enseñar la habilidad de comunicar ideas mediante la escritura y enseñar a generar ideas a través de la escritura

Cheng (2011; citado en Pishghadam y Mehr, 2011, p. 119) dice que los profesores representan un papel clave en el proceso de cambio de la manera de aprendizaje de los estudiantes, especialmente en el proceso de enseñanza de la escritura. Los profesores, según, Cheng, deben potenciar su desarrollo a través de distintas vías, siendo el contexto de aprendizaje activo y dotado de juegos el que permite al estudiante una implicación más profunda, manera alternativa de pensar, creatividad e iniciativa.

3.5. Formación del profesor

En el primer capítulo se ha mencionado que la creatividad es una característica sujeta a cambios y se puede desarrollar. Para que los profesores puedan adquirir esta destreza para sí mismos, son importantes los cursos de formación.

Existen estudios que demuestran el impacto positivo de los cursos para potenciar la creatividad en los profesores con vista a los resultados educativos. De tal manera, Hennessey y Amabile (2010) analizan el efecto de los cursos para fomentar la creatividad y concluyen, basándose en el estudio de grandes dimensiones de Scott, Leritz y Mumford (2004) que los programas de formación correctamente diseñados normalmente presentan resultados positivos en la producción creativa. Hay que tener en cuenta que este tipo de programas, para ser efectivos, deben incluir ejercicios prácticos que se centren en el desarrollo de capacidades cognitivas y en la aplicación práctica de estas capacidades.

Se debe tener en cuenta que, en muchas ocasiones, la labor docente se ve complicada respecto a la aplicación de la creatividad debido a la ausencia de la formación correspondiente. Constantinides (2015) repasa el papel de los cursos de formación del profesorado, que deben incluir la formación relacionada con la creatividad, así como la explicación de los beneficios derivados de su aplicación en el aula.

También, Hennessey (2010, p. 459) muestra la necesidad de preparar a los profesores en el ámbito de creatividad. Los estudios se han centrado mucho en la aplicación de la creatividad en el aula, pero hay pocos estudios que analicen la preparación y formación de los profesores para poder llevarlo a cabo.

Cachia, Ferrari, Ala-Mutka y Punie (2010, p. 9) destacan la importancia de la formación de profesores, considerando que es la clave para poder llegar a una educación que atienda la creatividad. Los cursos de formación, insisten los autores, deben promover los métodos de enseñanza innovadores, las competencias digitales y la enseñanza de competencias interculturales. También esos cursos pueden ser la herramienta para ayudar a los profesores a asumir riesgos, sintiéndose más seguros de sí mismos al traer la innovación a clase (tema que hemos tratado anteriormente). El cambio en el aula, por lo tanto, implica varios niveles, algunos de los cuales no se perciben como primordiales a

primera vista (líderes educativos o escuela):

Curricula cannot be effective if there are no supportive structures. No matter how well creativity is framed, if teachers are not trained on how to allow creative approaches from learners, to identify creativity when it happens and to take into account transversal competences in their assessment, things will remain unchanged (Cachia et al., 2010, p. 31).

Al mismo tiempo, Beghetto y Plucker (2006: 319) proponen que uno de los motivos por los que las aulas son carentes de creatividad es que los profesores se sienten presionados para cubrir los contenidos prescritos, siendo el objetivo primordial subir los resultados de los tests estandarizados que hacen los alumnos como prueba del nivel del material aprendido.

En la misma línea van los estudios de Constantinides. Según el investigador, los bloqueos para el desarrollo de la creatividad en los profesores tienen origen externo y también interno. Desde el entorno el profesor se enfrenta al sistema educativo que se basa en la memorización y no potencia el potencial creativo, a los padres que no tratan la creatividad como algo positivo y a los estándares educativos que siguen reclamando el pensamiento analítico.

Los bloqueos que puede poner el mismo profesor son, según Richards y Jones (1989) y Constantinides (2015):

- Estrategias incorrectas de enseñanza (utilizar técnicas educativas tradicionales que no funcionan o no motivan al alumno).
- Tener rigidez en los valores (el profesor no aplica nuevos métodos porque no coinciden con el modelo aprendido de enseñanza tradicional).
- Percepciones (los profesores no adoptan nuevas metodologías porque piensan en los inconvenientes que les afectan a ellos personalmente, ej. implica más tiempo de preparación que los métodos tradicionales, falta de ganas de aprender cómo funcionan las nuevas tecnologías, etc.).
- Autopercepción (el profesor cree que ya es mayor para introducir algo nuevo en clase).

Constantinides (2015, p. 122) concluye que los formadores de los profesores deben,

no solo enseñar a los profesores los conocimientos teóricos que van a necesitar en clase, sino también una serie de capacidades personales que pueden servirles una vez que termine la formación.

Morais y Azevedo (2011, p. 332), analizando las percepciones de los profesores sobre la creatividad del alumnado, concluyen que el tema es contradictorio y complejo y requiere un estudio más profundo, debido a que algunos estudios (Runco, Johnson y Bear, 1993) demuestran que los profesores tratan la creatividad del alumno como algo positivo, mientras que otros (Beghetto, 2008; Plucker y Beghetto, 2004; Westby y Dawson, 1995) demuestran que a menudo los profesores pueden percibir a los alumnos creativos como rebeldes que no siguen la regla e impiden seguir la estructura de clase.

También se tiene que resaltar que la actitud de los mismos profesores hacia la creatividad es ambigua. Hennessey (2010, p. 454) resume que en los últimos años los investigadores han destacado la disconformidad de los profesores con la creatividad, asociándola con no conformidad, impulsividad y comportamiento disruptivo (Chan y Chan, 1999; Dawson, 1997; Scott, 1999), aunque al mismo tiempo hay estudios que sí demuestran la actitud positiva de los profesores hacia la creatividad en los alumnos (Runco, Johnson y Bear, 1993; Thomas y Burke, 1981). Según Hennessey (2010), aún así la mayoría de los profesores ven como un ambiente ideal en clase un enfoque más convergente donde el alumnado está conforme con lo que hace el profesor. Volvemos al tema de riesgo: los profesores no están preparados a asumir riesgos, lo cual también se debe a que no tienen formación necesaria ni desarrollada su propia creatividad para poder transmitirla al alumnado.

De ese modo, el profesor se enfrenta a una serie de dificultades extrínsecas e intrínsecas que pueden impedir el desarrollo de la creatividad y, consecuentemente, de distintos rasgos de personalidad del alumnado que van asociados con la creatividad. Los profesores deben actuar como conectores entre el currículum y la realidad práctica que se realiza en clase (Good, 2002; Welle-Strand y Tjeldvoll, 2003; citado en Morais y Azevedo, 2011, p. 330), de tal manera que su papel es siempre adaptarse a los alumnos que nunca son iguales y a sus necesidades, en función del currículum que esté dando. Es un papel muy intuitivo, que no tiene reglas estructuradas, pero sí existen unas pautas.

3.5.1. Estrategias del profesor

Fasko (2010-2011) anota que la necesidad que ha destacado Guilford o Rhodes en los años 70 de educación creativa para que los profesores puedan llevarla a cabo en clase sigue teniendo plena vigencia a día de hoy debido a que el cambio no se ha llevado a cabo. Normalmente la aplicación de la creatividad en clase es algo individual de cada profesor que, en la mayoría de los casos, sale natural y no se debe a su formación. Hemos analizado la manifestación de la creatividad en el aula en base a tres conceptos: el currículo, el profesor y el alumno. El alumno tiene como la fuente principal de creatividad al profesor, mientras el profesor debe ser el eslabón del currículum que suele tener anotaciones escasas sobre aplicaciones de creatividad en clase. Una de las opciones para darle al profesor las herramientas necesarias no se basa solo en el currículum, sino también en los cursos de formación donde podría obtener esas herramientas.

Según Chambers (1973), las siguientes estrategias del profesor escolar potencian la creatividad del alumno:

- a) Realizar clases de una manera informal.
- b) Buena preparación .
- c) Apoya puntos de vista no convencionales y recompensa originalidad y creatividad.
- d) Fomenta la participación del alumno.

Craft (2001, pp. 26-27), a su vez, tras analizar el desarrollo de la creatividad en los sistemas educativos de Estados Unidos y Reino Unido resume las estrategias que debe adoptar el profesor de niveles tempranos de enseñanza para fomentar la creatividad del alumnado:

- a) Tener espacio y tiempo adecuados.
- b) Fomentar la autoestima de los alumnos.
- c) Apoyar y asesorar a los alumnos en su proceso creativo.
- d) Involucrar a los niños en habilidades de pensamiento superior.
- e) Fomentar expresar ideas a través de una amplia variedad de medios.
- f) Fomentar la integración de áreas temáticas a través de temas que tengan significado y relevancia para las vidas de los niños.

Tomlinson (2015) en su trabajo, da algunas ideas para los profesores en el momento de “abrir” las actividades cerradas de los manuales, convirtiendo así la clase en un espacio más creativo y motivador.

De tal manera, el profesor tiene una serie de herramientas y estrategias para implementar la creatividad en el aula. Varios estudios que insisten en la necesidad de la creatividad proponen las técnicas correspondientes; sin embargo, hoy en día se carece de una visión unificada en la implementación de la creatividad en las aulas, lo cual evidencia la necesidad de mejorar la formación de los profesores respecto a este concepto.

3.6. Creatividad del alumno en un acto lingüístico

Anteriormente, hemos expuesto las teorías de Chomsky sobre la naturaleza creativa del lenguaje. Existen varios estudios que van en esa línea y proclaman que el ámbito de aprendizaje de una lengua extranjera es un contexto que debe dar lugar a la creatividad debido a que la base con la que se trabaja en el aula es creativa en sí.

Argondizzo (2012, p. 13) en su libro *Creativity and innovation in language education*, estudia los conceptos de creatividad relacionados con aspectos como cultura, el uso del idioma o la enseñanza de lenguas, entre otros. También destaca Ronald Carter (2004), que fue uno de los primeros investigadores que desarrolló un interés particular por la relación entre la lengua y la creatividad en la actualidad. Carter proclama que la creatividad es una propiedad inseparable de todos los seres humanos. Su idea se enfoca en el uso creativo del idioma por parte de una persona que está en proceso de aprendizaje.

Para Carter, el uso de la creatividad vinculada con el aprendizaje del idioma se manifiesta en el uso creativo que el hablante no nativo le da a las estructuras aprendidas para crear significados que no domina. Según Duranti (1997, p. 17), hablar un idioma de manera fluida es saber añadir en la conversación los elementos que antes no se han escuchado, pero se es capaz de deducir. Lo explica a través de una acertada comparación con un músico de jazz que puede retocar la melodía principal de otro compositor.

Dentro de los estudios que vinculan la creatividad y el aprendizaje de los idiomas,

se hallan también aquellos destinados a destacar los efectos sobre el estudiante producidos tras aplicar la creatividad en el aula. Así, según Maley (2015, p. 9) la creatividad en el contexto de aprendizaje estimula, ayuda a comprometerse con el propósito, motiva y da sentimiento de satisfacción. El editor también anota que, en la mayoría de los estudios recogidos en el libro *Creativity in the English Language Classroom*, se destaca el aspecto motivacional que acompaña la aplicación de la creatividad en las aulas, consecuencia de la posibilidad de expresarse de manera más libre.

Ros y Solé (2016) trata la creatividad del alumno de un idioma desde el punto de vista psicológico y cognitivo. Así, la investigadora destaca que el desarrollo de la didáctica de los idiomas extranjeros contemporáneos está basado en un enfoque comunicativo carente de atención a los procesos socioculturales del aprendizaje del idioma y, en consecuencia, ha limitado las maneras en la que los estudiantes pueden desarrollar sus necesidades personales, emocionales y creativas. En el libro se pretende demostrar la necesidad de una pedagogía que se centre más en los aspectos personales en el momento de aprender el idioma (Ros i Solé, 2016).

Es importante destacar que los estudiantes de un idioma no deben reproducir exactamente las estructuras aprendidas, sino conectarse con su propia creatividad e imaginación para adquirir un uso subversivo del lenguaje (Ros i Solé, 2016, pp. 23-24). Quist (2013) apoya la misma idea destacando que los estudiantes del idioma se convierten en agentes creativos del proceso de aprendizaje y en vez de solo reproducir lo aprendido, también se encuentran envueltos en la imaginación dialógica.

Por otro lado, tenemos los estudios de Kramsch (2006) sobre la importancia de las emociones en la construcción de la identidad y el aprendizaje de idiomas y sobre la obtención de las nuevas experiencias emocionales en el proceso de esta construcción. Aquí, la importancia de la creatividad se manifiesta en el momento expresar los estados emocionales a través de los códigos presentes en otro idioma. De tal manera, el idioma se ve como un espacio discursivo que une lo cognitivo y lo social y donde se produce la mejora del estado mental sobre la que hemos hablado anteriormente.

También Piasecka (2018) insiste en la importancia de resaltar que el lenguaje en sí es creativo, basándose principalmente en las teorías de grandes lingüistas como Jakobson

(1960) o Halliday (1975) que destacan el papel importante de poética o función imaginativa en comunicación.

Es interesante destacar también los resultados obtenidos en varios estudios sobre la relación entre el aprendizaje de idiomas y la creatividad. Así, se ha demostrado que las competencias lingüísticas afectan positivamente aspectos como la creatividad, asunción de riesgos, fluidez y resultados afectivos/emotivos (Dalton-Puffer, 2008). También se ha destacado en los estudios que los alumnos de CLIL a menudo muestran una mayor fluidez, producción y creatividad (Naiman, 1995). Este tipo de estudios plantean un vínculo inverso entre la creatividad y el aprendizaje del idioma, donde el mismo hecho de aprender idiomas se refleja en las capacidades creativas del individuo.

3.7. Currículo escolar

3.7.1. Perspectiva histórica

Welle-Strand y Tjeldvoll (2003) anotan que el enfoque esencialista en el aprendizaje de creatividad ya entraba en el modelo de sociedad elitista y teoría de diferencias personales de Platón. El enfoque enciclopedista para el aprendizaje de creatividad puede interpretarse como síntesis de ideas pedagógicas de Comenius y el racionalismo prerrevolucionario francés que, al mismo tiempo, fue el primer diseño del modelo escolar integral moderno.

Los autores resumen que este enfoque pretende que todos los niños aprendan lo máximo posible para su propio beneficio y, a la larga, para el beneficio de la sociedad en general. Posteriormente, durante el siglo XIX, el sistema escolar destacaba a los alumnos con talento, creando la desigualdad social y educativa. En el siglo XIX emergen las filosofías curriculares radicales, el politecnismo y el pragmatismo/progresivismo. El primero propone la enseñanza de creatividad como la base para la vida productiva de la sociedad, basándose en las ideas de Marx y Engels, donde cada individuo tuviera el mismo acceso a los mismos recursos en el mismo currículum. En cambio, el enfoque progresivista en la enseñanza de la creatividad se ubica dentro de la filosofía pragmatista en el contexto cultural de Estados Unidos. Aquí la educación es la herramienta para el cambio en la sociedad vinculado con el cambio en ciencia y economía.

Welle-Strand y Tjeldvoll (2003) buscan la clave de la problemática en el fracaso de introducción de programas que fomenten creatividad:

Creativity seems frequently to be understood differently among educators. In order to explain such differences, the major curriculum theories and certain implemented school models are placed according to their assumed paradigmatic position regarding understanding of science and societal development [...] If people in the same ministry of education or school are imagining creativity from different paradigms, it is obvious that controversy will occur, especially if the differences in paradigmatic positions are not conscious. If actors become aware of their and others' paradigmatic location, disagreements may be easier to handle, and creative compromises may be possible (p. 365).

De tal manera, la problemática surge de la falta de uniformidad en el tratamiento del término “creatividad” que hemos mencionado en varias ocasiones. Las diferentes definiciones e interpretaciones llevan a la diferencia en la implementación de los programas educativos y ausencia de sistematicidad y uniformidad en la educación. Quizás, para llegar a la mayor funcionalidad de la implementación de la creatividad en el sistema educativo, se debería empezar por definir el término creatividad de manera más precisa.

3.7.2. *Aulas tradicionales*

Respecto al aprendizaje escolar, existen varios estudios que destacan que la creatividad en la enseñanza puede verse dificultada por la estructura y los contenidos del currículo, que en la mayoría de los casos está estandarizado y enfocado a aprobar los exámenes finales y educar a personas productivas (Jones y Richards, 2016). Los investigadores resaltan que las tendencias educativas hoy en día pueden llegar a bloquear la creatividad. Los programas de estudios son cada vez más restringidos y los resultados de aprendizaje del alumnado son medidos de manera estadística, tomando como factor primario la eficiencia y obtención del resultado rápido.

Asimismo, Pérez Alonso-Geta (2009) anota que “numerosas investigaciones señalan que la creatividad de los niños decrece con los años de permanencia en el sistema educativo, de forma que la curiosidad, la búsqueda creativa, da paso con el tiempo a comportamientos más rígidos, convergentes e inflexibles” (p. 192).

Runco (2014; citado en Piasecka, 2018, p. 98) señala que el aula tradicional no apoya la autonomía, motivación intrínseca, juego o generación de ideas que son aspectos

imprescindibles para fomentar la creatividad. Para Piasecka, debido a que la creatividad se asocia con la originalidad, se ve arriesgado incluirla en el currículo. Es decir, una tarea que está incluida en el currículo estandarizado y calificada como original, deja de serlo por ser estandarizada. La creatividad es una capacidad, y lo mismo que se produce en el alumno durante un proceso no controlable, también debe ser algo propio de cada profesor. Cada uno debe encontrar su fórmula.

Aquí podemos recordar a Sternberg, que afirma que la creatividad está presente en todos:

So as Sternberg (2006) pointed out that creativity is a decision that can be made by anyone but most people do not make because they are afraid of its costs. He suggested that providing rewards and minimizing the costs would encourage a more creative spirit in the society. However, language institutes take a more informal approach to learning, encourage students to participate in various discussions and activities held in the class, and welcome opposing ideas. Furthermore, because there are fewer students in each class in language institutes as opposed to schools, each student receives a higher level of attention and appreciation, and individuality (Ghonsooly, 2012, p. 164).

El problema consiste en que los profesores muy a menudo no quieren asumir el riesgo de su implementación. Joubert (2007) y Morais y Azevedo (2011) comparten la afirmación de la dificultad de los profesores de ser creativos en clase debido a que tienen que asumir los riesgos que eso conlleva. Aljughaiman y Mowrer-Reynolds (2005) proponen que este miedo puede provenir de una percepción de sí mismo como una persona poco creativa.

Ghonsooly anota que en las academias de idiomas es donde más abundan contextos en los que la creatividad va de la mano del aprendizaje de idiomas. Esto es debido a que los grupos son más reducidos y es más fácil innovar, experimentar y dar lugar a creatividad, por parte del alumno y también por parte del profesor. En las aulas donde hay a partir de 25 alumnos y una clase que dura 45 minutos es más complicado hacer actividades de este tipo; sin embargo, eso no quiere decir que el profesor no deba buscar soluciones.

Beghetto (2010, p. 450) resume que las barreras que afectan la creatividad de manera negativa en el aula son prácticas de enseñanza convergentes, actitudes y creencias de los profesores sobre la creatividad, el ambiente motivacional y las propias creencias relacionadas con la creatividad de los estudiantes.

Richards (2013) anota que es excepcionalmente complicado potenciar la creatividad en los ambientes de enseñanza donde el currículo y los materiales están estandarizados y da mucha importancia a los tests de idiomas que se convierten en el resultado principal de aprendizaje. Los profesores que trabajan en este tipo de contextos se sienten presionados para cumplir objetivos numéricos y concretos.

3.7.3. Aulas creativas

Collard y Looney (2014) caracterizan las aulas creativas como unas centradas en el estudiante donde los profesores hacen una especie de guía que acompaña estando *al lado* en vez de un sabio que está en el escenario *delante*: “Creative classrooms are thus student-centred, and as expressed by the popular maxim, teachers take on the role of ‘guide by the side’ rather than ‘sage on the stage’” (p. 351). Destacan que los profesores, aparte de tener el conocimiento de la materia y pedagogía sofisticada, también deben estar abiertos a lo inesperado. Sin embargo, anotan que los profesores por sí solos no pueden aportar a la promoción de la creatividad en el aula si no tiene apoyo de la escuela:

Teachers will not be able to integrate creative teaching methods or nurture creativity in their regular practice without the support of their school leaders and peers. Indeed, introducing new methods — particularly methods that represent a significant departure from regular practice — is a risky endeavour for them (Collard y Looney, 2014, p. 358).

Entre las recomendaciones que puede hacer la escuela para promover creatividad en las aulas están:

- a) Apoyar a los profesores a asumir el riesgo.
- b) Asegurarse de que los profesores tienen el feedback necesario.
- c) Apoyar la colaboración entre la dirección de escuela, profesores y profesionales en el ámbito de creatividad.

En este último punto es importante destacar que el ambiente donde los profesores pueden intercambiar experiencias ayuda a obtener seguridad en el trabajo que se está llevando a cabo. Collard y Looney (2014) insisten en que la escuela debe ampliar sus horizontes y no colaborar solo con los profesionales académicos, sino también con los

artistas, creando de esa manera una combinación apropiada para el aprendizaje que combine el conocimiento y creatividad a la vez.

3.7.4. Cambios en el currículum

Sawyer (2011, p. 3) afirma que es necesario un buen currículum y unos buenos planes de estudios para guiar a los profesores y estudiantes por el camino más eficaz de aprendizaje. Sin embargo, afirma Sawyer, el currículum más eficaz es el que fomenta el aprendizaje sometido a la improvisación. Para él, el término “currículum” representa un sistema que está creado para obtener los resultados del aprendizaje. Aquí, la enseñanza creativa entraría en juego como una adaptación de estos materiales para alcanzar el máximo rendimiento del alumnado, que en cada caso concreto va a tener sus propias necesidades y enfoques de enseñanza.

Cachia, Ferrari, Ala-Mutka y Punie (2010) afirman:

Many countries are currently undergoing curricula reforms towards more competence-based approaches [...] In such reforms, it may be observed that countries are placing new emphasis on the importance of developing creativity and innovation within the curriculum (p. 30).

Actualmente, la creatividad en los currículum es un tema clave que refleja la necesidad de atención educativa.

Según Vygotski (1967/2004), “the entire future of humanity will be attained through the creative imagination; orientation to the future, behavior based on the future and derived from this future, is the most important function of the imagination” (pp. 87-88). La escuela es el escenario donde se forman los caracteres, actitudes y proyecciones hacia el futuro. Para construir el futuro hace falta tener imaginación, en caso contrario no se produce el desarrollo. De ahí la importancia de fomentar la imaginación del alumnado en las aulas para poder alcanzar un futuro mejor.

3.7.5. Currículum de la UE

El estudio “Innovation and Creativity in Education and Training in EU27 (ICEAC)” llevado a cabo por JRC Institute for Prospective Technologies en colaboración con DG Education and Culture presenta una investigación cuyo objetivo fue detectar el papel de

la creatividad e innovación en los países miembros de la Unión Europea a niveles de enseñanza primaria y secundaria (Cachia et al., 2010) . El estudio refleja la necesidad de analizar la creatividad e investigar los procesos que dominan ese concepto tan extendido en la vida moderna.

Tras abarcar un gran corpus de trabajo (entre otros, 1.200 textos de currículum) mediante una metodología amplia con una multitud de instrumentos, los autores concluyen que los términos *creatividad*, *innovación* y sus sinónimos aparecen con bastante frecuencia en los currículum de los 27 países (Cachia et al., 2010, p. 9). Sin embargo, los análisis que se han llevado a cabo con base en las entrevistas con los profesores. Estos, principalmente, no consideran que el currículum de su país fomente la creatividad ni dé instrucciones claras sobre cómo llevarlo a la práctica. El término *creatividad* suele utilizarse en los currículum en sentido muy amplio o incluso aplicándose solamente a las asignaturas artísticas (Cachia et al., 2010, p. 29)

High (Relative occurrence >1.0)	Medium (Relative occurrence >0.5 - <1.0)	Low (Relative occurrence <0.5)
Austria	Belgium - Flanders	Belgium - Wallonia
Belgium (German speaking community)	Bulgaria	Germany - Lower Saxony
Czech Republic	Germany - Bavaria	Denmark
Estonia	Germany - Saxony	Italy
Hungary	Greece	Malta
Lithuania	Spain - Andalucía	The Netherlands
Latvia	Spain - Extremadura	Poland
Portugal	Spain - Madrid	Romania
Slovenia	Spain - national level	
United Kingdom - Northern Ireland	Finland	
United Kingdom - Scotland	France	
	Ireland	
	Luxembourg	
	Slovakia	
	Sweden	
	United Kingdom - England	
	United Kingdom - Wales	

Tabla 2. Uso de *creatividad*, *innovación* y sinónimos en los currículos de primaria y secundaria de UE (Cachia et al., 2010, p. 21)

En la tabla 2 podemos ver que España (representada por tres comunidades) ocupa el puesto medio en relación con la mención de los términos *creatividad* e *innovación*. Sin embargo, volviendo a la opinión de los profesores citada anteriormente, la sola mención en el currículum no hace que las clases sean más creativas. Si el profesor no sabe qué implica exactamente ser creativo e innovador, con dificultad lo va a llevar a cabo en clase.

Por otro lado, podemos observar que el enfoque principal en España se hace en

innovación y sinónimos, dejando la creatividad más de lado y posicionando Andalucía en concreto en el lugar número 22 (del total de 27):

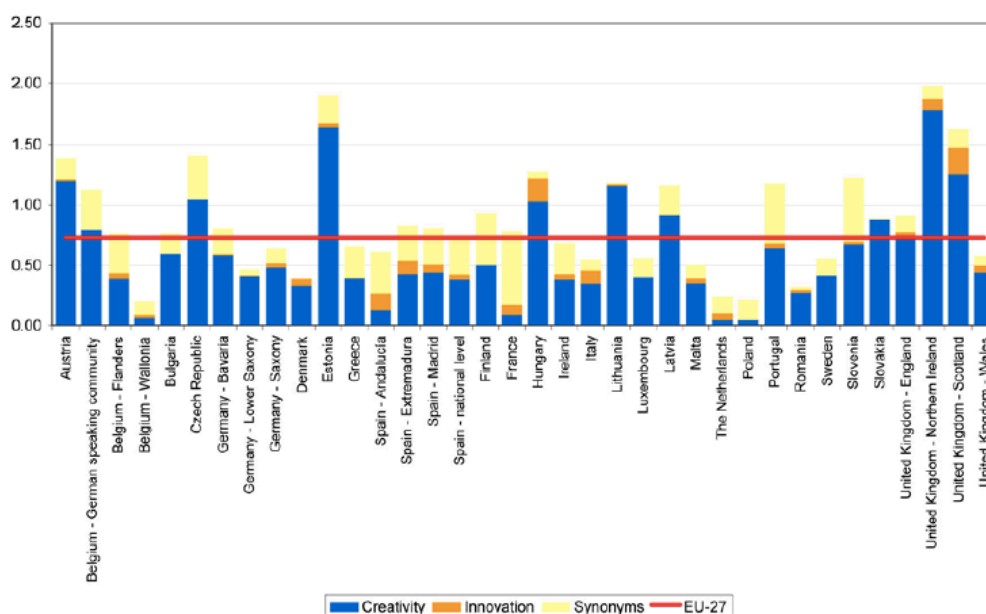


Figura 2. Relación del uso de *creatividad*, *innovación* y sinónimos en Europa (Cachia et al., 2010, p. 11)

El Consejo de la Unión Europea (2008) ha reconocido que las escuelas tienen la obligación de ofrecer a sus alumnos la educación que les permita adaptarse al mundo globalizado, competitivo, diversificado y complejo donde la creatividad, la capacidad de innovar, la iniciativa, el emprendimiento y la capacidad de aprendizaje permanente tienen la misma importancia que el conocimiento de una materia de que enseña en la escuela. Con el cambio de la sociedad, debe cambiarse también la educación, cuyo resultado debe ser la formación de alumnos preparados para la sociedad que les recibe. Sin embargo, a menudo sucede que los cambios sociales no van de la mano con los cambios en las políticas educativas:

Educational actors have the power to unlock the creative and innovative potential of the young. However, they require substantial support, especially in terms of training, revision of curricula and assessment, and institutional change. There is a growing need for action at both national and European level to bring about the necessary changes required for an open and innovative European educational culture based on the creative and innovative potential of its future generations (Cachia et al., 2010, p. 11).

Concluyendo, podríamos afirmar que la presencia de la creatividad en las escuelas

es una cadena donde los tres paradigmas que hemos tratado (creatividad del alumno, creatividad del profesor y creatividad en el currículum) dependen uno del otro. Un currículum que no permite al profesor aplicar la creatividad bloquea el ambiente creativo que permite al alumno el desarrollo. Aunque el profesor intente incluir la creatividad en la medida de lo posible, si el currículum le exige cumplir otros objetivos en gran medida, no va a poder llevar a cabo sus intenciones. Por lo tanto, el cambio para introducir la creatividad en las aulas debe estar promovido, en primer lugar, por el currículum en sí; después, los profesores deben tener la posibilidad de acceder a los métodos que pueden seguirse para crear un ambiente donde haya lugar a la creatividad. De esa manera, el alumno podrá gozar de todas las ventajas donde el proceso de aprendizaje transcurre en un ambiente creativo, motivador y enfocado al bienestar de los integrantes del aula.

3.7.6. Investigaciones sobre creatividad y aprendizaje

Hennessey (2010, p. 459) destaca la necesidad de estudios para establecer el vínculo claro entre aprendizaje y creatividad. A pesar de que una serie de investigadores han demostrado ese vínculo (Beghetto y Kaufman, 2007; Freund y Holling, 2008; Guilford, 1950; Plucker, Beghetto y Dow, 2004; Sawyer et al., 2003), hay una demanda de una comprobación empírica de los resultados: “Unless educators, policymakers, and the general public can see a clear connection between creativity and learning, barriers to creativity in classrooms will likely continue” (Hennessey, 2010, p. 459). La autora anota la necesidad de estudios rigurosos que puedan dar una perspectiva clara a los profesores y profesionales del ámbito de educación.

Collard y Looney (2014), Cachia et al. (1999), Craft, 2001, Ryhammer y Brolin (1999) destacan que en Estados Unidos y Reino Unido existen pocas indicaciones en la materia de enseñanza y asesoramiento para la aplicación de la creatividad en el proceso de aprendizaje.

Craft (2001) anota que hay escasas investigaciones sobre el desarrollo de la creatividad en la educación y asesoramiento de alumnos en la materia, contrasta con los abundantes estudios sobre la naturaleza de la creatividad en sí. Sin embargo, los investigadores del área concluyen que la creatividad puede ser desarrollada y anotan la necesidad del desarrollo de la creatividad en los currículum.

Beghetto (2010, p. 447) expone que la creatividad ocupa un lugar polémico en el aula a pesar de que desde hace tiempo los investigadores clave del ámbito de psicología la mencionan como objetivo (Guilford, 1950; Vygotsky, 1967/2004), pero en las aulas no se ha realizado su aplicación de manera esperada.

3.7.7. Programas de creatividad

Para Richards (2013), en los últimos años los ministerios de educación de distintos países han ido fomentando la presencia de creatividad en los colegios. Como uno de los ejemplos, presenta la conclusión recogida en uno de los informes de Reino Unido: “Britain’s economic prosperity and social cohesion depended on developing a national strategy for creative and cultural education” (p. 1).

Por otro lado, destaca la figura de la escuela en el proceso de enseñanza de creatividad, destacando que la escuela debe orientar al profesor en la aplicación de prácticas creativas en clase, fomentar la colaboración creativa entre los profesores, proporcionar recursos para una enseñanza creativa y recompensar a los profesores que aplican la creatividad en sus clases.

Beghetto y Plucker (2006, p. 318), analizando la presencia de la creatividad en las escuelas, resaltan que no todas están carentes de actividades creativas en el aula. Anotan que varios investigadores han hecho una gran aportación para incorporar los programas de creatividad en las escuelas; entre ellos Feldhusen y Kollof, 1981; Feldhusen y Treffinger, 1980; Renzulli, 1994; Renzulli y Reis, 1985; Torrance, 1987. Como destacan los autores, el problema de estas implementaciones consiste en que a menudo se convertían en programas para niños de altas capacidades y en vez de ser actividades extracurriculares, se convertían en programas “extra-extracurriculares”.

También Cachia et al. (2010: 9-10) anotan que los profesores de los países de la Unión Europea están de acuerdo en que el problema del poco resultado de indicaciones sobre creatividad en los currículum se debe a que no hay unanimidad en la interpretación del término. Ven el problema en la excesiva carga de los mismos, plazos muy reducidos, falta de apoyo por parte de la escuela y números elevados de alumnos en clase, lo cual

disminuye la posibilidad de hacer las clases más creativas e innovadoras.

Kalantzis y Cope (2016, p. 12) destacan que existen distintos niveles de cambios en la educación que interactúan entre sí (véase figura 5).

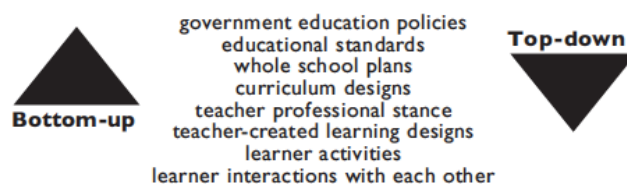


Figura 3. Fuentes de cambio en la educación. (Kalantzis et al., 2016, p. 11).

La política educativa empieza los cambios desde arriba; sin embargo, también existe un cambio que puede venir desde abajo, que comienza por la manera de los alumnos de interactuar entre sí, lo que implica ciertas actividades diseñadas para cierto perfil del alumnado que, a su vez, requiere los diseños de clase específicos por parte de profesor, y de esa manera la realidad educativa empieza a requerir cambios en la política educativa.

3.8. Creatividad, emociones y el aprendizaje de idiomas

El papel de las emociones en el aprendizaje de idiomas ha sido tratado desde diferentes enfoques. Contamos con estudios que demuestran el impacto de emociones en la creatividad. Los tres conceptos —aprendizaje de idiomas, emociones y creatividad— forman parte del mismo sistema complejo que brevemente describimos en el presente apartado.

Ros y Solé (2016) escribe:

Language learners' narratives and discourses display emotion as a result of their social engagement with the target language and culture. Language learning has been conceptualised as a social practice where emotions are negotiated and embodied. Indeed, it is through the enactment of language practices and the desire for alternative linguistic and cultural land-scapes and experiences that the learner discursively constructs different emotional selves (p. 13).

El aprendizaje del idioma es un escenario para plasmar las emociones y expresarlas en el discurso. La emoción es un requisito indispensable para aprender un idioma, junto

con la motivación y actitud hacia el aprendizaje. Según anota Benesch (2012), si experimentamos emociones en el momento de aprender un idioma, nos facilitará o nos impedirá el proceso de aprendizaje. Schumann 1998; Gardner 1985; Dewaele 2010 y Pavlenko 2005 también defienden la teoría de la importancia de emociones en el aprendizaje de lenguas extranjeras (éxito o fracaso). Principalmente, se defiende que las emociones positivas fomentan el aprendizaje de idioma mientras las negativas pueden producir el efecto contrario.

Los estudios sobre emociones a menudo conllevan dificultades, debido a que, igual que sucede con la definición de creatividad, las emociones carecen de una definición clara y tampoco existe una clasificación estricta en el momento de realizar los estudios (Ortony y Turner, 1990 o Ekman, 1992). Aranguren (2013) describe la emoción como “cualidad subjetiva o sensación subyacente a una determinada experiencia” (p. 218) que está relacionada con los sentimientos, el afecto y el estado de ánimo. Mientras estos últimos son estados duraderos, la emoción se caracteriza por tener una expresión corta que puede manifestarse teniendo diferentes estados de ánimo como trasfondo.

La Teoría de la Identidad Social de Tajfel (1981) dice que el autoconcepto de un individuo se crea con base en su conocimiento de pertenencia a un grupo social (o grupos sociales) junto con la interpretación emocional de esa pertenencia. Al mismo tiempo, Kramsch (2006) insiste en que las emociones tienen un papel clave en la construcción de la identidad. El lenguaje expresa las emociones del individuo, las conecta con el cuerpo que los expresa. Los contextos de aprendizaje de idiomas extranjeros ofrecen al alumno nuevos escenarios para expresión de emociones, por lo tanto, los aspectos emocionales y subjetivos son la clave para el aprendizaje de un idioma.

Debido a la creatividad del idioma en sí, que hemos tratado al principio del presente capítulo, el aprendizaje de un idioma extranjero va siempre vinculado a los contextos donde combinar los elementos aprendidos para crear escenarios en los que expresar sus emociones.

A su vez, Aranguren (2013, p. 218) destaca que recientemente se han llevado a cabo numerosos estudios para detectar el impacto de la afectividad en el desempeño creativo (ej. Ashby, Isen y Turken, 1999). Tras analizar gran cantidad de estudios que vinculan la

creatividad y emociones, la autora concluye que “el afecto positivo promueve la habilidad de las personas para generar distintas perspectivas y alternativas ante una situación dada, favoreciendo la creatividad” (Aranguren, 2013, p. 220), destacando aquí los estudios dirigidos por Isen (Isen, 1987; Isen, Daubman y Nowicki, 1987; Isen et al. 1985) como los estudios principales en el ámbito. Estos estudios demuestran que el afecto positivo se refleja de manera positiva en la motivación intrínseca, pensamiento flexible y solución de problemas. Estos estudios explican el vínculo del afecto positivo sobre la creatividad, demostrando que las emociones positivas se asocian con una mayor interconexión en la memoria, lo cual crea base para un número mayor de experiencias que se utilizan posteriormente para la manifestación de la creatividad, activando al mismo tiempo varias ideas (Aranguren, 2013, p. 219). De esa manera, un proceso creativo en un contexto de afectividad positiva se produce más rápido debido a una mayor cantidad de elementos en su base.

Sin embargo, según Arenguren (2013) y Hennessey y Amabile (2010), existen otros investigadores que defienden la postura de que no solamente las emociones positivas pueden fomentar la creatividad, sino también las negativas (Bless et al., 1990; Martinet al., 1993; Vosburg, 1998; Fiedler, 1988, citados en Arenguren, 2013). Los autores que defienden esta postura insisten en que el impacto de las emociones depende del contexto en el que se producen. De tal manera, una emoción negativa producida en un contexto determinado puede ser mayor promotor de creatividad que una positiva, aunque no lo sea siempre.

Sin entrar en debate de ambas posturas, podemos concluir que el impacto de emociones sobre la creatividad es un concepto a tener en cuenta.

3.9. Creatividad y enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras

3.9.1. Niños bilingües y creatividad

Antes de analizar en profundidad los estudios de impacto de creatividad sobre las lenguas extranjeras, vamos a repasar las principales teorías sobre la creatividad en el caso de niños bilingües, debido a que dichos estudios se basan en el uso de 2 idiomas en el mismo contexto sociocultural y su impacto en el pensamiento divergente y creatividad.

Ricciardelli (1992, p. 242) analiza 24 diferentes estudios que analizan la relación entre creatividad y bilingüismo y concluye que 20 de ellos demuestran que los bilingües se caracterizaban por tener mejor creatividad que los niños monolingües, 1 no ha encontrado diferencias y 3 han demostrado la superioridad de niños monolingües. La investigadora (Ricciardelli, 1992, p. 249) explica el resultado insignificante o negativo con que no se tiene en cuenta el nivel de dominio de idioma adquirido, al ser este el factor sustancial.

Se destaca que los estudios sobre bilingüismo y creatividad suelen proponer que el bilingüismo fomenta la creatividad (Baker, 1988; citado en Ricciardelli, 1992, p. 250). Los investigadores también han realizado estudios para detectar el efecto contrario, es decir, el efecto de la creatividad en el bilingüismo. Lambert y Tucker (1972) realizan un estudio longitudinal que demuestra diferencia considerable entre los bilingües y monolingües, teniendo los primeros los índices más altos en el test de creatividad. Scott (1973) analiza los datos del estudio y concluye que el bilingüismo influye y es influenciado por el pensamiento divergente, que opera a la vez como causa y efecto.

Entre los estudios más recientes tenemos el de Hommel et al. (2011) que también demuestran el impacto positivo del bilingüismo sobre la creatividad, destacando sin embargo, que es un proceso complejo donde confluyen varios factores, por lo tanto, la creatividad no se debe ver como un factor aislado.

Ghonsooly (2012, p. 162) menciona que los estudios realizados en el ámbito del bilingüismo y la creatividad trabajan principalmente con niños. Respecto a los estudios enfocados en los adultos, menciona varios estudios de Kharkhurin (2007, 2008, 2009, 2010a, 2010b, 2011). Kharkhurin realiza una serie de investigaciones con adultos bilingües y concluye que los bilingües demuestran superioridad en la fluidez vinculada con el pensamiento divergente (Kharkhurin, 2008), niveles superiores en la creatividad no verbal (Kharkhurin, 2010b), y niveles superiores en originalidad.

3.9.2. Lenguas extranjeras: Antecedentes

Según afirma Ghonsooly (2012, pp. 161-162), existen múltiples estudios sobre el impacto positivo del bilingüismo sobre la creatividad, pero pocos estudios han

relacionado el aprendizaje de un idioma extranjero con el contexto del aula y no con las interacciones en la vida cotidiana.

De esa manera, existen escasos estudios sobre la relación entre creatividad y el nivel de dominio de una lengua extranjera. Tampoco hay uniformidad en los resultados. Hay estudios que demuestran que existe una relación estrecha entre el nivel de creatividad y el nivel del idioma estudiado (Otto, 1998; Pishghadam y Javdan Mehr, 2011), mientras que otros (Albert, 2006) demuestran lo contrario.

Ghonsooly menciona el estudio de Landry (1974). Landry realiza un estudio con los alumnos de primaria (un grupo que estudia un idioma extranjero y otro que no) y detecta el gran impacto del aprendizaje de un idioma extranjero en el pensamiento divergente del alumnado y, consecuentemente, en su creatividad. Es destacable que Landry descubre las diferencias superiores en los alumnos de cuarto y de sexto, mientras que en primero apenas hay diferencia entre ambas escuelas. Landry propone que el aprendizaje de lenguas extranjeras mejora las capacidades cognitivas, pero se debe adquirir un nivel concreto para que se hagan notar los resultados. Ghonsooly (2012, p. 162) lo vincula con el trabajo posterior de Cummins (1976) que insiste en que los niños bilingües deben adquirir un nivel alto de dominio del idioma para que se produzca un cambio en sus capacidades cognitivas.

Ottó (1998) lleva a cabo el estudio con los estudiantes universitarios y detecta el impacto positivo de la creatividad en los estudiantes de lengua extranjera. El autor analiza la creatividad basándose en cuatro aspectos que son la originalidad, la sensibilidad hacia los problemas, la fluidez para crear ideas —que se entiende como “the ability to think of different verbal responses falling into a specified class” (Ottó, 1998, p. 765)— y la fluidez de asociaciones —que se entiende como “the ability to think of different verbal responses semantically associated with a given stimulus” (Ottó, 1998, p. 765)—. Los resultados demuestran que los alumnos que tienen índices más altos de creatividad tienen mejor dominio del idioma extranjero.

Otra investigación llevada a cabo en el ámbito de creatividad narrativa y producción narrativa de estudiantes de una lengua extranjera es de Albert y Kormos (2004) que han realizado un estudio con estudiantes de inglés de escuela secundaria en Hungría para

detectar los efectos de creatividad en la destreza verbal oral. El estudio ha demostrado que el alumnado con niveles más altos de creatividad tiene mejor producción oral en una lengua extranjera en general, ya que se implican más en el momento de hablar siendo capaces de crear más posibilidades para usar el idioma.

Sin embargo, en un estudio posterior Albert (2006) estudia la relación entre creatividad y el nivel de dominio del idioma en general. Para ello se analizan los estudiantes (41) de niveles más altos de inglés. Al examinar los resultados, se descubre una correlación negativa entre las variables de fluidez y flexibilidad y la capacidad de codificación fonética (Albert, 2006: p. 91). La autora explica este resultado suponiendo que la destreza fonética no implica creatividad debido a que se trata de tareas más mecánicas en el momento de medir el nivel de idioma y que, por otro lado, los instrumentos aplicados no entraban en el ámbito de la neurociencia. También formula la hipótesis de que sería importante realizar no solo un estudio transversal, sino también longitudinal, ya que es de suponer que la creatividad no es el único factor de a tener en cuenta en el momento de estudiar el nivel de dominio del idioma extranjero, sino que forma parte de un conjunto y debe estudiarse como parte del mismo. Podemos observar que dicho estudio se realiza con un grupo reducido de estudiantes, lo cual puede influir a los resultados del mismo.

Por otro lado, encontramos el estudio llevado a cabo en Irán (Pishghadam y Javdan Mehr, 2011) con los estudiantes de enseñanza superior, que ha comparado los índices de creatividad con producción de textos escritos en un idioma extranjero. Los participantes pertenecían a la franja de edad entre 18-31 años con 222 alumnos de nivel similar del idioma. Los resultados demuestran el estrecho vínculo entre la variable de la flexibilidad narrativa y el nivel del dominio del idioma.

Ghonsooly (2012) utiliza varios instrumentos para llegar a resultados más precisos. El investigador realiza el estudio para detectar diferencias entre los niños monolingües y los niños que estudian inglés como lengua extranjera (edad 16-18 años, 120 participantes, todas mujeres). A diferencia de Albert (2006), parte del test de creatividad, aplica un cuestionario para detectar el nivel socioeconómico y sociocultural y asimismo realiza el test de IQ para crear dos grupos uniformes según esta variable. Ghonsooly (2012, p. 164) demuestra que en los estudiantes de inglés como lengua extranjera a niveles más altos

influyen positivamente las cuatro componentes del pensamiento divergente (fluidez, elaboración, originalidad y flexibilidad). El autor explica la correlación detectada por el contexto en el que se someten los estudiantes de una lengua extranjera donde tienen que aprender un sistema lingüístico nuevo junto con las diferencias culturales y tradicionales. Esto le permite al alumno practicar la adopción de diferentes puntos de vista, lo cual se refleja en el fortalecimiento de la flexibilidad cognitiva.

En 2015 se realiza un estudio por McDonough, Crawford y Mackey (2015) que demuestra la interrelación positiva entre la creatividad de los estudiantes de inglés como lengua extranjera y su rendimiento en producción de preguntas y coordinación. Sin embargo, los autores no hallan impacto de la creatividad en otros aspectos del idioma que son útiles en el momento de realizar tareas lingüísticas: los pronombres, las cláusulas de razonamiento subordinadas, los condicionales y la postura del sujeto en el momento de hablar.

Recientemente, Piasecka (2017, p. 97) retoma el interés por los estudios relacionados con la creatividad y el aprendizaje de lenguas extranjeras destacando la necesidad de nuevos estudios más completos en el ámbito y también la necesidad de estudiar el tema desde distintos enfoques investigadores que puedan abarcar la compleja naturaleza de las variables interrelacionadas.

3.10. Resumen

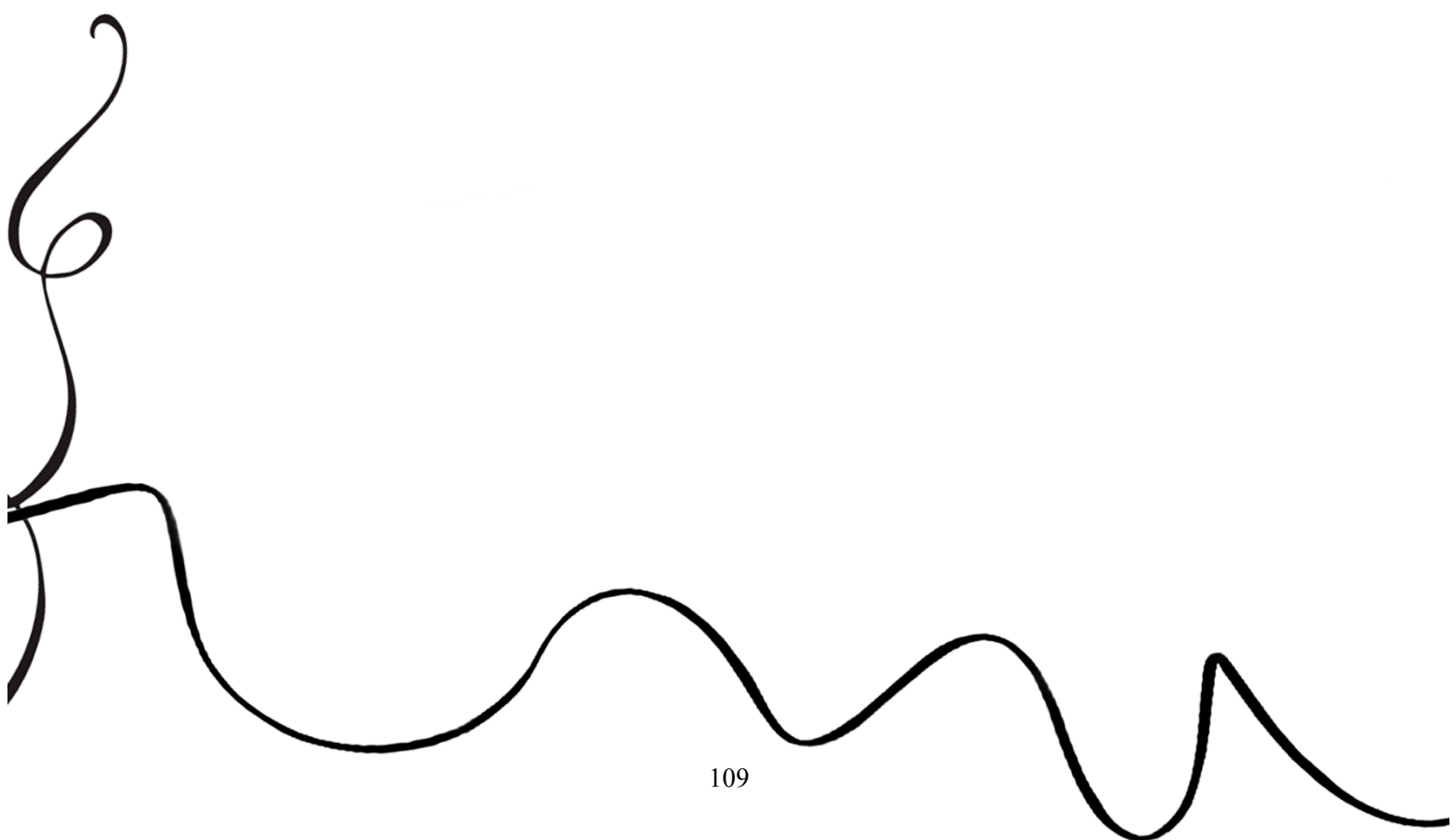
En primer lugar, se ha observado que los estudios recientes destacan la importancia del papel de la creatividad en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Después, se ha destacado que anteriormente la creatividad en el aula se trataba como el uso de textos creativos, mientras que recientemente se centra cada vez más en las dimensiones cognitiva y sociocultural del alumno. Por otro lado, se ha resaltado que la creatividad en los contextos educativos se suele estudiar desde tres vertientes: la creatividad del profesor, la creatividad del alumno (uso creativo del lenguaje) y, en menor grado, la presencia de la creatividad en el currículo. Hemos mostrado las principales características de profesores creativos, concluyendo que se centran en los alumnos y sus necesidades, adaptando el currículum con el que trabajan en vez de orientarse solamente a los resultados académicos. Después, hemos tratado la creatividad del alumno en un acto

lingüístico como un acto puramente creativo debido a la naturaleza creativa del lenguaje en sí. Asimismo, hemos destacado el impacto positivos de la creatividad sobre aspectos del alumno como lo son la motivación, las emociones positivas y la satisfacción. En que se refiere a la creatividad en el currículum escolar, hemos destacado la problemática del uso del término “creatividad” que carece de una definición unánime, lo cual dificulta su incorporación en el currículum e interpretación por parte del profesorado. Finalmente, hemos recapitulado los antecedentes de las investigaciones prácticas realizadas en el ámbito de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras y creatividad, destacando que los estudios son muy escasos, a diferencia de los estudios sobre la creatividad en los niños bilingües.



CAPÍTULO IV

Creatividad en los currículos de Andalucía



4.1. Introducción

En el presente capítulo se hace un breve recorrido por la enseñanza de escritura creativa en España. Se analiza la presencia de indicaciones respecto a la creatividad en los currículum aplicados en Andalucía (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (Texto consolidado, 30-07-2016); Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA 28-06-2016); Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato (BOE 29-01-2015); Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado (Texto consolidado, 24-02-2018). También se analizan las indicaciones respecto a la creatividad en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación, comparando la versión de 2002 con la versión reciente de 2018.

4.2. Historia de los estudios de creatividad en España

Marín Ibáñez (1991, p. 31) destaca que en los años 50 del siglo XX, la creatividad empezó a incorporarse en los programas de estudios de distintas universidades norteamericanas y, al mismo tiempo, aumentó el número de trabajos publicados sobre el concepto. Al mismo tiempo, señala (Marín Ibáñez, 1991, p. 33) que esta tendencia también tuvo presencia en España comenzando con la introducción en la enseñanza preescolar y la Ley de Educación de 1970 y cita la ley de LOGSE de 1990, artículo 2.3: “La actividad educativa se desarrollará atendiendo a los siguientes principios [...] d) el desarrollo de las capacidades creativas y del espíritu crítico” (citado en Marín Ibáñez, 1991, p. 33). También destaca que en el ámbito español se ha elevado el número de publicaciones sobre la creatividad.

En lo que se refiere a la enseñanza de la escritura creativa en España, se conocen los estudios que destacan que “en todo lo concerniente a la composición escrita en la institución escolar, nuestro país adolece de tradición pedagógica consolidada, en contraste con lo que sucede en otros lugares” (Delmiro, 1995, p. 58).

Al mismo tiempo, en el ámbito de recientes vertientes de estudios sobre bilingüismo, se destacan las investigaciones sobre la capacidad cognitiva de los niños bilingües. Así, en el manual sobre educación bilingüe, Lorenzo, Trujillo, Vez (2011) describen varios fundamentos que dan lugar a creencias frecuentes en las últimas décadas, según las que se afirma que “los sujetos bilingües, en particular los niños, son más creativos e imaginativos que los monolingües [...] Tener dos o más palabras para cada objeto o idea significa que los niños bilingües o plurilingües son más flexibles y creativos en su pensamiento y más capaces a la hora de imaginar soluciones alternativas” (p. 68).

En ese aspecto, aparte de la escasa atención a la enseñanza de composición escrita en España que mencionamos anteriormente, existen varios estudios sobre la enseñanza de escritura creativa (Cassany, 1989; Delmiro, 1995, 2002), entre ellos algunos que se enfocan en la escuela secundaria (Pablo, 1999; Piñan, 2002). Sin embargo, en el ámbito de educación bilingüe, la enseñanza de composición escrita literaria solamente tiene algunos apuntes sobre escritura en segunda lengua. Por ejemplo, este tema lo trata Oriol Guasch (2004) en su artículo *Escribir en una segunda lengua: un doble reto*.

Piñan (2002) comenta que un taller de escritura creativa en la escuela secundaria no tiene como objetivo enseñar cómo ser escritores, sino “acercar a estos adolescentes una serie de recursos que les puedan servir de iniciación al mundo de la creación literaria al tiempo que les descubran nuevos caminos en las posibilidades del lenguaje” (p. 43). Los significados ocultos del lenguaje permiten a los alumnos profundizar en las posibilidades del lenguaje. Si es posible con la lengua materna, suponemos que también lo será con la segunda lengua. Un taller de escritura en segunda lengua permite del mismo modo ampliar el conocimiento de un idioma que otro en el idioma materno. El proceso es posible mediante la ampliación de asociaciones entre las palabras que tiene lugar en el momento de crear un texto literario.

4.3. Currículum de Andalucía

Como ya hemos mencionado en el capítulo III, el estudio de creatividad e innovación en los currículum europeos realizado por Cachia, Ferrari, Ala-Mutka y Punie en 2010 demuestra que España ocupa un lugar intermedio de presencia de términos indicados en los currículum (27 países participaron en el estudio).

Para analizar con más detalle el currículo de Andalucía, analizaremos las menciones sobre creatividad en los siguientes ordenes y decretos:

- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (Texto consolidado, 30-07-2016).
- Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA 28-06-2016).
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato (BOE 29-01-2015).
- Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente

a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado (Texto consolidado, 24-02-2018).

4.3.1. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación, edición de 2002

En el Marco Europeo de 2002 encontramos ocho menciones a la creatividad, siete de las cuales aparecen en el contexto aplicado a la expresión escrita y una en el contexto de evaluación continua, donde debe tenerse en cuenta el factor de creatividad del alumno en el momento de evaluar su conocimiento de la lengua.

El marco de 2002 en el apartado sobre Actividades comunicativas de la lengua y estrategias, Actividades de expresión escrita, se incluye explícitamente la escritura creativa (2002, p. 64). El dominio general de expresión escrita se subdivide en dos, *Escritura creativa e Informes y redacciones* (2002, p. 65), donde cada subdivisión tiene indicaciones específicas. Podemos observar que la división entre los dos estilos se establece de manera clave, dado que el dominio de una lengua escrita no se limita solamente a la capacidad de crear documentos de carácter oficial o textos coherentes tipo redacción, sino que también se manifiesta en el dominio de substratos creativos de la lengua escrita. En la tabla 3 encontramos las indicaciones para el dominio de expresión escrita creativa según cada nivel.

ESCRITURA CREATIVA	
C2	Escribe historias atractivas y descripciones de experiencias con claridad y fluidez, y con un estilo adecuado al género literario elegido.
C1	Escribe descripciones y textos imaginarios de forma clara, detallada y bien estructurada, con un estilo convincente, personal y natural, apropiado para los lectores a los que van dirigidos.
B2	Escribe descripciones claras y detalladas de hechos y experiencias reales o imaginarias en textos claros y estructurados, marcando la relación existente entre las ideas y siguiendo las normas establecidas del género literario elegido.
	Escribe descripciones claras y detalladas sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad. Sabe escribir una reseña de una película, de un libro o de una obra de teatro.
B1	Escribe descripciones sencillas y detalladas sobre una serie de temas cotidianos dentro de su especialidad. Escribe relaciones de experiencias describiendo sentimientos y reacciones en textos sencillos y estructurados. Es capaz de escribir una descripción de un hecho determinado, un viaje reciente, real o imaginado. Puede narrar una historia.
	Escribe sobre aspectos cotidianos de su entorno, en oraciones enlazadas; por ejemplo, personas, lugares, una experiencia de estudio o de trabajo. Escribe descripciones muy breves y básicas de hechos, actividades pasadas y experiencias personales.
A2	Es capaz de escribir una serie de frases y oraciones sencillas sobre su familia, sus condiciones de vida, sus estudios, su trabajo presente o el último que tuvo.
	Es capaz de escribir breves y sencillas biografías imaginarias y poemas sencillos sobre personas.
A1	Es capaz de escribir frases y oraciones sencillas sobre sí mismo y sobre personas imaginarias, sobre dónde vive y a qué se dedica.

Tabla 3. Escala ilustrativa de escritura creativa en alumnos de lenguas extranjeras (Consejo Europeo, 2002, p. 65).

Se puede destacar que muy a menudo se considera que la escritura creativa puede incorporarse como actividad a partir de niveles más avanzados del idioma. Sin embargo, vemos que, según el marco europeo, la escritura creativa puede incluirse ya en los niveles más bajos de dominio de un idioma. Simplemente, en este caso, el diseño de las tareas va a ser menos elaborado y, en vez del dominio del lenguaje literario, se valorarán capacidades de describir situaciones imaginarias frente a las situaciones reales.

En el apartado sobre las tareas y su papel en la enseñanza de la lengua se vuelve a resaltar que las tareas basadas en las actividades creativas deben formar parte de la enseñanza de las lenguas. Como ejemplo se citan tareas como pintura o escritura de historias. Esas tareas aparecen junto a:

Actividades basadas en destrezas (reparar o ensamblar algo), resolución de problemas (rompecabezas, crucigramas), transacciones habituales, interpretación de un papel en una obra de teatro, participación en un debate, presentaciones, planificación de una acción, lectura y respuesta a un mensaje (de correo electrónico), etc. (Consejo Europeo, 2002, p. 155).

Podemos observar que el carácter y diversidad de todas las tareas indicadas suponen una creatividad por parte del profesor, que debe ser capaz de diseñar una serie de actividades diversificadas para un grupo concreto del alumnado. Aunque no se menciona explícitamente, el marco europeo requiere que el profesor sea capaz de crear materiales distintos con el objetivo de diversificar la actividad en clase y facilitar el proceso de aprendizaje.

Finalmente, en el Marco Europeo de 2002 encontramos indicaciones relacionadas con la creatividad en el apartado de evaluación:

La evaluación en un momento concreto asegura que las personas todavía saben hacer cosas que podrían haber aprendido dos años antes. Sin embargo, provoca traumas por el examen y favorece a determinados tipos de alumnos. La evaluación continua, por su parte, permite que se tenga más en cuenta la creatividad y las distintas cualidades, pero depende mucho más de la capacidad que tenga el profesor de ser objetivo; si se lleva a un extremo, puede convertir la vida en una prueba interminable para el alumno y en una pesadilla burocrática para el profesor. (Consejo Europeo, 2002, p. 186)

Aunque el objetivo principal de este pasaje es mostrar las ventajas e inconvenientes de dos tipos de evaluación, observamos que en el caso de la evaluación continua se otorga importancia a la creatividad y se recomienda que los profesores la tengan en cuenta en el momento de evaluación.

4.3.2. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación, edición de 2018

A primera vista, observamos que, comparando con la edición de 2002, la mención a la creatividad aparece un número más elevado de veces. En 2002, la búsqueda *creativ** da 8 resultados (7 en el análogo en inglés para la búsqueda de *creative*, 6 de las cuales en combinación *creative writing*), mientras que la palabra *creative* en la edición de 2018 aparece 41 veces, 5 de las cuales es en combinación *creative writing*. Esa diferencia notable indica que se ha producido un aumento en el papel de la creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas en los últimos 16 años. Si en 2002 se daba importancia a la escritura creativa, ahora esta importancia se consolida y, además, se replantea la importancia de la creatividad como tal.

Uno de los motivos de modificación del marco europeo, según la edición de 2018:

Responding to demands for more elaborate description of listening and reading in existing scales, and for descriptors for other communicative activities such as online interaction, using telecommunications, expressing reactions to creative text and literature (Consejo Europeo, 2018, p. 23).

De tal manera, observamos que en la versión de 2018 se presenta la importancia de los textos literarios en sí, la necesidad de poder interpretarlos y expresar la opinión sobre ellos (Consejo Europeo, 2018, p. 115). Por otro lado, el Marco de 2018 indica que en los últimos 20 años ha cambiado la situación de las aulas multilingües, y otro objetivo del volumen de 2018 es atender ese plurilingüismo que ha adquirido importancia en los últimos años, aunque se observa que ya en los años 90 la interacción de diferentes idiomas se trataba como un proceso creativo del desarrollo del propio idioma (Consejo Europeo, 2018, p. 28), lo cual ya se atendía en la versión de 2002.

En el M18 los “textos creativos” se tratan desde dos perspectivas. En primer lugar, aparecen indicaciones para su desarrollo en la destreza de la lectura. Se añaden tres escalas nuevas para la lectura de textos creativos y literatura:

- Reading as a leisure activity (the purely receptive process; descriptors taken from other sets of CEFR-based descriptors).
- Expressing a personal response to creative texts (less intellectual, lower levels).

- Analysis and criticism of creative texts (more intellectual, higher levels). (Consejo Europeo, 2018, p. 51)

Podemos concluir que se pretende resaltar la importancia de la interpretación de los textos literarios y la capacidad de crear una respuesta a los textos a los que se enfrenta. Por lo tanto, ahora el papel del alumnado en la lectura de textos es más activa que pasiva, lo cual requiere un conocimiento del lenguaje literario a nivel de comprensión, pero también de producción.

Al mismo tiempo, observamos que la división de escritura en escritura creativa e informes y redacciones se mantiene comparando con la versión de 2002 (Consejo Europeo, 2018, p. 68). Es importante resaltar que en la producción escrita las directrices sobre la escritura creativa se han complementado de manera muy amplia, lo cual nos indica que es un proceso muy importante en el momento de adquirir un idioma. Se anota que la escritura creativa es “the written equivalent of Sustained monologue: Describing experience, and focuses on description and narrative” (Consejo Europeo, 2018, p. 75). Es de entender que la producción oral y escrita van en paralelo y, de la misma manera que un alumno debe ser capaz de mantener un monólogo improvisado, debe ser capaz de crear un texto

Según el M18, la escritura creativa implica la expresión personal e imaginativa a través de textos de distinta índole y se destaca por los siguientes rasgos:

- Aspects described, from simple everyday information, through a variety of subjects related to fields of interest to engaging stories and descriptions of experience;
- Types of texts: from diary entries and short, imaginary biographies and simple poems, to well-structured and developed descriptions and imaginative texts;
- Complexity of discourse: from simple words and phrases, through clear connected text, to following established conventions of the genre concerned in clear, well-structured, smoothly flowing text;
- Use of language: from basic vocabulary and simple sentences, to an assured, personal, natural style appropriate to both the genre adopted and the reader

(Consejo Europeo, 2018, p. 76)

Estas características requieren del alumno, ante todo, el dominio de distintos contextos de la lengua que se manifiestan a través de una variedad de géneros. Para crear textos de este tipo, el alumno debe ser capaz de sintetizar sus experiencias y crear situaciones inventadas, lo que no encontramos en la escritura de informes y redacciones que solamente implican descripción de hechos reales. La escritura creativa requiere recurrir a fantasía y eso conlleva usar un vocabulario más amplio que el utilizado al referirnos a las situaciones reales, por lo tanto, permite ampliar los límites de distintas destrezas y la capacidad de expresarse dentro de ellas.

Por último, es interesante observar que las indicaciones para las habilidades según el nivel del idioma en la escritura creativa se han ampliado considerablemente:

CREATIVE WRITING	
C2	Can write clear, smoothly flowing and engaging stories and descriptions of experience in a style appropriate to the genre adopted. Can exploit idiom and humour appropriately to enhance the impact of the text.
C1	Can write clear, detailed, well-structured and developed descriptions and imaginative texts in an assured, personal, natural style appropriate to the reader in mind. Can incorporate idiom and humour, though use of the latter is not always appropriate. Can write a detailed critical review of cultural events (e.g. plays, films, concerts) or literary works.
B2	Can write clear, detailed descriptions of real or imaginary events and experiences marking the relationship between ideas in clear connected text, and following established conventions of the genre concerned. Can write clear, detailed descriptions on a variety of subjects related to his/her field of interest. Can write a review of a film, book or play.
B1	Can clearly signal chronological sequence in narrative text. Can write a simple review of a film, book or TV programme using a limited range of language. Can write straightforward, detailed descriptions on a range of familiar subjects within his/her field of interest. Can write accounts of experiences, describing feelings and reactions in simple connected text. Can write a description of an event, a recent trip – real or imagined. Can narrate a story.
A2	Can write about everyday aspects of his/her environment e.g. people, places, a job or study experience in linked sentences. Can write very short, basic descriptions of events, past activities and personal experiences. Can tell a simple story (e.g. about events on a holiday or about life in the distant future). Can write a series of simple phrases and sentences about their family, living conditions, educational background, present or most recent job. Can write short, simple imaginary biographies and simple poems about people. Can write diary entries that describe activities (e.g. daily routine, outings, sports, hobbies), people and places, using basic, concrete vocabulary and simple phrases and sentences with simple connectives like 'and,' 'but' and 'because'. Can write an introduction to a story or continue a story, provided he/she can consult a dictionary and references (e.g. tables of verb tenses in a course book).
A1	Can write simple phrases and sentences about themselves and imaginary people, where they live and what they do. Can describe in very simple language what a room looks like. Can use simple words and phrases to describe certain everyday objects (e.g. the colour of a car, whether it is big or small).
Pre-A1	No descriptors available

Tabla 4. Escala ilustrativa de escritura creativa en alumnos de lenguas extranjeras (Consejo Europeo, 2018, p. 76).

Es destacable que el marco europeo de referencias está muy claro en cuanto a la determinación de qué es escritura creativa y cuáles son sus manifestaciones de dominio en cada uno de los niveles, aspecto que no encontramos en muchos estudios sobre creatividad (que ya se ha tratado en varias ocasiones en los capítulos anteriores).

La tabla 4 nos demuestra de nuevo, que la creatividad en el aula de lenguas está presente ya desde los niveles más bajos del dominio de una lengua y se expresa a través de la capacidad de escribir sobre los hechos imaginarios junto a los reales. A partir del nivel B1 se añade la dimensión de poder expresar las emociones y experiencias en los textos escritos.

Podemos concluir que la escritura creativa, según el Marco Europeo de Referencias, es una subdivisión de escritura que supone la creación de textos de distinta temática que no implican el uso de un formato concreto con frases establecidas (como en el caso de redacciones o informes). Al mismo tiempo, incluye la producción de textos basados en hechos reales, como de los hechos imaginarios, lo cual resalta la necesidad del alumnado, no solo de ser capaces de hablar sobre sí mismos y sus entornos, sino también de recurrir a la imaginación y crear contextos irreales.

4.3.3. Real Decreto 1105/14

El Real Decreto 1105/14 que establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato solo tiene dos menciones sobre creatividad.

El artículo 6 del capítulo I en las disposiciones generales recoge las siguientes instrucciones:

Los currículos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato incorporarán elementos curriculares orientados al desarrollo y afianzamiento del espíritu emprendedor, a la adquisición de competencias para la creación y desarrollo de los diversos modelos de empresas y al fomento de la igualdad de oportunidades y del respeto al emprendedor y al empresario, así como a la ética empresarial. Las Administraciones educativas fomentarán las medidas para que el alumnado participe en actividades que le permita afianzar el espíritu emprendedor y la iniciativa empresarial a partir de aptitudes como la creatividad, la autonomía, la iniciativa, el trabajo en equipo, la confianza en uno mismo y el sentido crítico (RD, 2014, p. 6).

Como hemos observado en el capítulo anterior, muy a menudo los currículum recogen el concepto de creatividad en el contexto de emprendimiento, utilizándolo prácticamente como sinónimo. En varios apartados de los currículum observamos se destaca el vínculo de enseñanza/aprendizaje con el mundo laboral, y muy a menudo la creatividad se destaca como una herramienta clave para adquirir las destrezas necesarias para ser capaz de acceder al mundo laboral.

Entre los objetivos del bachillerato (Capítulo III, artículo 25) encontramos un contexto similar donde se pretende que la educación fomente la creatividad del alumnado, lo que va vinculado con capacidades personales y sociales: “Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico” (RD, 2014, p. 19).

El Decreto hace mención de las competencias clave definidas por la Unión Europea, destacando que se consideran clave, ya que “todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo” (RD, 2014, p. 2). Al mismo tiempo, el objetivo de esas competencias es “el crecimiento económico y la innovación, y se describen los conocimientos, las capacidades y las actitudes esenciales vinculadas a cada una de ellas” (RD, 2014, p. 2).

Entre las siete competencias a desarrollar, aparece la competencia *Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor*. Al mismo tiempo, uno de los objetivos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria es “desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades” (RD, 2014, p. 9).

Observamos que los términos más utilizados en este Real Decreto son innovación e emprendimiento, mientras que la creatividad aparece como una habilidad personal, pero siempre vinculada a los dos anteriores. También, el uso de los tres se debe al objetivo general de la educación promovido por la Unión Europea, que es la capacidad de inclusión en el mercado laboral donde la creatividad, innovación y emprendimiento son las capacidades clave para tener éxito.

4.3.4. Orden ECD 65/2015

En la orden ECD 65/2015 aparecen siete menciones a la creatividad en el sentido estricto del término.

La primera competencia que se incluye entre las competencias clave del Sistema Educativo Español es la comunicación lingüística. En la descripción de esta competencia se menciona la creatividad:

La competencia en comunicación lingüística se inscribe en un marco de actitudes y valores que el individuo pone en funcionamiento: el respeto a las normas de convivencia; el ejercicio activo de la ciudadanía; el desarrollo de un espíritu crítico; el respeto a los derechos humanos y el pluralismo; la concepción del diálogo como herramienta primordial para la convivencia, la resolución de conflictos y el desarrollo de las capacidades afectivas en todos los ámbitos; una actitud de curiosidad, interés y creatividad hacia el aprendizaje y el reconocimiento de las destrezas inherentes a esta competencia (lectura, conversación, escritura, etcétera) como fuentes de placer relacionada con el disfrute personal y cuya promoción y práctica son tareas esenciales en el refuerzo de la motivación hacia el aprendizaje (Orden ECD 65/2015, p. 6992).

En este contexto, la creatividad aparece como un concepto vinculado con la motivación. Después, la creatividad aparece en la descripción de la competencia digital, de nuevo, asociada con el contexto de inclusión laboral:

La competencia digital es aquella que implica el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el uso del tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad (Orden ECD 65/2015, p. 6995).

También encontramos el término creatividad en la descripción de las competencias sociales y cívicas, donde el pensamiento creativo es una de las claves para la integración en las actividades de una comunidad:

Las destrezas de esta competencia están relacionadas con la habilidad para interactuar eficazmente en el ámbito público y para manifestar solidaridad e interés por resolver los problemas que afecten al entorno escolar y a la comunidad, ya sea local o más amplia. Conlleva la reflexión crítica y creativa y la participación constructiva en las actividades de la comunidad o del ámbito mediato e inmediato, así como la toma de decisiones en los contextos local, nacional o europeo y, en particular, mediante el ejercicio del voto y de la actividad social y cívica (Orden ECD 65/2015, p. 6999).

Una de las competencias es *sentido de iniciativa y espíritu emprendedor* que se considera como “determinante en la formación de futuros ciudadanos emprendedores, contribuyendo así a la cultura del emprendimiento” (Orden, 2015, p. 6999). Aquí se requiere desarrollar “la capacidad de pensar de forma creativa, de gestionar el riesgo y de

manejar la incertidumbre” (Ibídem). De nuevo, vemos que se hace hincapié en la preparación del individuo para el mundo laboral, donde la creatividad e innovación son base para el futuro de la competencia del individuo. La capacidad creadora y de innovación es, sin duda, la competencia básica a desarrollar: “La capacidad creadora y de innovación: creatividad e imaginación; autoconocimiento y autoestima; autonomía e independencia; interés y esfuerzo; espíritu emprendedor; iniciativa e innovación” (Orden, 2015, p. 7000).

Por último, encontramos otra mención a la creatividad en la competencia *conciencia y expresiones culturales*. Aquí la creatividad va vinculada con la capacidad de expresión artística:

La expresión cultural y artística exige también desarrollar la iniciativa, la imaginación y la creatividad expresadas a través de códigos artísticos, así como la capacidad de emplear distintos materiales y técnicas en el diseño de proyectos (Orden ECD 65/2015, p. 7001).

De tal manera, la orden ECD 65/2015 atiende la creatividad desde varios enfoques; principalmente, como una destreza asociada a la capacidad de emprendimiento y, por otro lado, como un aspecto indispensable de la creación artística. En cuatro de las ocho competencias clave encontramos la mención a la creatividad.

4.3.5. Decreto 111/2016

En el Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la comunidad autónoma de Andalucía encontramos una mención sobre creatividad en las disposiciones generales:

Igualmente, se proporciona una educación integral incluyendo una formación artística y cultural que facilite el desarrollo creativo, la expresión artística del alumnado y el conocimiento y el reconocimiento del patrimonio natural, artístico y cultural de España y de Andalucía, y se recogen enseñanzas relativas a la riqueza y diversidad que caracteriza la identidad andaluza, incluida la convivencia de quienes habitan en esta comunidad Autónoma (Decreto 111/2016, p. 27).

Aquí la creatividad va principalmente vinculada con la formación artística y cultural y aparece como algo general sin especificar su contenido.

Si nos alejamos del término estricto de creatividad y buscamos menciones similares, observamos que en el Decreto 111/2016 hay varias menciones a la importancia de desarrollar el espíritu emprendedor y tener iniciativa personal, lo que va asociado al pensamiento crítico, capacidad de tomar decisiones y asumir responsabilidades. Lo encontramos en los objetivos:

Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades (Decreto 111/2016, p. 29).

También, entre las competencias a desarrollar, aparece *sentido de iniciativa y espíritu emprendedor* (Decreto 111/2016, p. 30). Al mismo tiempo, en el apartado de la metodología didáctica se recoge la necesidad de estimular el pensamiento crítico, asociado de nuevo con el espíritu emprendedor e iniciativa:

Se estimulará la reflexión y el pensamiento crítico en el alumnado, así como los procesos de construcción individual y colectiva del conocimiento, y se favorecerá el descubrimiento, la investigación, el espíritu emprendedor y la iniciativa personal (Decreto 111/2016, p. 32).

Podemos observar que el Decreto 111/2016 incide principalmente en la capacidad de emprendimiento, haciendo varias menciones a la creatividad como una destreza del ámbito artístico.

4.3.6. Orden 14/07/2016

En la Orden 14/07/2016 encontramos un número elevado de menciones de creatividad (102 resultados). Sin embargo, cuando vamos a los apartados de las lenguas, encontramos que, si en el caso de la lengua y literatura castellana es relevante que aparezca la mención a la creatividad, en el caso de la primera lengua extranjera el número de menciones es escaso —solo 3— y en el caso de la segunda lengua extranjera son completamente ausentes.

Total (general)	Lengua y Literatura Castellana	Primera Lengua Extranjera	Segunda Lengua Extranjera
102	13	3	0

Tabla 5. Menciones de creatividad en Orden 14/07/2016 según disciplinas de lenguas.

En el caso de la lengua y literatura castellana, el currículo recoge la creatividad desde dos puntos de vista. En primer lugar, la creatividad se trata como una destreza que ayuda a desarrollar el pensamiento crítico y creativo y la capacidad “para interactuar de una manera adecuada y creativa en múltiples contextos sociales y culturales (Orden 14/07/2016, p. 174). Se aprecia la importancia del aprendizaje en un contexto creativo que debe alcanzarse mediante distintas áreas de conocimiento e instancias educativas:

El enfoque competencial del aprendizaje se caracteriza por su transversalidad, su dinamismo y su carácter integral; debe abordarse desde todas las áreas de conocimiento y desde todas las instancias que conforman la comunidad educativa; implica además una serie de cambios que requieren la puesta en práctica de estrategias que faciliten al alumnado la participación activa, significativa y creativa en su aprendizaje (Orden 14/07/2016, p. 179).

Por otro lado, se da una mayor importancia a la expresión creativa y producción literaria propia del alumnado. En el apartado de la educación literaria y el plan lector, aparte de la lectura de textos, se menciona la necesidad de creación de textos propios de carácter literario a partir de obras literarias:

Aproximación a los géneros literarios a través de la lectura y explicación de fragmentos significativos y, en su caso, textos completos. Creación, redacción de textos de intención literaria a partir de la lectura de obras y fragmentos utilizando las convenciones formales del género y con intención lúdica y creativa (Orden 14/07/2016, p. 179).

Es más, se propone que anualmente se deben ofrecer programas orientadas a desarrollar la creatividad del alumnado. Entre ellos encontramos una mención explícita de programas de creatividad literaria:

Desde la administración educativa andaluza, se ofertarán anualmente programas educativos que aborden la educación literaria y la enseñanza-aprendizaje la lengua desde una perspectiva comunicativa y competencial: programas de creatividad literaria, de comunicación, de lectura, programas que involucren a las familias en el Proyecto lector, etc. (Orden 14/07/2016, p. 177).

Se puede observar que el currículo de la lengua y literatura castellana atiende a la creatividad y creatividad literaria en general, dejando claros los objetivos de la misma.

A cambio, en lo que se refiere al currículo de la primera lengua extranjera, encontramos tres menciones a la necesidad de incorporación de la creatividad en las actividades de clase, dos de las cuales destacan que el aprendizaje de una lengua

extranjera implica ser creativo ya que va vinculado con la iniciativa y seguridad de sí mismo para poder desenvolverse en los contextos cotidianos:

La competencia sentido de iniciativa y espíritu emprendedor requiere destrezas o habilidades que hay que emplear en el aprendizaje de una lengua extranjera. Además, para comunicarse es necesario ser creativo, tener iniciativa, un buen autoconcepto y una adecuada autoestima, todo ello teniendo en cuenta que el dominio de una o varias lenguas extranjeras constituye un pasaporte que facilita el acceso al mundo laboral tanto en España como en el extranjero (Orden 14/07/2016, p. 212).

Lo mismo sucede con el objetivo 12:

Manifestar una actitud receptiva y de confianza en sí mismo en la capacidad de aprendizaje y uso de la lengua extranjera de manera creativa, tomar la iniciativa y participar con sentido crítico en situaciones de comunicación en dicha lengua extranjera (Orden 14/07/2016, p. 213).

Por otro lado, el currículum de primera lengua extranjera también anota la necesidad de creación de contextos colaborativos de trabajo en grupo donde uno de los recursos es teatro:

Es necesario introducir metodologías activas de aprendizaje (aprendizaje basado en tareas y proyectos, en problemas, en retos, grupos de debate, grupos de aprendizaje cooperativo, creación de coros musicales, grupos de teatro, etc.), frente a las opciones metodológicas tradicionales (Orden 14/07/2016, p. 106).

A continuación a lo anteriormente indicado se hace la siguiente mención:

Con la intención de utilizar la lengua extranjera para comunicarse tanto oralmente como por escrito, se crearán comunidades dentro de la clase lo cual fomentará la creatividad y la resolución de problemas (Orden 14/07/2016, p. 213).

Se hace constar que se requieren actividades basadas en la creatividad que estén destinadas a potenciar la creatividad oral y escrita; sin embargo, dichas indicaciones se presentan de manera general sin especificar dichas actividades ni recoger las instrucciones sobre el desarrollo de las mismas.

4.4. Resumen

En primer lugar, hemos detectado que en el Marco Europeo de 2002 aparecen indicaciones claras respecto a la creatividad y se destaca su importancia. Al mismo tiempo, la versión actualizada de 2018 nos indica que el concepto de creatividad adquiere

aún mayor importancia, explicitándose la naturaleza del término y aumentando el número de menciones en el contexto de aprendizaje de una lengua extranjera.

Después, observamos que en las ordenes y decretos estudiados el término de creatividad en la mayoría de los casos va asociado a innovación y emprendimiento y en menor medida con expresión y creación artística.

Al mismo tiempo, en los currículos no aparece definición del término creatividad. En las ocasiones en las que se utiliza aparece de manera general, de tal modo que puede tener variedad de interpretación, mientras que no sucede lo mismo con los términos innovación y emprendimiento. Esto demuestra la dificultad de la base del área de estudio, ya que la creatividad se percibe como algo ambiguo y no existe posibilidad para introducirla dentro de una clase.

Por otro lado, la creatividad está atendida por los currículos a nivel general de competencias y, en concreto, para todo lo que tenga relación con el área de innovación y emprendimiento. Sin embargo, en lo que se refiere a las lenguas, la creatividad principalmente está presente en el currículum de Lengua y Literatura Castellana, ligeramente presente en Primera Lengua Extranjera y ausente en el currículum de Segunda Lengua Extranjera.

Finalmente, al comparar el Marco Europeo con los currículos de España, la creatividad (escritura creativa) tiene una definición clara, mientras que en los Reales Decretos no llega a definirse con claridad.



CAPÍTULO V

Métodología y procedimiento

5.1. Introducción

En el presente capítulo se describen los objetivos y las hipótesis de la investigación, se describe la muestra —criterios de selección y descripción general— y los instrumentos utilizados a lo largo del proyecto: Prueba de Imaginación Creativa para Jóvenes (PIC-J), Test de Necesidad de Cierre Cognitivo e Instrumento de análisis de textos escritos. Se describe el procedimiento y se presenta la descripción del diseño del mismo. Asimismo, se detallan las actividades realizadas en el marco del proyecto y se justifica el uso de las actividades basadas en escritura creativa y dramatización.

5.2. Objetivos e hipótesis de la investigación

Como hemos destacado el capítulo III, existen pocas investigaciones prácticas que profundicen en la relación que sostiene la creatividad con el dominio de las lenguas extranjeras; en contrapartida, son abundantes los estudios teóricos que resaltan la necesidad de incluir la creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma. Con la finalidad de estudiar el impacto que ejerce la creatividad sobre la producción escrita de un idioma, se ha diseñado un proyecto de intervención, basado en las prácticas de la creatividad, que nos permitirá analizar los resultados obtenidos en el dominio del inglés, en cada uno de los grupos que realizan actividades creativas en clase.

5.2.1. Objetivos de la investigación

Los objetivos que se plantean en la presente investigación son los siguientes:

1. Analizar, en el alumnado, la posible relación entre la creatividad narrativa y su rendimiento académico.
2. Analizar la relación entre la creatividad narrativa y Necesidad de Cierre Cognitivo.
3. Analizar si la introducción de actividades basadas en creatividad (escritura creativa y teatro) mejora la expresión escrita en lengua extranjera.
4. Analizar si los alumnos que más han mejorado en la expresión escrita exhiben un índice de creatividad narrativa más alto.
5. Analizar la relación entre la NCC y el rendimiento académico del alumnado.
6. Analizar la NCC y la capacidad de mejorar en la expresión escrita.
7. Demostrar la necesidad de incorporar actividades basadas en creatividad en los currículos.

5.2.2. Hipótesis de la investigación

Respecto a cada uno de los objetivos del presente estudio, se plantean las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1. Se espera demostrar que los alumnos con la creatividad narrativa más alta obtienen, asimismo, mayor nota final en primera lengua extranjera.

Hipótesis 2. Se espera demostrar que existe una estrecha relación entre la creatividad narrativa y NCC.

Hipótesis 3. Se espera demostrar que los integrantes de los grupos experimentales presentan una mejora significativa en las dimensiones de la expresión escrita en comparación con los grupos de control.

Hipótesis 4. Se espera demostrar que los alumnos que más han mejorado en la expresión escrita a lo largo del proyecto de intervención tienen el índice de creatividad narrativa más alto mientras los que no han mejorado, tienen el índice de CN más bajo.

Hipótesis 5. Se espera demostrar que los alumnos con NCC más baja tienen la nota final más alta.

Hipótesis 6. Se espera demostrar que los alumnos que más han mejorado en la expresión escrita a lo largo del proyecto de intervención tienen la NCC más baja, mientras los que no han mejorado obtienen mayores puntuaciones en NCC.

Hipótesis 7. Se espera demostrar que en, general, se aprecian una mejora notable en los grupos experimentales respecto a los grupos de control, y que la incorporación de actividades basadas en la creatividad en el currículo no solo permite mejorar el nivel de dominio de la lengua escrita, sino que, a la par, disminuye la tendencia hacia el cierre cognitivo del alumnado, mejorando con ello sus hábitos sociales.

5.3. Participantes

Para realizar el proyecto de intervención se escogieron dos colegios; uno concertado —situado en Granada capital— y uno público —situado en la provincia de Granada—. En cada colegio se ha decidido trabajar con el alumnado de 3º de E.S.O, lo cual está motivado por la disponibilidad de ambos colegios de conceder una hora lectiva semanal al proyecto de intervención; ya que, en ese nivel de enseñanza secundaria,

contaban con una hora adicional destinada a impartir la enseñanza del inglés. Debido a la necesidad de desplazarse a los colegios una vez por semana, durante el transcurso del proyecto de investigación —que abarcó un periodo de 4 meses de duración—, en la elección de estos centros influyeron tanto las respectivas disposiciones del personal a respaldar el desarrollo del proyecto, como la distancia que media entre los colegios y la doctoranda, de modo que resultara asumible para el desempeño de su cometido. Por lo tanto, se trata de un muestreo a propósito, o por conveniencia, no probabilístico. En ambos colegios, los padres o tutores legales firmaron la autorización correspondiente para la realización del estudio (Anexos II y III). Asimismo, obtuvo el permiso de la Delegación Territorial en Granada de Educación, Cultura y Deporte para la realización del proyecto de intervención (Anexo I).

En cada colegio, de entre los 3 grupos existentes de 3º de E.S.O, se conformaron, aleatoriamente, 2 grupos experimentales y 1 grupo de control. Al contar con un número impar de grupos escolares en cada colegio, se ha optado por un predominio de grupos experimentales con respecto a los grupos de control (a razón de 2 a 1). Los grupos de control constaban de 48 alumnos, los grupos experimentales constaban de 149 alumnos.

5.3.1. Criterios de selección de la muestra

Los criterios para seleccionar la muestra fueron los siguientes.

5.3.1.1. Criterios de inclusión en el grupo experimental y en el grupo de control

En cada colegio, 2 de los 3 grupos existentes de 3º E.S.O fueron elegidos para ser grupos experimentales. La selección fue sugerida por los profesores del inglés de ambos colegios.

5.3.1.2. Criterios de exclusión de la muestra

Debido a que el proyecto de intervención incluía tanto instrumentos de pre-test como de post-test, los alumnos que no asistieron el día del pre-test y/o post-test, fueron excluidos de la muestra, debido a la imposibilidad de calcular ciertas variables en su caso.

En consecuencia, el número final de integrantes es de 117.

5.3.1.3. Descripción general de la muestra

Todos los participantes correspondían al nivel de enseñanza de 3º de E.S.O y provenían de 2 colegios diferentes: el primero, situado en Granada capital (concertado), y el segundo situado en la provincia de Granada (público). Participaron los siguientes centros: Colegio Sagrada Familia. RR Pureza de María (Granada) y I.E.S Alonso Cano (Dúrcal, Granada). Rango de edad: 14-16 años. Nacionalidad: 111 de nacionalidad española, 2 de nacionalidad rumana, 1 de nacionalidad estadounidense, 1 de nacionalidad alemana, 2 de nacionalidad peruana.

5.4. Descripción de los instrumentos

En el presente estudio se han utilizado tres instrumentos. Uno de ellos se diseñó ad-hoc con la finalidad de analizar los textos escritos por los alumnos en lengua inglesa; además, con el objeto de complementar los datos de carácter lingüístico, obtenidos en el primer instrumento, se emplearon dos instrumentos estandarizados propios del ámbito de psicología. Los tres instrumentos fueron implementados con el objetivo de establecer la relación entre la creatividad y la expresión escrita en lengua extranjera.

Previa al inicio de la intervención, se encomendó a todos los alumnos que componían la muestra la redacción de un texto en inglés, de extensión libre, bajo el título propuesto: “The place Where I Live”. Posteriormente, los grupos experimentales participaron en el proyecto de intervención durante el transcurso de los 4 meses siguientes. Los grupos de control continuaron con el ritmo habitual de clases de inglés.

Una vez finalizado el proyecto de intervención, el alumnado redactó una nueva redacción bajo el mismo título, esto es: “The place where I live”. Acto seguido, todos los alumnos que asistieron a la última clase realizaron el test de Necesidad de Cierre Cognitivo (Kruglanski et al., 2013) y la prueba de Imaginación Creativa para Jóvenes (Artola et al., 2008).

5.4.1. Prueba de Imaginación Creativa para Jóvenes (PIC-J)

PIC-J fue desarrollado por los autores para evaluar los aspectos relacionados con la creatividad y el pensamiento divergente en los alumnos de la E.S.O y Bachillerato (Artola et al., 2008, p. 21). La prueba consta de 4 juegos:

1. Escribir las frases que se le ocurran para describir una lámina presentada. Esta tarea permite evaluar:
 - La facilidad para producir ideas, en concreto, la capacidad de fluidez ideacional.
 - La producción divergente de unidades semánticas.
 - La flexibilidad espontánea de su pensamiento, o capacidad para introducir diversidad en las ideas producidas en una situación relativamente poco estructurada
2. Escribir todos los usos posibles de un objeto dado (tubo de goma). Esta tarea permite evaluar:
 - La “espontaneidad productiva”, es decir, la capacidad del sujeto para producir un gran número de ideas diferentes sobre un tema (fluidez).
 - La flexibilidad de su pensamiento, es decir, la capacidad para ofrecer soluciones diversas que posibilitan hacer uso de un objeto en ocasiones muy distintas.
 - La originalidad narrativa o capacidad para producir ideas nuevas y originales, es decir, respuestas ingeniosas e insólitas, pero aceptables, así como su capacidad para ir más allá de lo convencional, estar abierto a las nuevas experiencias y a ofrecer soluciones distintas para problemas tradicionales (Artola et al., 2008, p. 23).
3. Al alumno se le presenta la situación inverosímil “qué ocurriría si de repente el suelo se volviera elástico” y debe dar las respuestas posibles. Esta tarea permite medir:
 - La fluidez ideativa.
 - La flexibilidad espontánea.
 - La originalidad narrativa (Ibídem).
4. El alumno debe complementar las líneas presentadas para convertirlas en un dibujo. Este juego mide:
 - La originalidad gráfica o figurativa.

- “Detalles especiales”.
- La capacidad de elaboración.
- La capacidad de elaboración de un título.

El test cuenta con un cuadernillo de corrección diseñado para facilitar la interpretación de las respuestas obtenidas mediante el test.

Los tres primeros juegos permiten medir la creatividad narrativa, mientras que el cuarto mide la creatividad gráfica. Se ha optado por medir solamente la creatividad narrativa porque la redacción implica una elaboración, por parte del alumnado, de material original donde ponen al servicio de la narración tanto su conocimiento en inglés como sus dotes creativas; mientras que esta tarea pues no tiene repercusión para medir la creatividad gráfica (se ha recurrido solamente a los tres primeros juegos).

5.4.2. Test de Necesidad de Cierre Cognitivo

El test *Need for Closure Scale (NFC)* (Kruglanski et al., 2013) fue desarrollado en 1994 por Webster y Kruglanski para evaluar la Necesidad de Cierre Cognitivo (NCC) en los sujetos. Posteriormente, se han aplicado algunas revisiones al test. En el presente trabajo se ha utilizado la versión de 2013, siendo esta la más actual.

El test permite medir:

- Mente cerrada (*Closed Mindedness*).
- Orden (*Order*).
- Predictabilidad (*Predictability*).
- Capacidad para tomar decisiones (*Decisiveness*).
- Ambigüedad (*Ambiguity*).
- Criterio de exclusión (*LieScore*). Este índice implica que aquellos que superen 15 puntos en el valor en esta escala hace que los datos resulten inoperables para calcular nada más, por lo tanto, se eliminan a todos aquellos que superan ese valor.

Al trabajar en un contexto de idioma español, se utilizó la traducción del test al castellano que fue validado por expertos.

5.4.3. Instrumento de análisis de textos escritos

Para analizar y comparar el pre-test y el test que consistía en redactar un texto escrito sobre el mismo título —“The place where I live”— antes y después del proyecto de intervención, hemos creado las siguientes dimensiones con las variables correspondientes:

Fluidez	<p>Nº de palabras</p> <p>Nº de adjetivos (% del total de palabras)</p> <p>Nº de verbos (% del total de palabras)</p> <p>Nº de adverbios (% del total de palabras)</p> <p>Nº de oraciones</p>
Maduración (identidad social)	<p>Expresión de emociones:</p> <p>Nº de emociones distintas</p> <p>Nº total de emociones</p>
Fantasia	<p>Uso de elementos fantásticos (0-2)</p> <p>0 – No aparecen elementos fantásticos</p> <p>1 – Aparecen algunos elementos fantásticos</p> <p>2 – Aparecen abundantes elementos fantásticos</p>
Corrección	<p>Nº de errores morfosintácticos</p> <p>Nº de errores léxicos</p> <p>Nº de errores semánticos</p>
Originalidad	<p>Referencias originales comparando con el resto de clase (0-2)</p> <p>0 – El texto no presenta nada original</p> <p>1 – El texto es algo original</p> <p>2 – El texto es completamente original</p>
Cohesión y coherencia del texto	<p>Nº de saltos argumentales entre oraciones</p> <p>Nº <i>Conjuncts</i> (% del total de palabras)</p> <p>Nº <i>Hedges</i> (% del total de palabras)</p> <p>Nº <i>Amplifiers</i> (% del total de palabras)</p> <p>Nº <i>Demonstratives</i> (% del total de palabras)</p> <p>Nº <i>Subordinated Sentences</i> (% del total de palabras)</p>

Las dimensiones fueron seleccionadas a partir de sistemas de evaluación de un texto escrito en un idioma extranjero.

Para analizar la fluidez y crear las variables, nos hemos basado en el estudio de Celaya y Navés (2009) y de Haan y van Esch (2007).

La dimensión de la organización (cohesión) del texto y sus variables se ha basado en las clasificaciones de Haan y van Esch (2007) y Hinkel (2002).

Las dimensiones de originalidad y fantasía fueron establecidas de acuerdo con las instrucciones de interpretación de PIC-J (2008) con el objetivo de analizar las mencionadas variables en el contexto académico y comparar los resultados del proyecto de intervención basado en la creatividad en un contexto académico sin impulso creativo.

La dimensión de emociones fue introducida debido al carácter interdisciplinar del estudio y con el objetivo de demostrar, entre otros, el vínculo entre la enseñanza y el bienestar personal del alumnado. Según los estudios de Pennebaker y Seagal (1999) y Graybeal, Sexton y Pennebaker (2002), describir las emociones en un texto narrativo mejora el bienestar de la persona. Junto a eso, la Teoría de la Identidad Social, cuyo fundador es Tajfel (1957, 1981), parte del autoconcepto de un individuo está conformado por su identidad social, su conocimiento de pertenecer a ciertos grupos sociales y el valor emocional que significa para él esa pertenencia: “that part of the individuals' self-concept which derives from their knowledge of their membership of a social group (or groups) together with the value and emotional significance of that membership” (Tajfel, 1981, p. 255).

De esa manera, mediante la presencia de emociones en los textos escritos, analizaremos la identificación social del alumnado y su relación con la creatividad. La clasificación de las emociones se utilizará basándose en Baas, De Dreu y Nijstad (Tabla 6).

Tono Hedónico Positivo				Tono Hedónico Negativo			
No Estimulantes		Estimulantes		No Estimulantes		Estimulantes	
Foco Evitativo	Foco Promotor	Foco Evitativo	Foco Promotor	Foco Evitativo	Foco Promotor	Foco Evitativo	Foco Promotor
Calma			Felicidad		Tristeza	Tensión	Enojo
Serenidad			Optimismo		Decepción	Miedo	Frustración
Tranquilidad			Euforia		Desanimado	Asco	
						Preocupación	

Tabla 6. Estados emocionales según tono hedónico, nivel de activación y foco regulador (Baas, De Dreu y Nijstad, 2008, p. 786).

Aunque en la presente investigación no se ha trabajado la gramática y el análisis de errores, hemos introducido la variable de corrección (*accuracy*) para comprobar la posible relación entre las demás variables y el número de errores cometidos por los estudiantes en el pre-test y en el test. Dicha variable no se analiza en profundidad al no ser relevante de antemano en el presente estudio. La clasificación básica fue tomada de Agustín Llach (2011).

5.5. Descripción de las variables

Las variables se han clasificado en función de los datos demográficos y de la procedencia del test correspondiente. Se clasifican en: Demográficas, Académicas, de Expresión Escrita, de Creatividad y de NCC.

5.5.1. Variables demográficas

- VARIABLE Género.

5.5.2. Variables académicas

- VARIABLE Tipo de colegio (concertado de ciudad y público de zona rural).
- VARIABLE Tipo de grupo I (experimental o de control).
- VARIABLE Tipo de grupo II (Experimental ciudad 1, experimental ciudad 2, control ciudad, experimental rural 1, experimental rural 2, control rural).

- VARIABLE Nota final de la asignatura.

5.5.3. Variables de expresión escrita:

- VARIABLE Número de palabras por redacción: 1 (primera redacción) y 2 (segunda redacción).
- VARIABLE Porcentaje de adjetivos: 1 (primera redacción) y 2 (segunda redacción).
- VARIABLE Porcentaje de verbos: 1 (primera redacción) y 2 (segunda redacción).
- VARIABLE Porcentaje de adverbios: 1 (primera redacción) y 2 (segunda redacción).
- VARIABLE Número de oraciones: 1 (primera redacción) y 2 (segunda redacción).
- VARIABLE Número de emociones: 1 (primera redacción) y 2 (segunda redacción).
- VARIABLE Número de emociones distintas: 1 (primera redacción) y 2 (segunda redacción).
- VARIABLE Uso de elementos fantásticos: 1 (primera redacción) y 2 (segunda redacción).
- VARIABLE Errores morfosintácticos: 1 (primera redacción) y 2 (segunda redacción).
- VARIABLE Errores léxicos: 1 (primera redacción) y 2 (segunda redacción).

- VARIABLE Errores semánticos: 1 (primera redacción) y 2 (segunda redacción).
- VARIABLE Originalidad: 1 (primera redacción) y 2 (segunda redacción).
- VARIABLE Saltos argumentales entre oraciones: 1 (primera redacción) y 2 (segunda redacción).
- VARIABLE Porcentaje de *conjuncts*: 1 (primera redacción) y 2 (segunda redacción).
- VARIABLE Porcentaje de *hedges*: 1 (primera redacción) y 2 (segunda redacción).
- VARIABLE Porcentaje de *amplifiers*: 1 (primera redacción) y 2 (segunda redacción).
- VARIABLE Porcentaje de *demonstratives*: 1 (primera redacción) y 2 (segunda redacción).
- VARIABLE Porcentaje de oraciones subordinadas: 1 (primera redacción) y 2 (segunda redacción).

5.5.4. Variables del progreso del instrumento de análisis de texto escrito

- VARIABLE Progreso de Número de palabras por redacción. Se obtiene de la diferencia entre el valor de esa variable en la 2ª redacción respecto al valor de esa variable en la 1ª.
- VARIABLE Progreso de Progreso de Porcentaje de adjetivos. Se obtiene de la diferencia entre el valor de esa variable en la 2ª redacción respecto al valor de esa variable en la 1ª.

- VARIABLE Progreso de Progreso de Porcentaje de verbos. Se obtiene de la diferencia entre el valor de esa variable en la 2ª redacción respecto al valor de esa variable en la 1ª.
- VARIABLE Progreso de Porcentaje de adverbios. Se obtiene de la diferencia entre el valor de esa variable en la 2ª redacción respecto al valor de esa variable en la 1ª.
- VARIABLE Progreso de Número de oraciones. Se obtiene de la diferencia entre el valor de esa variable en la 2ª redacción respecto al valor de esa variable en la 1ª.
- VARIABLE Progreso de Número de emociones. Se obtiene de la diferencia entre el valor de esa variable en la 2ª redacción respecto al valor de esa variable en la 1ª.
- VARIABLE Progreso de Número de emociones distintas. Se obtiene de la diferencia entre el valor de esa variable en la 2ª redacción respecto al valor de esa variable en la 1ª.
- VARIABLE Progreso de Uso de elementos fantásticos. Se obtiene de la diferencia entre el valor de esa variable en la 2ª redacción respecto al valor de esa variable en la 1ª.
- VARIABLE Progreso de Errores morfosintácticos. Se obtiene de la diferencia entre el valor de esa variable en la 2ª redacción respecto al valor de esa variable en la 1ª.
- VARIABLE Progreso de Errores léxicos. Se obtiene de la diferencia entre el valor de esa variable en la 2ª redacción respecto al valor de esa variable en la 1ª.
- VARIABLE Progreso de Errores semánticos. Se obtiene de la diferencia entre el valor de esa variable en la 2ª redacción respecto al valor de esa variable en la 1ª.

- VARIABLE Progreso de Originalidad. Se obtiene de la diferencia entre el valor de esa variable en la 2ª redacción respecto al valor de esa variable en la 1ª.
- VARIABLE Progreso de Saltos argumentales entre oraciones. Se obtiene de la diferencia entre el valor de esa variable en la 2ª redacción respecto al valor de esa variable en la 1ª.
- VARIABLE Progreso de Porcentaje de *conjuncts*. Se obtiene de la diferencia entre el valor de esa variable en la 2ª redacción respecto al valor de esa variable en la 1ª.
- VARIABLE Progreso de Porcentaje de *hedges*. Se obtiene de la diferencia entre el valor de esa variable en la 2ª redacción respecto al valor de esa variable en la 1ª.
- VARIABLE Progreso de Porcentaje de *amplifiers*. Se obtiene de la diferencia entre el valor de esa variable en la 2ª redacción respecto al valor de esa variable en la 1ª.
- VARIABLE Progreso de Porcentaje de *demonstratives*. Se obtiene de la diferencia entre el valor de esa variable en la 2ª redacción respecto al valor de esa variable en la 1ª.
- VARIABLE Progreso de Porcentaje de oraciones subordinadas. Se obtiene de la diferencia entre el valor de esa variable en la 2ª redacción respecto al valor de esa variable en la 1ª.
- VARIABLE Progreso total. Suma de todas estas diferencias (una medida global que indica el aumento) restando las variables de Errores semánticos, Errores léxicos, Errores morfosintácticos y Saltos.

5.5.5. Variables de creatividad

- VARIABLE Creatividad Narrativa: variable cuantitativa resultante de aplicar el test PIC-J (Artola et al., 2008)
- VARIABLE Grupos de Creatividad Narrativa: variable cualitativa conformada a partir de los tres cuartiles de su homóloga cuantitativa y que puede adoptar los valores alta (cuartil 3), media (cuartil 2) o baja (cuartil 1).

5.5.6. Variables de Necesidad de Cierre Cognitivo

- VARIABLE Orden (*Order*).
- VARIABLE Predictabilidad (*Predictability*).
- VARIABLE Capacidad para tomar decisiones (*Decisiveness*).
- VARIABLE Ambigüedad (*Ambiguity*).
- VARIABLE Mente cerrada (*Closed Mindedness*).
- VARIABLE Criterio de exclusión (Lie Score)
- VARIABLE NCC: variable cuantitativa, que expresa una puntuación global en necesidad de cierre cognitivo, resultante de aplicar el protocolo de corrección y cálculo que se especifica en el test de Necesidad de Cierre Cognitivo (Kruglanski, 2013).
- VARIABLE Grupo de NCC: variable categórica conformada a partir de los tres cuartiles de su homóloga cuantitativa, y que puede adoptar los valores baja (cuartil 1), media (cuartil 2) o alta (cuartil 3).

5.6. Procedimiento

En esta investigación se pretende demostrar el impacto que ejercen las actividades basadas en la creatividad sobre el aprendizaje de la lengua inglesa y establecer su vínculo con los aspectos que intervienen en el proceso de aprendizaje como son las “actitudes personales” (mente cerrada). El proyecto de intervención fue diseñado para su aplicación en las aulas de inglés de 3º de E.S.O. El proyecto de intervención fue diseñado acorde con las técnicas de creatividad aplicadas para la enseñanza de escritura creativa. La intervención fue llevada a cabo en todo momento por la autora de esta tesis.

5.6.1. *Diseño de la intervención*

El diseño del proyecto es cuasi experimental inter-grupos, con grupos de control no equivalentes. El muestreo no ha sido aleatorio, sino a propósito o a conveniencia. El diseño es 2x2x2 (consta de tres variables independientes con dos niveles cada una: grupo —tratamiento, no tratamiento—; género —masculino, femenino— y colegio —público, concertado—. A excepción de la variable independiente grupo (experimental o control) que es la que se ha manipulado, el resto de las variables independientes (género, colegio), son de selección de valores.

Las variables dependientes o variables criterio son: Creatividad Narrativa, Nota Final en inglés, Originalidad en la Redacción, Uso de Elementos Fantásticos, Progreso —entendido como el incremento en el número de elementos léxico-semánticos y gramaticales y disminución de errores de una a otra redacción—, NCC y sus 5 factores.

La estrategia utilizada, en lo que respecta a la redacción "The Place Where I Live", es de carácter longitudinal: todos los alumnos, independientemente de su pertenencia a uno u otro grupo, disponen de dos medidas en las variables relacionadas con la redacción (medida pre-test y medida post-test en los elementos léxico-semánticos y gramaticales, así como en las variables Originalidad y Uso de Elementos Fantásticos); entre ambas medidas ha transcurrido un periodo de 4 meses, donde el proyecto se ha llevado a cabo exclusivamente con los grupos experimentales. En cuanto a las medidas en Creatividad Narrativa y Necesidad de Cierre Cognitivo (esta última acompañada por sus 5 factores), se tomaron en un momento puntual, y en todos los grupos, al finalizar este periodo de 4

meses. En este sentido, la estrategia empleada para medir estos indicadores fue de tipo transversal. Los datos obtenidos se procesaron con el paquete de análisis estadístico SPSS (ver.24) y se sometieron a diferentes análisis estadísticos para evaluar el cambio en las diferentes variables dependientes en función de los valores obtenidos en las variables independientes, como se detalla pormenorizadamente en el capítulo VI.

5.6.2. Justificación de actividades

5.6.2.1. Escritura creativa

La primera parte del proyecto de intervención se ha basado en las técnicas de escritura creativa recopiladas en manuales de técnicas de escritura creativa como los de Rodari (1983), Kohan (1996), Páez (2001), Frank y Rinvolucrí (2007), Coronado (2014) y Mata Anaya, Núñez Delgado y Rienda Polo (2015).

En primer lugar, consideramos que la importancia de los recursos de escritura en el aula se manifiesta a nivel de composición de las clases. El promedio de alumnos en una clase hoy en día es de 25; en una clase de idiomas —de apenas 45 minutos de duración— dispondríamos de un minuto y medio por alumno para que pueda trabajar las destrezas activas del idioma de manera oral. A cambio, la escritura sí permite que en cuestión de un minuto y medio los 25 alumnos puedan escribir al mismo tiempo y, por lo tanto, trabajar la expresión escrita.

Pérez Valverde (2002, p. 108) anota que el uso de escritura creativa en el aula de idiomas permite trabajar la percepción estética y artística junto a la destreza puramente lingüística. De nuevo, observamos que la creatividad siempre permite añadir dimensiones asociadas con el desarrollo personal de alumno y es importante para el profesor de idiomas darse cuenta de que, aparte de contenidos básicos de la lengua, existen otros, menos visibles, pero igual de importantes. Pérez Valverde menciona la idea de McRae (citado en Pérez Valverde, 2002, p. 107) que afirma que la destreza de imaginación se ha ido olvidando al enseñar las cuatro destrezas básicas mientras que resulta imprescindible para el uso creativo del lenguaje, tal y como mencionamos en el capítulo III del presente trabajo.

Lutzker (2015) anota que el objetivo de fomentar la escritura creativa entre los alumnos no es hacerles escritores en el futuro, sino desarrollar su voz narrativa y ayudar a desarrollar la autopercepción. Según Engel (1999):

The narratives created in writing have a deep connection with the ones created in play and in conversation... [...] They all contribute to the development of the self and to the development of the second world – the one that allows us to live in the past, the future, the impossible, the world of narrative that allows us to share ourselves with others (p. 221).

La escritura creativa ejerce un impacto positivo sobre la imaginación y el análisis del mundo interior; ayuda a comprenderse mejor a sí mismo y también estimula el potencial de crear mundos nuevos, lo cual a nivel de utilidad cotidiana se refleja en la capacidad de crear productos nuevos y generar ideas y soluciones novedosas a los problemas.

5.6.2.2. *Dramatización*

La segunda parte del proyecto de intervención ha constado de 6 sesiones de dramatización de la obra escrita durante las cuales se han realizado los ensayos de la obra que concluyeron con la representación final. A la representación final asistieron ambos grupos experimentales y representaron el proyecto final unos a otros.

Consideramos que es necesaria de la parte de dramatización según las teorías de Hlenschi-Stroie (2015) que desarrolla una propuesta de actividades y técnicas de dramatización y escritura creativa que pueden ser aplicadas en clase. La autora destaca que dramatización y escritura creativa tienen un impacto en el desarrollo lingüístico, personal y social, justificando la combinación de dramatización y escritura creativa:

Why drama and creative writing, and how do they work together? Drama is basically action, doing, engaging and improvising, and so is creative writing. Used together, drama and creative writing give ample tools to teachers to develop their students' receptive and productive skills as well as their creativity and critical thinking. They can also offer a deeper understanding of or reflection on the activities students are involved in (p. 158).

También Pérez Valverde (2002, p. 7) destaca que el teatro es inseparable de la educación debido a que ambas áreas requieren de los participantes involucrarse a nivel emocional y cognitivo. El profesor de alguna manera hace el papel de actor mientras los estudiantes son el público. El uso de teatro en el aula es algo tan necesario, como natural.

Ambas actividades mejoran el pensamiento crítico del alumnado, sin embargo, la escritura creativa es un proceso de introspección mientras el teatro permite expandir esa capacidad hacia nivel social, verbal e interpersonal. Digamos, la escritura es el proceso de narrar “hacia dentro” mientras la dramatización lo es “hacia fuera”. Al mismo tiempo, ayuda a trasladar la mejoría a nivel de expresión escrita al nivel de expresión oral.

Al evaluar el trabajo del alumnado durante el proyecto, no se ha recurrido a la evaluación en línea con los estudios de Amabile (1983, 1996) o de Baer y Garrett (2010), aplicados a la evaluación de escritura creativa. Según ellos, como ya hemos anotado en el capítulo II, la motivación extrínseca tiene el impacto negativo sobre la creatividad. A cambio, a cada trabajo presentado el alumno ha obtenido unos comentarios en inglés, destacando los puntos más interesantes de su redacción.

5.6.2.3. Programación de las sesiones

Clase 1.

- Presentación de la profesora.
- Presentación del curso.
- Presentación de alumnos.
- Escritura del texto inicial de prueba.

Clase 2.

- Gustos y rechazos personales.
- Dramatización.

Clase 3.

- Retrato literario del compañero.
- Autorretrato.

Clase 4.

- Escritura automática.
- Inventar una historia a partir de un sueño.

Clase 5.

- Aproximaciones insólitas.
- “Cadáver exquisito”.

Clase 6.

- Poemas visuales.

- Caligramas.

Clase 7.

- Escribir una historia a partir de una imagen.

Clases 8-12.

- Escribir guion.

- Ensayar diálogos

- Ensayar la obra colectiva.

Clase 13.

- Representación de la obra final.

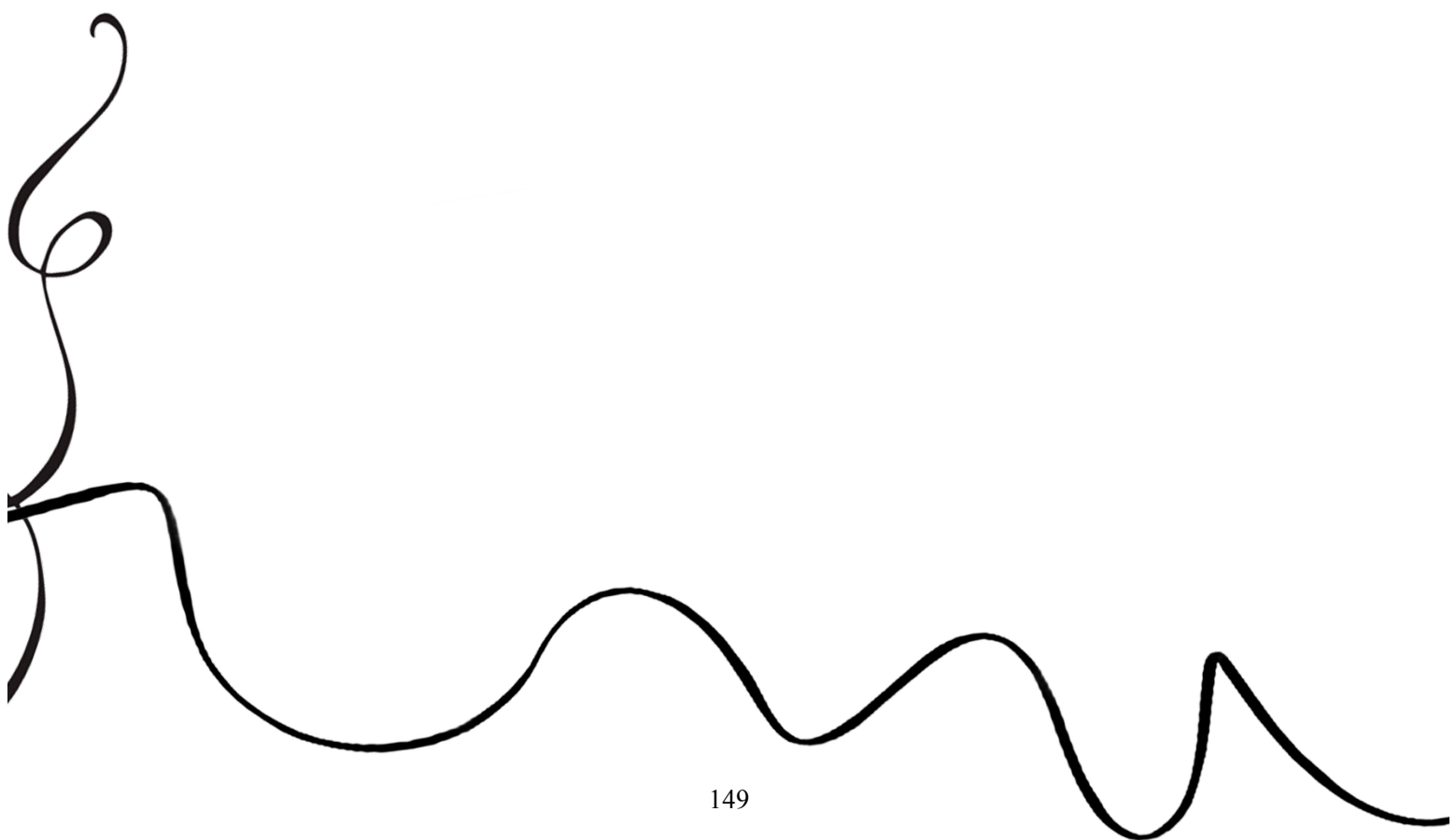
5.7. Resumen

En el presente capítulo se han presentado los objetivos e hipótesis de la investigación que se analizarán con detalle en el próximo capítulo. El diseño del proyecto es consecuente con las circunstancias que se le han impuesto: debido a que los horarios de los colegios y de clases se fijaron de antemano y no existía la posibilidad de trabajar con grupos mixtos, formados a partir de un muestreo donde se tuviera en cuenta el valor en ciertas variables a la hora de conformar los diferentes grupos (estrategia de aleatorización por bloques), se ha optado por un muestreo por conveniencia, se ha reflejado en el carácter cuasiexperimental del diseño. El número de participantes entre el grupo experimental y de control no es uniforme debido a las vicisitudes acaecidas durante la realización del proyecto, en particular: la falta de asistencia de cierto porcentaje de alumnos a las clases. En este sentido, se ha producido cierta mortandad experimental lo cual, por otra parte, es un riesgo connatural a todos los diseños que empleen algún tipo de estrategia longitudinal. Las actividades se escogieron para acomodarse a las características específicas que constituyen el aula de idiomas extranjeros; mientras que los instrumentos empleados en este estudio permiten medir, no solamente destrezas de naturaleza netamente lingüística, sino también dimensiones de la personalidad como son la creatividad y la necesidad de cierre cognitivo.



CAPÍTULO VI

Análisis de datos



6.1. Introducción

En el presente capítulo se analizan los datos obtenidos durante el proyecto de intervención con el objetivo de comprobar las hipótesis expuestas en el capítulo V del presente trabajo. Los datos obtenidos en el estudio fueron sometidos al análisis estadístico mediante el programa SPSS VERSION 24. Se han realizado las siguientes pruebas estadísticas:

- Pruebas de normalidad Kolmorov-Smirnoff, para comprobar la distribución normal de las puntuaciones;
- Pruebas T de Student para dos muestras independientes;
- T de Student para dos muestras relacionadas; pruebas χ^2 de Pearson;
- Análisis de varianza de un factor (ANOVA);
- Análisis multivariante de la varianza (MANOVA);
- Correlación r de Pearson.

6.2. Análisis de variables Nota Final y Creatividad Narrativa

Grupos de CN	Grupo Experimental [N =86]							
	Creatividad Narrativa				Nota Final			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT
Baja (Q ₁)	20,82	9,208	28,57	5,287	5,17	1,697	6,84	2,200
Media (Q ₂)	44,88	8,550	49,68	8,621	6,86	1,961	6,44	1,918
Alta (Q ₃)	72,40	8,905	83,83	20,578	6,40	2,191	8,44	1,504

Tabla 7. Valores medios y desviaciones típicas en Creatividad Narrativa y Nota final de los chicos y chicas pertenecientes al grupo experimental (N=86). Las filas situadas en la columna de la izquierda de cada tabla indican la medida de posición —cuartil— dentro de la cual se encuentra cada una de las puntuaciones.

Grupos de CN	Grupo de Control [N=31]							
	Creatividad Narrativa				Nota Final			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT
Baja (Q ₁)	27,33	5,888	25,00	4,583	6,50	1,643	7,33	1,528
Media (Q ₂)	44,00	11,554	44,00	11,554	6,40	1,673	7,00	1,732
Alta (Q ₃)	-	-	78,67	13,663	-	-	8,83	1,169

Tabla 8. Valores medios y desviaciones típicas en Creatividad Narrativa y Nota final de los chicos y chicas pertenecientes al grupo de control (N=31). Las filas situadas en la columna de la izquierda de cada tabla indican la medida de posición —cuartil— dentro de la cual se encuentra cada una de las puntuaciones.

Observamos que no hay alumnos en el grupo de control con creatividad narrativa alta (que se encuentren en el cuartil 3). Detectamos una correlación moderada (coeficiente r de Pearson; $r = 0.4$) entre la creatividad narrativa y la nota final en ambos grupos, control y grupo experimental: la media de creatividad narrativa baja corresponde a una nota final más baja que en el cuartil de creatividad narrativa alta (donde se encuentran los valores en nota final más altos), en ambos géneros.

	Grupo experimental		Control	
	Creatividad Narrativa	Nota Final	Creatividad Narrativa	Nota Final
Media	49,78	6,72	46,52	7,19
N	86		31	

Tabla 9. Valores medios en Creatividad Narrativa y Nota final, tomando como referencia solo la condición experimental de cada grupo.

La prueba T de Student para dos muestras independientes, reveló que las diferencias en los valores medios de CN y Nota Final, entre los grupos experimental y control (Tabla 9), no son estadísticamente significativas ($p > 0.05$ en ambos casos), por lo que no es posible rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias.

Considerando las medias en función de la *Condición Experimental*, las diferencias observadas no son estadísticamente significativas a un nivel de confianza del 95% (T de Student para muestras independientes con $p > 0.05$ en ambos casos).

	Chicos		Chicas	
	Creatividad Narrativa	Nota Final	Creatividad Narrativa	Nota Final
Media	37,26	6,15	57,61	7,38
N	50		67	

Tabla 10. Valores medios en Creatividad Narrativa y Nota final, tomando como referencia solo el género de los participantes.

Sin embargo, considerando las medias en función del Género de los participantes (tabla 10), el estadístico de contraste T de Student nos revela que las diferencias de medias en nota final y CN son estadísticamente significativas en ambos casos; tanto para un nivel de confianza del 95% como del 99% ($p=0$ y $p=0.01$ para CN y Nota Final, respectivamente). Las chicas tienen una creatividad narrativa más alta y también la nota final más alta.

	Público Rural		Concertado de Ciudad	
	Creatividad Narrativa	Nota Final	Creatividad Narrativa	Nota Final
Media	45,34	6,08	51,58	7,42
N	50		67	

Tabla 11. Valores medios en Creatividad Narrativa y Nota Final, tomando como referencia el colegio de los participantes.

Considerando las medias en función del tipo de Colegio (tabla 11), las diferencias son estadísticamente significativas solo en Nota Final, tanto para un nivel de confianza del 95% como del 99% ($p=0$). Los alumnos del colegio concertado de ciudad tienen la nota final más alta.

Subgrupo	Creatividad Narrativa	Nota Final	N
PR-Experimental (1)	54,47	7,07	15
PR-Experimental (2)	41,26	5,22	23
PR-Control	41,75	6,50	12
CC-Experimental (1)	64,08	7,25	24
CC-Experimental (2)	40,71	7,42	24
CC-Control	49,53	7,63	19

Tabla 12. Valores medios en Creatividad Narrativa y Nota final, tomando como referencia a cada uno de los subgrupos dentro de cada condición experimental.

Para analizar si las diferencias de los valores medios en Creatividad Narrativa y Nota Final son estadísticamente significativos entre los distintos subgrupos que conformaron la muestra (tabla 12), se realizó análisis de Varianza de un factor, ANOVA, donde se tomó como factor el subgrupo de alumnos. Se aplicó la corrección *Bonferroni* a

las comparaciones en Creatividad Narrativa (pasó el test de Levene de igualdad de varianzas) y la corrección de *Games-Howell* a las comparaciones en Nota final (no pasó el test de Levene). Las diferencias estadísticamente significativas que se encontraron fueron:

- Existen diferencias en creatividad narrativa entre el colegio público rural (2) y concertado ciudad (1) ($p = 0.011$), y entre el concertado ciudad experimental (2) ($p=0.007$).
- Por otro lado, existen diferencias entre los siguientes grupos respecto a la nota final del curso: entre el colegio público rural experimental (2) y concertado de ciudad experimental (1) ($p = 0.002$); entre público rural experimental (2) y concertado de ciudad experimental (2) ($p = 0.001$) y entre público rural experimental (2) y concertado de ciudad de control ($p = 0$).

Estas diferencias nos demuestran la diferencia de grupos principalmente en función del rendimiento académico entre distintos grupos, aunque la muestra está unificada según el parámetro “nivel de estudios”.

Asimismo, se han sometido a los datos a un Análisis Multivariado de la Varianza, MANOVA, para detectar efectos de interacción. En todos los casos se ha comprobado el supuesto de homocedasticidad (homogeneidad) de varianzas con la prueba de Levene y aplicada la corrección correspondiente. El análisis constató una vez más los hallazgos precedentes que se obtuvieron con los estadísticos *T* y el análisis de varianza de un factor, ANOVA, esto es: la influencia que, sobre los resultados, han ejercido factores como el género o el colegio de los participantes. Asimismo, los resultados no revelan efectos de interacción, de modo que las diferencias observadas son atribuibles al factor por sí solo en cada caso, y no a su interacción con otros factores.

6.3. Análisis de los cambios de aspectos entre la redacción (pretest y postest)

Se ha analizado la relación de la variable de condición experimental y todas las variables del instrumento de análisis de textos escritos para la primera y la segunda redacción. Se han detectado diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo

experimental en las variables originalidad y uso de elementos fantásticos en el grupo experimental.

6.3.1. Originalidad (primera redacción)

La variable categórica Originalidad se ha creado de acuerdo con el sistema de evaluación de originalidad utilizada en PIC-J (2008). Se ha implementado la escala 0-2 donde:

- 0 – El texto no presenta nada original
- 1 – El texto es algo original
- 2 – El texto es completamente original

Al analizar las redacciones, el criterio de originalidad se ha considerado en función de textos en comparación con el grupo. Por ejemplo, si el texto describe solamente el lugar donde vive el alumno recurriendo a las descripciones básicas presentes en la mayoría de los alumnos del grupo (Alhambra, mobiliario, jardín, calle, etc.), el texto se ha considerado como no original. Si las descripciones que se han usado han sido presentes en pocos o ninguno de los alumnos del grupo, pero fueron escasas, el texto se ha considerado algo original. Si el alumno ha escrito el texto entero recurriendo a las figuras no presentes o poco presentes en el grupo, el texto se ha considerado completamente original.

La escala 0-2 se ha considerado la más apropiada para analizar el presente trabajo debido a su uso en el test de creatividad utilizado en el presente estudio y asimismo como una escala que permite ser más preciso con la evaluación de los textos que la escala 1-5 que crearía estados intermedios entre nada original y algo original y asimismo entre algo original y completamente original, difíciles de aplicar en la variable interpretativa de la que se trata.

		Originalidad						Total
		Nada		Algo		Completamente		
Experimental	CN	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	24
	Baja	16	6	1	1	0	0	
	Media	15	18	2	4	0	0	
	Alta	5	13	0	4	0	1	
Control	Baja	6	2	0	1	0	0	9
	Media	5	10	0	1	0	0	
	Alta	0	3	0	2	0	1	
Alumnos (N)		47	51	3	13	0	2	117
		99		16		2		
Total =117								

Tabla 13. Tabla de contingencia donde se muestran el número de participantes en cada uno de los niveles de las variables categóricas Originalidad y Creatividad Narrativa; clasificados, a su vez, en función de su género y de la condición experimental asignada. Los datos corresponden a la primera redacción del estudio.

Con objeto de estudiar la posible relación entre Creatividad Narrativa y Originalidad, al tratarse de variables categóricas, se aplicó la prueba Chi-Cuadrado de Pearson (estadístico de contraste χ^2). En la primera redacción, las variables Condición Experimental y Originalidad 1 no parecen estar asociadas ($p > 0.05$). La Originalidad 1 y Género sí muestran una relación a un nivel de confianza del 95% ($p = 0.046$). También Originalidad 1 y Colegio ($p = 0.012$), tener una relación significativa.

6.3.2. Uso de elementos fantásticos (primera redacción)

La variable categórica de uso de elementos fantásticos ha seguido la misma categorización 0-2 donde:

- 0 – No aparecen elementos fantásticos
- 1 – Aparecen algunos elementos fantásticos
- 2 – Aparecen abundantes elementos fantásticos

Igual que el el caso de originalidad, esta categorización se ha utilizado de acuerdo con la que encontramos en el PIC-J y que nos permite crear categorías más estrictas para el análisis interpretativo de la variable.

La puntuación 0 se ha aplicado a los textos que solamente describían lugares reales sin añadir nada imaginativo. La puntuación 1 se ha aplicado a las redacciones donde en alumno en alguna ocasión ha añadido información inventada o imaginada (ej. se añade el lugar donde se podría vivir como Nueva York o Londres, pero la vida allí se describe mediante hechos habituales). La puntuación 1 se ha aplicado a las redacciones que estaban principalmente basadas en la imaginación (ej. soy un dragón que vive en un castillo).

		Uso de Elementos Fantásticos						Total	
		Ninguno		Algunos		Abundantes			
Experimental	CN	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas		
	Baja	17	7	0	0	0	0		24
	Media	16	22	1	0	0	0		39
	Alta	5	18	0	0	0	0		23
Control	Baja	6	3	0	0	0	0	9	
	Media	5	11	0	0	0	0	16	
	Alta	0	3	0	2	0	1	6	
Alumnos (N)		49	64	1	2	0	1		
		113		3		2		117	
Total = 117									

Tabla 14. Tabla de contingencia donde se muestran el número de participantes en cada uno de los niveles de las variables categóricas Originalidad y Creatividad Narrativa; clasificados, a su vez, en función de su género y de la condición experimental asignada. Los datos corresponden a la segunda redacción del estudio.

En la primera redacción la variable elementos fantásticos 1 no parece estar asociada con las demás variables (en todos los casos $p > 0.05$)

6.3.3. Originalidad (segunda redacción)

		Originalidad						Total
		Nada		Algo		Completamente		
		Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	
Experimental	CN							
	Baja	12	1	2	3	3	3	24
	Media	8	12	4	4	5	6	39
	Alta	2	5	2	8	1	5	23
Control	Baja	5	3	1	0	0	0	9
	Media	4	7	1	4	0	0	16
	Alta	0*	3	0*	1	0*	2	6
Alumnos (N)		31	31	10	20	9	16	
		60		30		25		117
Total =117								

Tabla 15. Tabla de contingencia donde se muestran el número de participantes en cada uno de los niveles de las variables categóricas Originalidad y Creatividad Narrativa; clasificados, a su vez, en función de su género y de la condición experimental asignada. Los datos corresponden a la segunda redacción del estudio.

En la segunda redacción que se realiza tras acabar el proyecto de intervención, observamos que las variables Condición Experimental y Originalidad 2 (tabla 15) están asociadas ($p = 0.028$), lo cual demuestra que el tratamiento aplicado ha mejorado el parámetro de originalidad del alumnado del grupo experimental.

A diferencia de la primera redacción, la variable Género no está relacionada con Originalidad 2 ($p > 0.05$). Podemos concluir que los alumnos de ambos géneros han sido receptivos para mejorar la originalidad mediante el tratamiento aplicado.

El factor Colegio y Originalidad 2 están de algún modo relacionadas (prueba χ^2 ; $p = 0$). Aunque se ha trabajado con solo 2 colegios, parece que el tipo de colegio puede estar asociado con la originalidad de alumnado, hipótesis que se propondría como una futura línea de investigación. En lo que respecta a nuestra distribución, observamos un mayor incremento en el número de alumnos pertenecientes al colegio público en “el texto es completamente original” y un mayor decremento en “el texto no presenta nada original”; siendo la única excepción “el texto es algo original”, donde el número de alumnos del colegio concertado supera en 14 a los del colegio público en esta categoría.

	Colegio Público	Colegio Concertado	N.º Total de Alumnos
El texto no presenta nada original	22	40	62
El texto es algo original	8	22	30
El texto es completamente original	20	5	25
N.º Total de Alumnos	50	67	117

Tabla 16. Tabla de contingencia donde se muestra el número de participantes, en ambos colegios, correspondiente a cada una de las categorías de la variable originalidad 2.

6.3.4. Uso de elementos fantásticos (segunda redacción)

		Uso de Elementos Fantásticos						Total
		Ninguno		Algunos		Abundantes		
Experimental	CN	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	24
	Baja	11	3	4	1	2	3	
	Media	10	15	4	2	3	5	
	Alta	3	12	1	2	1	4	
Control	Baja	6	3	0	0	0	0	9
	Media	5	9	0	1	0	1	
	Alta	0*	4	0*	1	0*	1	
Alumnos (N)		35	46	9	7	6	14	117
		81		16		20		
Total = 117								

Tabla 17. Tabla de contingencia donde se muestra el número de participantes en cada uno de los niveles de las variables categóricas Uso de Elementos Fantásticos y Creatividad Narrativa; clasificados, a su vez, en función de su género y de la condición experimental asignada. Los datos corresponden a los resultados obtenidos en la segunda redacción del estudio.

En lo referente al uso de elementos fantásticos, encontramos lo mismo que en el caso de la variable de originalidad (tabla 15). Si en la primera redacción la Condición Experimental y Uso de Elementos fantásticos 1 no estaban asociadas, en la segunda redacción sí lo están ($p=0.042$). Por lo tanto, el tratamiento aplicado ha mejorado el uso de elementos fantásticos en la expresión escrita del alumnado.

Por otro lado, Uso de Elementos Fantásticos 2 y Colegio está relacionados en la segunda redacción ($p = 0$), lo cual nos indica que el tipo de colegio puede favorecer la disposición para el desarrollo de capacidad de fantasía. De nuevo, debido a que solamente se ha trabajado con 2 colegios, esta afirmación queda a nivel de hipótesis para las futuras

líneas de investigación. En lo que respecta a nuestra distribución, observamos un mayor incremento del número de alumnos pertenecientes al colegio público, tanto en “aparecen algunos elementos fantásticos” como en “aparecen abundantes elementos fantásticos”.

	Colegio Público	Colegio Concertado	N.º Total de Alumnos
No aparecen elementos fantásticos	21	60	81
Aparecen algunos elementos fantásticos	11	5	16
Aparecen abundantes elementos fantásticos	18	2	20
N.º Total de Alumnos	50	67	117

Tabla 18. Tabla de contingencia donde se muestra el número de participantes, en ambos colegios, correspondiente a cada una de las categorías de la variable uso de elementos fantásticos 2.

6.4. Análisis de expresión escrita: primera redacción

Las casillas de las tablas 19 y 20 contienen los valores medios en cada uno de los constructos (los designaremos con el término: “partículas gramaticales”) de los chicos y chicas en ambas redacciones; atendiendo a su clasificación en función de la Creatividad Narrativa (categorías baja, media o alta, que representan los tres cuartiles obtenidos mediante las puntuaciones cuantitativas en creatividad narrativa) y también considerando la condición a la que fueron asignados (experimental o control). Para la obtención de los valores medios en aquellas variables que aparecen expresadas en porcentajes, se calculó la frecuencia relativa de cada alumno en esa variable, con respecto a la frecuencia absoluta de palabras en su redacción. (Ej. Para obtener la frecuencia relativa de oraciones subordinadas del alumno/a, se dividió la frecuencia de oraciones subordinadas de su redacción entre la frecuencia total de palabras de esta). Posteriormente, se calculó el valor medio de las frecuencias relativas (proporciones) de todos los alumnos y este valor se transformó en porcentajes.

		Experimental						Control					
		CN Baja		CN Media		CN Alta		CN Baja		CN Media		CN Alta	
		Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos ¹	Chicas
Valores medios 1ª Redacción	Oraciones subordinadas (%)	1.30	3.7	1.86	1,75	2.94	2.63	1.22	0.65	1.02	1.33	-	2.16
	Oraciones subordinadas	1	2.43	1.88	1.41	2.8	3.06	0.83	1	0.8	1.18	-	2.83
	Demonstratives (%)	0	0.18	0.57	0.58	0.53	1.02	0.58	0.21	0.49	1.23	-	1.38
	Demonstratives	0	0.29	0.59	0.59	0.6	1.22	0.33	0.33	0.4	1.18	-	1.5
	Amplifiers (%)	0	0	0.1	0.11	0.15	0.37	0	0.43	0	0.21	-	0.15
	Amplifiers	0	0	0.18	0.1	0.2	0.5	0	0.67	0	0.18	-	0.17
	Hedges (%)	0	0	0.08	0	0	0.16	0	0.21	0	0	-	0.25
	Hedges	0	0	0.18	0	0	0.22	0	0.33	0	0	-	0.33
	Conjuncts (%)	0	0.14	0.28	0.24	0.15	0.61	0	0.21	0.71	0.16	-	0.58
	Conjuncts	0	0.14	0.29	0.14	0.2	0.83	0	0.33	0.4	0.18	-	0.67
	Salto	0.65	0.14	0.41	0	0.4	0.11	0.33	0	0	0.09	-	0
	Errores semánticos	0.76	1.29	0.41	1.5	1.6	0.11	0.67	2	0.6	0.36	-	0.5
	Errores léxicos	1.41	1.29	1.24	1.77	0.8	0.61	0.67	0.33	0.2	0.18	-	1
	Errores morfosintácticos	4.82	5.57	5	4.5	10.2	4.78	3.67	3	3.8	6.36	-	3.83
	Emociones (Total)	0.53	1.57	0.94	1.45	2	3.56	0	1.33	0.2	1	-	2
	Emociones distintas	0.35	1	0.65	1	1.2	2.11	0	1.33	0.2	0.82	-	1.67
	Número de oraciones	4.59	7.43	6.41	6.73	7	9.5	5	5.67	4.4	6.18	-	6.5
	Adverbios (%)	0.88	0.86	1.37	1.68	1.33	3.14	0.15	0.86	2.21	2.19	-	1.26
	Adverbios	0.53	0.43	1.47	1.55	1.4	3.83	0.17	1.33	1.8	2.27	-	1.33
	Verbos (%)	7.96	16.24	7.99	7.52	10.66	9.92	3.95	5.71	3.96	8.18	-	9.5
Verbos	5.12	10.14	7.29	6.5	9.6	12	3	4.67	2.74	7.27	-	10.33	
Adjetivos (%)	6.83	8.95	5.92	4.58	4.1	6.84	2.77	5.91	2.52	3.49	-	6.64	
Adjetivos	3.47	4.86	4.88	3.77	4	8.11	1.5	3.33	2.05	3.64	-	7.33	
Número de Palabras	60.06	72.71	86.18	78.23	89	126.56	59	70	33.46	90.27	-	108.5	

Tabla 19. Valores medios en cada uno de los constructos de los chicos y chicas en la primera redacción.

		Experimental						Control					
		CN Baja		CN Media		CN Alta		CN Baja		CN Media		CN Alta	
		Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos ¹	Chicas
Valores medios 2ª Redacción	Oraciones subordinadas (%)	1.78	2.73	2.19	2.02	1.77	2.49	1.18	1.11	1.65	2.76	-	1.75
	Oraciones subordinadas	1.29	3.14	2.12	1.68	2	3.72	1.5	2	2.4	3.09	-	3
	Demonstratives (%)	0.81	0.93	0.66	0.87	0.32	1.38	0.48	2.22	1.32	0.87	-	1.25
	Demonstratives	0.53	1	0.53	0.95	0.4	1.83	0.67	1	1.6	1.27	-	2.17
	Amplifiers (%)	0.18	0	0.2	0.17	0.44	0.29	0	0.37	0	0.53	-	0.72
	Amplifiers	0.18	0	0.24	0.23	0.4	0.39	0	0.67	0	0.73	-	1.17
	Hedges (%)	0	0.72	0.13	0.11	0	0.04	0	0	0	0	-	0
	Hedges	0	0.14	0.18	0.14	0	0.06	0	0	0	0	-	0
	Conjuncts (%)	0.24	0.27	0.38	0.39	0.32	1.12	0.12	0.55	0.44	0	-	0.99
	Conjuncts	0.18	0.43	0.47	0.45	0.4	1.72	0.17	1	0.4	0.27	-	2
	Salts	0.35	0.14	0.18	0.09	0	0.39	0	0	0.0	0.36	-	0
	Errores semánticos	0.65	1	0.88	1.5	1.2	1.11	1.83	0.33	1.6	0	-	0.83
	Errores léxicos	1.18	2.43	1.47	1.64	1.6	1.39	1.67	0	2	1.45	-	1
	Errores morfosintácticos	4.82	6.86	5.12	5.5	6.6	5.17	5.67	1.67	5.6	6.55	-	5.67
	Emociones (Total)	1.29	3.14	1.29	3.27	4	4.67	0	1.33	3.2	2.55	-	5
	Emociones distintas	0.76	2	1.06	2.09	2.4	3.06	0	1	1.6	1.55	-	3
	Número de oraciones	5	7.29	5.65	7.41	7.4	10.83	6	6	7.6	7	-	9.67
	Adverbios (%)	1.07	1.82	1.16	1.76	2.24	2.71	0.6	1.48	1.53	2.68	-	4.16
	Adverbios	0.88	2.57	1.35	2.09	2.4	3.83	0.83	2.67	1.8	3	-	6.67
	Verbos (%)	9.74	12.96	10.19	10.31	10.94	12.35	11.46	10.85	13.39	9.32	-	11.18
Verbos	6.06	14.14	8.35	9.45	11.2	18.11	8	10.67	10.20	10.91	-	18	
Adjetivos (%)	6.53	5.38	5.87	7.9	7.24	5.23	2.6	5.66	3.38	5.22	-	4.81	
Adjetivos	3.82	4.43	4.65	5.73	7.2	7.79	2.17	4.33	4	5	-	6	
Número de Palabras	60	101.29	81	92.09	102.6	148.5	84.17	77.33	100.8	105.73	-	143.83	

Tabla 20. Valores medios en cada uno de los constructos de los chicos y chicas en la segunda redacción.

¹ No constan chicos en el grupo de control en la categoría “CN alta” (que se encuentran en el tercer cuartil de la distribución).

Para analizar diferentes medias entre distintas variables, se han aplicado las pruebas *T* de Student para dos muestras independientes.

6.4.1. Grupo experimental y grupo de control

En las tablas 19 y 20 podemos observar las medias de los grupos experimental y control según su clasificación por grupos de creatividad narrativa (alta, media o baja, para lo cual empleamos como referencia la puntuación de los tres cuartiles) y género; en cada una de las de las variables, y en ambas redacciones.

En la primera redacción se han encontrado las diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo experimental, en el uso de oraciones subordinadas, uso de oraciones, uso de verbos y de adjetivos (vea los valores *p* en la tabla 21). Al mismo tiempo, los grupos experimentales hacen más errores léxicos que los grupos de control.

Debido a que la primera redacción se realiza antes del proyecto de intervención, estas estadísticas nos indican que hay ciertas diferencias entre el grupo experimental y el grupo de control, lo cual se debe a que el factor según el que fueron seleccionados es el nivel de enseñanza (parcialmente coincide con la edad).

Experimental Vs. Control	Valor <i>p</i>
Porcentaje de oraciones subordinadas	0.033
Errores léxicos	0.01
Número de oraciones	0.053
Porcentaje de verbos	0.025
Porcentaje de adjetivos	0.007

Tabla 21. Valores *p* estadísticamente significativos, a un nivel de confianza del 95%, resultantes al aplicar la prueba *T* de Student para muestras independientes, al comparar el promedio en partículas gramaticales de la primera redacción del grupo experimental con las del grupo de control.

6.4.2. Género

También podemos observar que en la primera redacción las chicas demuestran los resultados estadísticamente significativos comparando con los chicos en las variables de Porcentaje de *Demonstratives*; porcentaje de *Amplifiers*; Emociones (total), Emociones

distintas; Número de oraciones; Porcentaje de adverbios; Porcentaje de verbos ($p < 0.05$ en todos estos casos, tabla 22).

Chicas Vs. Chicos	Valor p
Porcentaje de <i>amplifiers</i>	0.037
Emociones (total)	0
Emociones distintas	0
Número de oraciones	0.01
Porcentaje de adverbios	0.013
Porcentaje de verbos	0.045

Tabla 22. Valores p estadísticamente significativos, a un nivel de confianza del 95%, resultantes al aplicar la prueba T de Student para muestras independientes, al comparar el promedio en partículas gramaticales de la primera redacción del grupo experimental con las del grupo de control.

6.4.3. Colegios

Si comparamos los colegios entre sí (utilizando como variable independiente “colegio” para realizar las comparaciones), las diferencias son estadísticamente significativas en todas a favor del colegio concertado de ciudad ($p < 0.05$), excepto: Porcentaje de *amplifiers*, Saltos entre oraciones, Errores Léxicos, Errores morfosintácticos, Número de oraciones y Porcentaje de adjetivos ($p > 0.05$). Estas diferencias nos demuestran que existe una diferencia del nivel de los alumnos en la expresión escrita del inglés del alumnado entre los dos colegios.

6.5 Análisis de expresión escrita: segunda redacción

6.5.1 Grupo experimental y grupo de control

A diferencia de las variables de originalidad y el uso de elementos fantásticos, los grupos experimentales no arrojan diferencias estadísticamente significativas a un nivel de confianza del 95%, excepto en la variable Porcentaje de adjetivos ($p = 0.007$). Por lo tanto, comparando con la primera redacción, los grupos experimentales han perdido la diferencia en las variables de la primera redacción donde sí hubo diferencias entre los grupos experimentales y de control.

6.5.2. Género

Sin embargo, al analizar los resultados de la segunda redacción sin tener en cuenta la condición experimental o de control, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en las siguientes variables (tabla 23) a favor de chicas:

Chicos Vs. Chicas	Valor <i>p</i>
Número de palabras	0
Porcentaje de adverbios	0.001
Número de oraciones	0
Emociones (total)	0
Emociones distintas	0
Porcentaje de <i>conjuncts</i>	0.026

Tabla 23. Valores *p* estadísticamente significativos, a un nivel de confianza del 95%, resultantes al aplicar la prueba T de Student para muestras independientes, al comparar el promedio en partículas gramaticales de la segunda redacción del grupo de las chicas con las del grupo de los chicos.

Si bien en las variables de originalidad y uso de elementos fantásticos la variable de género no era relevante, para las variables gramaticales, el género parece tener papel importante en la expresión escrita en lengua extranjera. El grupo de chicas mantiene las diferencias estadísticamente importantes en el número de oraciones y el porcentaje de adverbios (perdiendo en la segunda redacción la diferencia importante en el uso de *amplifiers* y el porcentaje de verbos) mientras mejoran en las variables del número de palabras y el uso de *conjuncts*.

Por otro lado, también observamos que en ambas primera y segunda redacción existen diferencias estadísticamente significativas en el uso de emociones, en general y emociones distintas, lo cual nos sugiere que las chicas tienden a ser más emocionales al expresarse en un idioma extranjero, incluso cuando se trata de un tema neutral (como en el caso de pre- test y post- test “The place where I live”).

6.5.3. Colegios

Si comparamos ambos colegios (concertado de ciudad y público rural), las diferencias son estadísticamente significativas en todas las variables ($p < 0.05$), excepto

Porcentaje de verbos, Errores léxicos, Errores morfosintácticos, Errores semánticos y Saltos entre oraciones ($p > 0.05$) a favor del colegio concertado.

6.6. Análisis de las variables del progreso

Para analizar la mejora según las variables según colegio, género y grupo experimental/control se han creado las variables del progreso (restando del valor de la segunda variable el valor de la variable correspondiente de la primera redacción). En la tabla 24 podemos observar los resultados según los tres indicadores mencionados.

La columna “Progreso Total”, pretende reflejar una medida global de este progreso en cada uno de los grupos. Para su confección, se han sumado los valores de las casillas de todas las columnas precedentes, a excepción de los valores que aparecen en las columnas correspondientes a “errores morfosintácticos”, “errores léxicos”, “errores semánticos” y “saltos”; las puntuaciones de estas casillas se han restado para realizar el cómputo, puesto que una mayor cifra positiva indica, asimismo, mayor tasa de error y, por lo tanto, un menor progreso. Por último, los valores expresados en porcentajes se han transformado previamente a proporciones, para así poder realizar la suma.

Colegio	Número de palabras				Porcentaje de verbos				Porcentaje de adjetivos			
	Público		Concertado		Público		Concertado		Público		Concertado	
Género	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Experimental	0.21	8.11	-1.25	26.6	2.86	5.53	0.73	-0.83	0.12	2.85	0.36	-1.25
Control	2.25	8.88	50.1	39.6	15.42	-1.5	4.35	4.20	1	2.42	-0.24	-1

Colegio	Porcentaje de adverbios				Errores morfosintácticos				Errores léxicos			
	Público		Concertado		Público		Concertado		Público		Concertado	
Género	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Experimental	-0.76	-0.27	0.93	0.21	-1.05	1.74	0.2	0.18	0.37	0.58	-0.15	0.29
Control	0	1.33	-0.1	1.17	0.25	-1	2.86	1.42	0.75	0.13	1.71	2

Colegio	Errores semánticos				Saltos				Emociones distintas			
	Público		Concertado		Público		Concertado		Público		Concertado	
Género	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Experimental	-0.32	0.05	0.5	0.54	0.05	0	-0.6	0.25	0.79	1.11	0.25	0.96
Control	-0.25	0	1.86	0.75	0	-0.13	-0.29	0	0	0.13	1	1.17

Tabla 24. Valores medios de las variables de progreso en cada uno de los grupos.

Colegio	Emociones (total)				Porcentaje de Conjuncts				Porcentaje de Hedges			
	Público		Concertado		Público		Concertado		Público		Concertado.	
Género	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Experimental	1.11	2.05	0.4	1.14	-0.03	-0.1	0.35	0.52	0	0	0	0.02
Control	0	0.13	2.14	2.83	-0.56	0	0.23	0.39	0	0	0	-0.18

Colegio	Porcentaje de Amplifiers				Porcentaje de Demonstratives				Porcentaje de oraciones subordinadas			
	Público		Concertado.		Público		Concertado		Público		Concertado	
Género	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Experimental	0	0.03	0.31	-0.02	0.67	0.57	0.08	0.26	0.6	0.56	-0.18	-0.51
Control	0	0.22	0	0.41	-0.26	0.69	0.65	-0.35	-0.64	0.8	0.78	0.69

Colegio	Número de oraciones				PROGRESO TOTAL			
	Público		Concertado		Público		Concertado	
Género	H	M	H	M	H	M	H	M
Experimental	-0.63	0.42	0.4	1.1	2.46	10.41	-0.12	28.55
Control	0.25	-0.88	3	3	1.9	3.46	50.2	42.47

Tabla 24. Valores medios de las variables de progreso en cada uno de los grupos, continuación.

Basándonos en estos datos descriptivos, podemos observar que se ha producido, en general, un mayor progreso “total” en el colegio concertado que en el público (si comparamos la suma de las casillas color cian con la suma de las casillas color amarillo Nápoles rojizo) y que, globalmente (si comparamos la suma de todas las casillas M con la suma de todas las casillas H), el grupo de las mujeres ha experimentado un mayor progreso general que el grupo de los hombres; independientemente de su pertenencia a uno u otro colegio o a la condición experimental a la que fueron asignadas.

6.6.1. Diferencias según género en grupos experimental y control.

Procedimiento: Con objeto de indagar más sobre si existen diferencias estadísticamente significativas dentro de cada una de las dos condiciones (experimental y control), se tomó aisladamente, en primer lugar, a todos los participantes del grupo experimental y se realizó una prueba *T* de Student de muestras relacionadas, donde se compararon los valores medios de las puntuaciones en las variables de la 1ª redacción (medida pre-test, tabla 19) con los valores medios correspondientes de la 2ª redacción (medida post-test, tabla 20); empleando, como variable de agrupación (factor), el género.

Los resultados arrojaron diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas ($p = 0.07$); siendo las chicas las que mejoraron prácticamente en todos los indicadores, es decir, dentro del grupo experimental, el progreso de las chicas ha sido más acusado que el de los chicos, lo cual podría sugerir que de algún modo se han dejado sentir con mayor énfasis los resultados del tratamiento sobre estas, con respecto de aquellos. Después, se repitió el procedimiento, empleando ahora como variable de agrupación el colegio, y no se observaron diferencias estadísticamente significativas ($p > 0.05$).

Empleando el mismo procedimiento, solo que, circunscribiéndonos ahora al grupo de control, estas diferencias de género desaparecieron ($p > 0.05$). Sin embargo, al emplear como factor el colegio, las diferencias entre los resultados del público y privado, dentro del grupo de control, son estadísticamente significativas ($p = 0.01$). Los participantes del grupo de control que pertenecen al colegio concertado progresaron más que sus homólogos del colegio público, esto es: en ausencia de tratamiento, los alumnos del colegio concertado progresaron más que los del colegio público.

Conclusiones: aunque no podemos afirmar que las diferencias encontradas se deban al experimento, no podemos tampoco descartarlo (no se ha reunido suficiente evidencia que lo corrobore, debido a que han incidido más sobre los resultados los factores “género” y “colegio”; y que el tamaño de la muestra, el número y distribución de los participantes a cada condición experimental, que dificultan la equivalencia de los grupos, y otros factores que no se han podido controlar, pueden estar afectando a los resultados).

Sin embargo, a la luz de los resultados aquí expuestos, podemos afirmar que el factor “género” ha pesado más dentro del grupo experimental, mientras que, en el grupo de control, las diferencias vienen determinadas, principalmente, por el factor colegio.

6.6.2. Creatividad narrativa y mejora en expresión escrita

En la siguiente tabla podemos ver la distribución de la puntuación media del progreso total en las dimensiones de expresión escrita en función de los tres grupos de Creatividad Narrativa (todos los alumnos, sin tener en cuenta la condición experimental o de control).

Grupo de CN	Media	N	DT
Baja	12,2989	33	36,06236
Media	11,9466	55	39,17071
Alta	26,2245	29	47,09660
Total	15,5849	117	40,57178

Tabla 25. Progreso total en expresión escrita en función de los grupos de Creatividad Narrativa

Podemos observar que hay una diferencia apenas apreciable entre los grupos de creatividad narrativa baja y creatividad narrativa media. Sin embargo, la media del alumnado con la creatividad narrativa alta es dos veces mayor en comparación con la CN media o CN baja. Al aplicar la prueba T para muestras independientes para analizar la CN alta con CN baja, observamos que los resultados no son estadísticamente significativos ($p > 0.05$). El análisis ANOVA de un factor tampoco nos muestra resultados significativos.

Si comparamos la variable del progreso entre los grupos de CN alta y CN baja solo dentro de los grupos experimentales, obtenemos los siguientes resultados:

CN	N	Media	DT
Baja	24	9,9649	39,90325
Alta	23	22,4192	46,81687

Tabla 26. Progreso total en expresión escrita en función de los grupos de Creatividad Narrativa (grupos experimentales)

Observamos que la diferencia sigue siendo notable, aunque el resultado de pruebas T sigue siendo estadísticamente no significativo.

Al analizar los resultados solamente dentro de los grupos de control, obtenemos los siguientes resultados:

CN	N	Media	DT
Baja	9	18,5229	23,75452
Alta	6	40,6961	49,60262

Tabla 27. Progreso total en expresión escrita en función de los grupos de Creatividad Narrativa (grupos de control)

Observamos que en los grupos de control la diferencia de medias en función del grupo de CN es notablemente mayor y, en este caso, las diferencias son estadísticamente significativas ($p=0,01$).

De esa manera, observamos que parece haber una interrelación entre la creatividad narrativa y la capacidad para mejorar, aunque el diseño cuasi-experimental del presente estudio no permite analizar todas las dimensiones de esta relación.

6.6.3. NCC y mejora en expresión escrita

Para detectar la posible relación entre NCC y la mejora en expresión escrita, se han eliminado los alumnos que han mentido en el test de NCC.

Los resultados de la media del progreso en la expresión escrita en función de los grupos de NCC (NCC alta, NCC media y NCC baja).

Los estadísticos descriptivos son los siguientes:

Cuartiles NCC	Media	N	DT
Baja NCC	1,7353	20	40,68146
Media NCC	20,2282	37	39,96157
Alta NCC	12,8562	25	48,64904
Total	13,4702	82	43,06024

Tabla 28. Progreso total en expresión escrita en función de los cuartiles de NCC

Podemos observar que los alumnos del cuartil me NCC meda son los que más han mejorado en la expresión escrita.

Tras aplicar la prueba T para muestras dependientes, al comparar los grupos de NCC alta y baja, baja y media o media y alta, vemos que los resultados no son estadísticamente significativos ($p > 0.05$).

No obstante, los resultados parecen indicar que los alumnos que más suelen progresar en la expresión escrita a lo largo del curso tienen una NCC media. Se puede concluir que ciertos niveles de NCC son necesarios para mantener la cordura y estimular el pensamiento divergente, mientras los niveles excesivamente bajos o altos pueden afectar a la creatividad. Los profesores deberían introducir en sus clases la didáctica de controlar esa necesidad que puede ser fuente de sesgos si se lleva al extremo o por exceso.

6.7. Creatividad Narrativa y factores NCC

Para analizar las variables relacionadas con NCC, se han eliminado los alumnos que han “mentado” en el test (*Lie Score* mayor a 15, N 34).

	CN	Order		Predictability		Decisiveness		Ambiguity		Closed-Mindedness	
		Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
EXP	Baja	38.78	42.75	28.11	29.13	28.67	23.25	38.44	37.5	22	22.78
	Media	42.6	38.32	31.1	29.11	20.3	23.74	39	39.05	23.2	22.16
	Alta	33	37.33	26.33	25.08	20.67	22.33	34.67	37.25	22.33	21.17
CON	Baja	45.2	41.4	29	29.6	26.4	23.4	39.2	38.2	25.8	22.2
	Media	46	41.43	26	30	33	25.71	40	36.71	20	22.57
	Alta	-	30.67	-	25.67	-	24	-	39.67	-	20.33

Tabla 29. Puntuaciones medias en los 5 factores del test de necesidad de cierre cognitivo (Kruglanski et al., 1994) en los participantes de los grupos experimental y control, a excepción de aquellos que superaron la puntuación 15 en la escala de mentir que se confeccionó empleando el protocolo que indican los autores del test; están clasificados en función de los niveles de la variable categórica Creatividad Narrativa.

En la tabla 29, cada casilla refleja la media de cada grupo en cada variable en función del género, condición experimental y creatividad narrativa. No hay chicos en el grupo de control con una puntuación alta en creatividad narrativa, por lo tanto, esas casillas están vacías.

Para analizar la relación entre la Creatividad Narrativa y los factores de la Necesidad del Cierre Cognitivo, se han realizado Pruebas T para dos muestras independientes.

Considerando las medias de los 5 factores en función de la Condición Experimental, hemos detectado:

- Las diferencias no son estadísticamente significativas ($p > 0.05$). Debido a que el proyecto de intervención duró 4 meses y la NCC es un aspecto que psicológicamente tarda en modificarse, era de suponer que la condición experimental no iba a afectar la variable de NCC.
- Considerando las medias de los 5 factores en función del Género, hemos detectado que las diferencias no son estadísticamente significativas ($p > 0.05$). Por lo tanto, la condición de género no está interrelacionada con NCC.
- Considerando las medias en función del *Colegio*, se ha comprobado que las diferencias no son estadísticamente significativas ($p > 0.05$). De la misma manera, se puede concluir que el tipo de colegio específico afecta la NCC del alumnado.

Comparando al grupo de Baja CN (Q_1) con Alta CN (Q_3), se ha detectado que las diferencias entre ambos grupos son significativas para las variables *Order* ($p = 0.034$) y para *Predictability* ($p = 0.018$). Estos resultados confirman los estudios anteriores realizados por García-Ramírez (2016) que se han tratado en el capítulo II del presente estudio.

Para comprobar si había diferencias en los factores de NCC en distintos grupos de alumnos, se ha realizado ANOVA de un factor para analizar si las diferencias según el Grupo de Alumnos son estadísticamente significativas. Como resultado, no se encontraron diferencias en todas las comparaciones ($p > 0.05$).

6.8. Creatividad Narrativa y puntuación general en NCC

		Necesidad de Cierre Cognitivo			Total
		Baja (Q ₁)	Media (Q ₂)	Alta (Q ₃)	Alumnos
Creatividad Narrativa	Baja (Q ₁)	5	10	12	27
	Media (Q ₂)	6	22	9	37
	Alta (Q ₃)	9	5	4	18
	Total - Alumnos	20	37	25	N = 82

Tabla 30. Tabla de contingencia donde se muestra el número de alumnos que obtuvieron puntuaciones inferiores a 15 en la escala de mentir, clasificados por niveles de creatividad narrativa y necesidad de cierre cognitivo.

Para estudiar la relación entre CN y NCC, se han realizado las pruebas Chi-Cuadrado (χ^2) y Correlación de Pearson.

Estadístico χ^2 . El resultado nos da un ($p = 0.016$), por lo tanto, se puede concluir que CN y NCC están significativamente relacionadas.

Correlación de Pearson: El valor de $r = -0.26$, la correlación es estadísticamente significativa ($p = 0.19$). CN y NCC presentan una correlación negativa baja. De nuevo, los resultados comprueban los estudios de García-Ramírez y Hazir (2015) y García-Ramírez (2016) que afirman la correlación entre la creatividad y NCC.

6.9. Nota Final y NCC

	Grupos de NCC	Nota Final	<i>Order</i>	<i>Predictability</i>	<i>Decisiveness</i>	<i>Ambiguity</i>	<i>Closed-Mindedness</i>	Puntuación global NCC
EXP	Baja	7.24	30.31	25.44	23.13	33.13	19.44	128.56
	Media	6.81	40.59	29.81	23.04	39.22	21.74	153.67
	Alta	7.28	45.06	28.78	24.22	41.11	25.17	169.33
CON	Baja	7.25	29.50	24.75	27.50	33	18.25	128
	Media	7.10	40.40	27.90	22.50	38.50	24.60	155.10
	Alta	8.43	48.43	32.57	28.43	40.86	22.86	174.57

Tabla 31. Valores medios en nota final, en puntuación global del test de necesidad de cierre cognitivo y en los cinco factores entre los que se distribuye este constructo, tanto para el grupo experimental como para el control. Están clasificados en función de las tres categorías de cierre cognitivo (alta, media o baja), que se han conformado empleando los tres cuartiles de la distribución.

Se ha detectado que la correlación entre Nota Final y Puntuación global en NCC, ni tampoco la correlación entre Nota Final y cualquiera de los 5 factores de NCC no es significativa (r de Pearson; $p > 0.05$ en todos los casos y en ambos grupos).

Según el Análisis de Varianza de un factor, ANOVA, las diferencias en Nota Final no son estadísticamente significativas en función de los grupos NCC.

6.10. Análisis del grupo de mentirosos

Debido a que de 117 alumnos 34 han mentido en el test de NCC, podemos observar que el 29,06% de la muestra no ha sido válida para usarla para analizar los factores de NCC. También, un porcentaje tan alto nos demuestra que hay un gran número de alumnos que no se sienten motivados para realizar las tareas en el aula del inglés. Debido al porcentaje tan alto de mentirosos, se ha optado por analizar este subgrupo en relación con las variables que no estén relacionadas con NCC (Creatividad Narrativa y Nota Final).

6.10.1. Estadísticos descriptivos del grupo de mentirosos

6.10.1.1. Variable de mentirosos/sinceros según género

	Hombres	Mujeres	N
Sinceros	29 (58%)	54 (80,60%)	83
Mentirosos	21 (42%)	13 (19,40%)	34
N	50 (100%)	67 (100%)	117

Tabla 32. Porcentaje de alumnos “sinceros” y “mentirosos” según género.

En primer lugar, cabe destacar que en el grupo de mentirosos encontramos 31 alumno que forma parte 42% del total de los participantes chicos mientras la proporción correspondiente dentro del género femenino es de 19,40%. Se observa una diferencia notable en la escala de mentir donde las mujeres tiene más tendencia a contestar las preguntas del test de manera sincera.

6.10.1.2. Variable de mentirosos/sinceros según tipo de colegio

	Concertado Ciudad	Público Rural	N
Sinceros	51 (76,12%)	32 (64%)	83
Mentirosos	16 (23,88%)	18 (36%)	34
N	67 (100%)	50 (100%)	117

Tabla 33. Porcentaje de alumnos “sinceros” y “mentirosos” según colegio.

Observamos que el porcentaje de mentirosos es mayor en el colegio público rural (36% frente a 23,88% de los resultados en concertado ciudad).

6.10.1.3. Variable de mentirosos/sinceros según grupo experimental/control

	Experimental	Control	N
Sinceros	61 (70,93%)	22 (70,97%)	83
Mentirosos	25 (29,07%)	9 (29,03%)	34
N	86 (100%)	31 (100%)	117

Tabla 34. Porcentaje de alumnos sinceros y mentirosos según grupo experimental/control.

Observamos que no hay diferencias en la proporción de mentirosos dentro de los grupos experimentales y de control, lo cual nos aporta evidencias sobre que el proyecto realizado no parece tener impacto sobre la actitud frente al test de NCC.

6.10.1.4. Variable de mentirosos/sinceros según grupo

	PR-EXP1	PR-EXP2	PR-CON	CC-EXP1	CC-EXP2	CC-CON	N
Sinceros	7 (46,67)	18 (78,26%)	7 (58,33%)	20 (83,33%)	16 (66,67%)	15 (78,95%)	83
Mentirosos	8 (53,33%)	5 (21,74)	5 (41,67)	4 (16,67%)	8 (33,33%)	4 (21,05%)	34
N	15 (100%)	23 (100%)	12 (100%)	24 (100%)	24 (100%)	19 (100%)	117

Tabla 35. Porcentaje de alumnos sinceros y mentirosos según grupo de alumnos.

Observamos que hay dos grupos en colegio público rural donde el porcentaje de mentirosos es elevado: público rural experimental 1 (53,33%) y público rural de control (41,67%). Como descripción del grupo, cabe destacar que ambos grupos en este colegio han tenido al mismo profesor de inglés, mientras el de público rural experimental 2 ha tenido un profesor de inglés diferente. Podemos suponer que dentro de estos grupos interactúan algunos factores que no podemos detectar en este estudio que bajan la motivación del alumnado que se reflejó en la escala de mentir en uno de los instrumentos aplicados.

6.10.2. Estadísticos inferenciales del grupo de mentirosos

6.10.2.1. Lie Score y Creatividad Narrativa

Grupo	N	Media CN	DT
Sinceros	83	52,98	24,478
Mentirosos	34	39,00	19,099

Tabla 36. Distribución de alumnos “sinceros” y “mentirosos” y la media de Creatividad Narrativa

Observamos que la media de creatividad narrativa entre los alumnos mentirosos es notablemente más baja que en el grupo de alumnos sinceros. Tras aplicar una prueba T para muestras independientes, detectamos que la diferencia entre valores medios de 52.98 y 39, teniendo en cuenta sus desviaciones típicas correspondientes, es estadísticamente significativa a nivel de población ($p=0,004$). Ese dato nos indica que los alumnos sinceros parecen tener más creatividad que los alumnos mentirosos (aunque la proporción entre “sinceros” y “mentirosos” no es desigual, 83 sinceros frente a 34 mentirosos).

6.10.2.2. Lie Score y Nota final

Grupo	N	Media NF	DT
Sinceros	83	7,17	1,815
Mentirosos	34	6,07	2,225

Tabla 37. Distribución de alumnos “sinceros” y “mentirosos” y la nota final.

Observamos que la nota media en el grupo de mentirosos es menor que en el grupo de sinceros. Tras aplicar una prueba T para muestras independientes, detectamos que existe una diferencia entre 7.17 (sinceros) y 6.06 (mentirosos), que es estadísticamente significativa ($p=0.007$). Se puede observar que esos datos nos indican que los mentirosos tienen una nota final más baja que los alumnos sinceros.

6.11. Resumen

Tras analizar los datos comparando distintas variables entre sí, hemos obtenido los siguientes resultados significativos:

- La creatividad narrativa correlaciona en un 40% con la nota final, en sentido positivo: a mayor creatividad narrativa, mayor nota final (y viceversa).
- Sin necesidad de tratamiento, las chicas de ambos colegios, y los participantes del colegio concertado (tomado en su conjunto) presentaron mayores índices de originalidad y en el uso de elementos fantásticos. Las diferencias de género desaparecen cuando se introduce el tratamiento, mostrando mayores niveles de originalidad y uso de elementos fantásticos aquellos participantes que lo

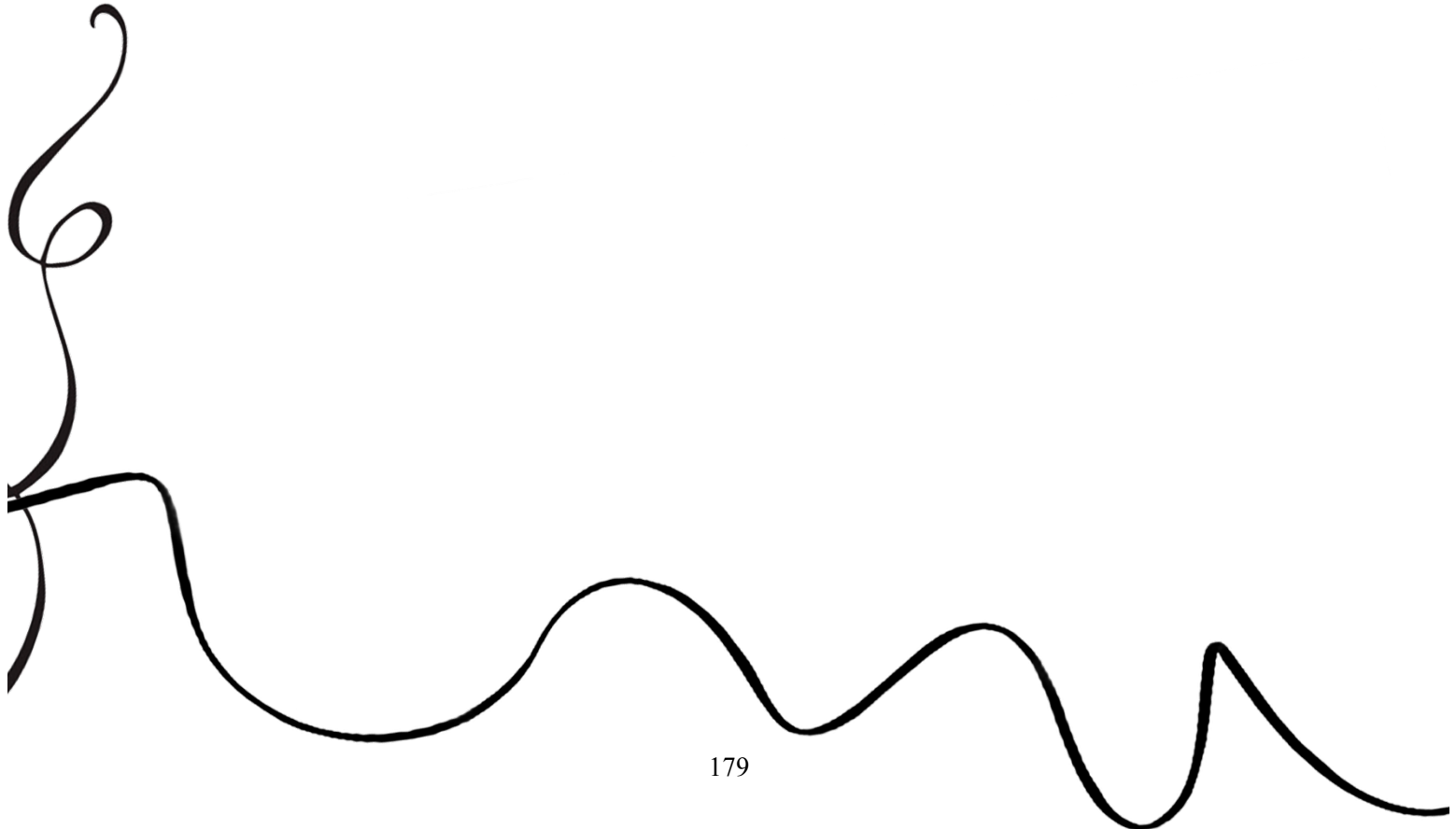
recibieron, en comparación con los que no lo recibieron; y siendo más acusados los efectos sobre el colegio público que sobre el concertado.

- Las chicas que recibieron el tratamiento mejoraron en su segunda redacción, al enriquecerla con el aumento de elementos léxico-semánticos y gramaticales y la disminución de errores; con respecto a los chicos de su mismo grupo experimental.
- En lo referente a las redacciones de los participantes que no recibieron el tratamiento, mejoraron más la segunda redacción los alumnos y alumnas del colegio concertado frente a aquellos del colegio público.
- La necesidad de cierre cognitivo mantiene una estrecha relación con la creatividad narrativa. Aquellas personas con menor creatividad narrativa presentaron una necesidad de cierre cognitivo ligeramente mayor, y sucede a la inversa con aquellos alumnos que presentaron los mayores niveles de creatividad narrativa (debido a la correlación negativa existente entre ambas variables, en concreto correlacionan en un 26%).
- Asimismo, los alumnos con menor creatividad narrativa presentan mayor sesgo de orden y, sobre todo, predictibilidad, y sucede a la inversa con aquellos con puntuaciones más altas en creatividad narrativa. Esto puede ser indicativo de los efectos negativos que tienen sobre la creatividad niveles altos de estos sesgos de origen intergrupales y donde interviene la presión social. Las repercusiones de esto, a nivel educativo, coinciden con el estudio de García Ramírez (2015). Además de orientar y educar a los alumnos, sería beneficioso instruirles en el control de la necesidad de cierre cognitivo debido a que son sesgos de origen intergrupales que, aunque necesarios en la mayoría de las situaciones y para mantener la salud mental, su exceso dificulta el pensamiento divergente y el desarrollo de la creatividad.
- Los alumnos que han mentido en el test de NCC fueron analizados como subgrupo frente a los alumnos sinceros. Los análisis según esta clasificación de participantes ha revelado que los hombres tienen más tendencia a mentir. Al mismo tiempo, el porcentaje de mentirosos es mayor en el colegio público rural. Los alumnos sinceros parecen tener más creatividad que los alumnos mentirosos mientras los mentirosos tienen una nota final más baja que los alumnos sinceros.



CAPÍTULO VII

Conclusiones, limitaciones y futuras líneas de investigación



7.1. Conclusiones

En esta última parte de la presente investigación se presentan las conclusiones demostradas en los capítulos anteriores. Cabe destacar que el proyecto de intervención fue realizado en todos los grupos durante 12 sesiones (12 semanas respectivamente). Al tratarse parcialmente de un estudio longitudinal —en lo que se refiere a la mejora en la expresión escrita— el diseño ideal implica más horas y tiempo, pero debido a la disposición de los institutos y la limitación temporal para poder llevar a cabo el proyecto, no se ha podido proceder a la realización del mismo.

Respecto a la primera hipótesis de la presente investigación, se puede afirmar que la creatividad narrativa está correlacionada con el rendimiento académico. Este índice arroja una correlación del 40% en sentido positivo, es decir, una correlación moderada: mientras más alta es la creatividad narrativa del alumno, mayor es su nota final y viceversa. Estos resultados van en línea con los estudios analizados previamente por otros investigadores (véase capítulo III) y con la polémica que existe entre los estudios que relacionan la creatividad y el rendimiento académico.

Respecto a la segunda hipótesis, los resultados de la presente investigación indican una correlación negativa entre la creatividad narrativa y la necesidad de cierre cognitivo, manifestándose esta última principalmente en dos dimensiones de NCC (de cinco totales) que son *order* (orden) y *predictability* (predictibilidad). También esos resultados van en la línea de varios estudios internacionales que demuestran que la creatividad y el pensamiento divergente pueden estar dificultados por el cierre cognitivo, cuyo origen está en relaciones intergrupales con la intervención de la presión social (García Ramírez, 2016). Por lo tanto, es importante controlar el cierre cognitivo desde edad muy temprana. Si los estudios de García Ramírez han revelado los mismos resultados con los estudiantes de nivel universitario, al trabajar con los estudiantes de enseñanza secundaria observamos que ya en esta etapa educativa intervienen los factores del cierre cognitivo.

Respecto a la tercera hipótesis, los alumnos del grupo experimental han demostrado la mejoría estadísticamente significativa solo en las dimensiones de originalidad y uso de elementos fantásticos. Se conocen estudios longitudinales cuando el proyecto de intervención basado en actividades de creatividad se ha desarrollado durante dos años (ej.

Parnes y Noller, 1972). Aún así, este tipo de estudios tiene complejidad debido a la habitual falta de compromiso por parte de los integrantes del mismo.

Al mismo tiempo, los resultados demostrados en las variables de originalidad y uso de elementos fantásticos indican que después del tratamiento de varias semanas estas dimensiones mejoran de manera considerable, lo cual confirma la importancia de la escritura creativa para fomentar la imaginación y fantasía.

Los resultados también apuntan a que las chicas de los grupos experimentales han presentado mayor mejora en la segunda redacción. Esto se manifiesta principalmente en el incremento del uso de elementos léxico-semánticos y gramaticales, al mismo tiempo que disminuye el número de errores.

En los grupos de control no encontramos diferencias de género entre los resultados de la segunda redacción en comparación con la primera. Sin embargo, sí que encontramos diferencias en la segunda redacción a favor de los alumnos del colegio concertado. Pero dado que el centro concertado ha obtenido mejores resultados, se propone una investigación con una muestra superior que pueda desvelar si, en efecto, el tipo de centro pudiera ser causa de diferencia o si, por el contrario, es la dedicación del docente lo que puede influir más. Esa idea implica un análisis más completo para detectar la interrelación entre el tipo de colegio (o las metodologías educativas empleadas en el mismo) y las dimensiones de originalidad, fantasía o uso de recursos léxico-gramaticales.

Respecto a la cuarta hipótesis, los resultados del presente estudio indican que los alumnos que tienen la creatividad narrativa más alta son los que más mejoran en la expresión escrita a lo largo del curso. Aunque estos resultados no tienen significancia estadística, consideramos que se debe al carácter cuasiexperimental del diseño. Debido a que la muestra no ha sido equivalente en función de distintos parámetros, se observa una tendencia, pero no llega a arrojar resultados estadísticamente significativos.

Respecto a la quinta hipótesis, el resultado del estudio es negativo: se ha detectado que la nota final del alumnado no está relacionada con la puntuación global de NCC, ni tampoco con ninguno de sus factores. Este resultado nos indica que el rendimiento académico no está interrelacionado con la NCC.

Respecto a la sexta hipótesis, no se ha demostrado que los alumnos que más han mejorado en la expresión escrita a lo largo del proyecto de intervención presenten una NCC más alta, mientras los que no han mejorado tienen la NCC más baja. No obstante, hemos detectado que el alumnado con el NCC medio es el que tiene más capacidad para mejorar en la expresión escrita a lo largo del curso. De esa manera, observamos que un exceso o déficit en necesidad de cierre cognitivo —puntuaciones extremas de NCC— pueden interferir negativamente sobre la calidad de la expresión escrita. Las implicaciones a nivel educativo que esto podría suponer advierten sobre la necesidad de instruir al alumnado, por parte del profesorado, en el control, tanto de este fenómeno cognitivo como de los sesgos asociados al mismo, con la finalidad de prevenir las repercusiones negativas derivadas de una carencia o sobreabundancia en necesidad de cierre cognitivo.

Respecto a la última hipótesis del presente estudio, se ha demostrado que los grupos experimentales han mejorado en general en comparación con los grupos de control principalmente en variables como el uso de elementos fantásticos y originalidad. Tiene su explicación en el tipo de actividades aplicadas a lo largo del proyecto de intervención. Su primer objetivo era fomentar el pensamiento divergente y desarrollar la imaginación y fantasía para aplicarlos en el momento de redactar en lengua extranjera. Al mismo tiempo, hemos demostrado que en los programas curriculares empleados en Andalucía la creatividad ocupa un lugar importante; sin embargo, no llega a aplicarse a la enseñanza de lenguas extranjeras.

Es destacable que el Marco Europeo Común de Referencia de 2018 ha incrementado el número de menciones sobre la creatividad si lo comparamos con la versión precedente. Consideramos necesario crear un programa de actividades basadas en creatividad para incluirlos como actividades extracurriculares en el currículum debido a que fomentan el pensamiento divergente del alumnado, que puede estar asociado con una serie de fenómenos cognitivos y sociales como la motivación, necesidad de cierre cognitivo y rendimiento académico, entre otros.

Además, a lo largo del análisis de los resultados, se ha detectado que existe un número elevado de alumnos que han mentido al hacer el Test de Necesidad de Cierre

Cognitivo (una variable incorporada dentro del test). Debido al número elevado de estos alumnos, se han analizado como un grupo aparte respecto a otras variables disponibles en el proyecto (Género, Creatividad, Nota final y Tipo de colegio). El análisis de los datos ha indicado que el grupo de mentirosos está compuesto principalmente por hombres. Por otro lado, estos alumnos se concentran más en la zona rural. Al mismo tiempo, los alumnos que han sido sinceros tienen una nota final más alta que los alumnos que han mentido. Estos resultados demuestran que existe un alto número de alumnos que no son sinceros al realizar la tarea y que al mismo tiempo tienen la nota del curso más baja, lo cual indica que parece haber poca motivación en este tipo de alumnos, cuestión que queda abierta como una futura línea de investigación.

Con el presente trabajo se pretende aportar datos para las investigaciones en torno a la metodología de enseñanza de expresión escrita en lenguas extranjeras y demostrar que las actividades basadas en escritura creativa y teatro son una herramienta para el docente, que puede utilizarlas para mejorar, al mismo tiempo, los aspectos sociocognitivos del alumno. Esperamos que se reconozca la necesidad de incorporar el fomento de la creatividad a los currículos de lenguas extranjeras y la necesidad de formación del profesorado en lo relativo a la naturaleza de la creatividad y sus posibles aplicaciones en el aula de idiomas.

7.2. Conclusions

The conclusions which have been demonstrated in the previous chapters are presented in the last part of this research. It is necessary to mention that the intervention project was carried out in all the groups during 12 sessions (12 weeks respectively). Being part of a longitudinal study, the ideal design requires more hours and time, but due to the availability of schools and the hours to fulfill the project, it was possible to have more time for its implementation.

As for the first hypothesis of this research, it can be concluded that the narrative creativity is correlated with the academic achievement. However, this index shows a correlation of 40% in a positive sense, that means a moderate correlation: the higher student's narrative creativity, the higher is the final note and vice versa. These results correspond with the previous studies of other researchers (see chapter 3); and the

controversy that exists between the studies that relate creativity and academic achievement.

As for the second hypothesis, the results of the present research indicate a negative correlation between the narrative creativity and the need for cognitive closure, which manifests mainly in two dimensions of NFC (five in total): order and predictability. These results correspond with several international studies that prove that creativity and divergent thinking can be damaged by cognitive closure which originates in intergroup relations with the intervention of social pressure (Garcia-Ramirez, 2016). Therefore, it is important to control cognitive closure from a very early age. If the studies of Garcia-Ramirez have revealed the same results with the students of the university, our research with secondary school students shows us that from this educational period the factors of the cognitive closure are already present.

As for the third hypothesis, the students of the experimental group have shown significant improvement only in the dimensions of originality and the use of fantastic elements. There are longitudinal studies where the intervention project based on creativity activities was developed over two years (e.g. Parnes and Noller, 1972), however, these type of studies possess complexity due to the lack of commitment of its members.

At the same time, the demonstrated results related to the variables of originality and the use of fantastic elements indicate that after the project of several weeks these dimensions improve considerably, which underscores the importance of creative writing to encourage imagination and fantasy.

Also the results suggest that the girls in the experimental groups have shown bigger improvement in the second writing exercise, which is mainly revealed in the increase in the usage of lexical-semantic and grammatical elements, and at the same time the number of errors decreased.

In the control groups we did not find the gender differences between the results of the second writing exercise in comparison with the first one. However, in the second writing exercise we found positive progress in the students of the partially government funded school type. However, as the partially government funded school type has

obtained better results, we suggest a research of this topic applied to the major participants' number to carry out the more detailed study. In this way, we could detect if it's a school type or teacher's methodology that appropriate the results obtained in the present research (correlated to dimensions of originality, fantasy or usage of lexical-grammatical resources).

As for the fourth hypothesis, the results of the present study reveal that the students with the highest narrative creativity are those who improve the most their written expression after the course. Although these results do not have statistical significance, we consider that it is due to the quasi-experimental nature of the design of the project. As the number of the participants was not equivalent according to different aspects, we observe certain tendency, nevertheless, statistically it's not significant.

As for the fifth hypothesis, the results are negative: we detected that the final note of students was not related to the overall score of NFC, nor with any of its factors. This result indicates that the academic achievement is not interrelated with the NFC.

As for the sixth hypothesis, we did not find that the students who have improved the most in their written expression after the project have higher NFC while those who have not improved have the lowest NFC. However, we found that students with the average NFC are the ones with the most capacity to improve their written expression during the course. In this way, we observed that an excess or deficit in need for cognitive closure or extreme scores of NFC can negatively interfere with the quality of language level and capacity to improve. For the education context this means that teachers need to instruct the students about the control of this cognitive phenomenon and the biases associated with it. The purpose of this is to prevent the negative repercussions derived from a lack or overabundance in need for cognitive closure.

As for the last hypothesis of the present study, it has been shown that the experimental groups improved their results in comparison with the control groups according to the variables "use of fantastic elements" and "originality." It can be explained by the type of activities applied throughout the intervention project. The first objective of the present research was to encourage divergent thinking and develop students' imagination and fantasy when writing in a foreign language. At the same time,

we have revealed that in the curricula used in Andalusia creativity has importance; however, it does not appear in the instructions concerning foreign languages.

It is noteworthy that the Common European Framework of Reference for Languages of 2018 has increased the number of mentions on creativity in comparison with the previous version. We consider it necessary to create a program of activities based on creativity, and include them as extracurricular activities in the curriculum because these encourage divergent thinking associated with several cognitive and social phenomena such as motivation, the need for cognitive closure, and academic achievement.

Additionally, throughout the analysis of the results, it has been detected that there is a high number of students who got high Lie Score (a variable incorporated within the test) when doing the Test of Need for Cognitive Closure. Due to the high number of these students, they have been analyzed as a separate group compared with the variables available in the project (gender, creativity, final note, and type of school). The analysis of the data indicates that the group of high Lie Score is mainly composed of men. On the other hand, these students are more concentrated in the rural area. At the same time, students who have been sincere have a higher final note than students with a high Lie Score. These results show that there is a high number of students who are not willing to do the task, and, at the same time, they have the lowest notes in comparison with the rest of the group. This indicates that these students seem to have low motivation; this aspect will be suggested as a future line of research.

The present work pretends to provide data for research on the methodology of teaching written expression in foreign languages and demonstrate that activities based on creative writing and theater are a powerful tool for teachers who can apply these to improve social and cognitive aspects of students. We hope that the need to incorporate creativity into the curricula of foreign languages will be recognized, as well as the need for teacher training regarding the nature of creativity and its possible applications in the language learning classroom.

7.3. Limitaciones de la investigación

En primer lugar, la dificultad básica consistió en localizar colegios proclives a brindar una hora semanal al servicio del presente proyecto de intervención. Debido a que los profesores consideraron el currículum de la clase de inglés muy completo, ha sido complicado establecer un acuerdo con los mismos con miras a la realización del proyecto. Pese a que la idea inicial preveía trabajar con el nivel de estudios de 1° de E.S.O, el proyecto se ha adaptado para trabajar con el nivel de 3° E.S.O., ya que los alumnos que integran este nivel disponían de una hora extra a la semana.

Por otra parte, debido a que cada colegio aportó solo 3 grupos de alumnos, no resultaba posible conformar una muestra equivalente en cada colegio. Debido a que el proyecto debía desarrollarse durante el transcurso de las clases de inglés, se ha optado por el diseño cuasiexperimental, lo que no ha permitido una aleatorización rigurosa ni la asignación de los participantes a los grupos experimentales y de control en función de variables que podrían arrojar más resultados una vez culminado el proyecto (nivel del inglés, nivel de creatividad o nivel de NCC). Tampoco se ha podido contar con un número de participantes análogo en los grupos experimentales y de control. Ante la disyuntiva planteada entre asignar una mayor proporción de participantes a los grupos experimentales o de control, se ha optado por la primera. De esta manera, ya que no se ha podido obtener grupos equivalentes, se garantizado que un mayor número de alumnos se beneficiara del programa.

Finalmente, nos hemos enfrentado al hecho de que el proyecto tenía que realizarse durante un cuatrimestre, cosa que ha disminuido las posibilidades de demostrar la mejora de manera más notable tras aplicar el tratamiento. Un estudio longitudinal donde entran en juego factores cognitivos de carácter evolutivo requiere de más tiempo para que se aprecien cambios significativos de manera evidente, debido a que están condicionados por procesos lentos cuyas manifestaciones pueden resultarnos inapreciables a corto plazo.

7.4. Futuras líneas de investigación

En primer lugar, el presente estudio evidencia la necesidad de realizar un análisis más profundo para estudiar el impacto de la creatividad sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras. Se propone realizar el proyecto que ha dado resultados en algunas de las

variables propuestas para analizar el impacto de la creatividad narrativa en función del género, tipo de colegio, nivel de inglés y Necesidad del Cierre Cognitivo. Se propone crear grupos experimentales y de control para analizar las diferencias en los resultados.

Al mismo tiempo, debido a que uno de los hallazgos del presente estudio apuntó al factor género como relevante en diferentes análisis (las chicas de los grupos experimentales han mejorado en la puntuación global de expresión escrita que los chicos, o la proporción de hombres en el grupo de “mentirosos” es mayor que la de mujeres), se pretende investigar la disposición de ambos géneros para recibir el tratamiento en forma de actividades destinadas a mejorar la expresión escrita en lengua extranjera.

Por otro lado, se propone ampliar la muestra y analizar el posible impacto que ejerce la creatividad narrativa sobre la capacidad de mejorar la expresión escrita en lengua extranjera. Debido a las limitaciones del presente estudio, los resultados indican cierta interrelación entre los parámetros indicados; sin embargo, adolecen de insuficiente potencia estadística, debido a una muestra reducida resultante de aplicar el filtro de muestreo en función de agrupación según variables.

Finalmente, uno de los mayores hallazgos del presente estudio ha sido detectar un número elevado de alumnos cuyo Lie Score (índice de mentir incorporado en el Test de Necesidad de Cierre Cognitivo) ha indicado que no han sido sinceros al rellenar el cuestionario. Al mismo tiempo, se ha demostrado estadísticamente que estos alumnos tienen la nota final más baja que los alumnos que rellenaron el test de NCC de manera sincera. Este dato puede indicar que existe un gran porcentaje de alumnos poco motivados en las aulas del inglés que debe ser estudiado. Se propone analizar la relación entre el Lie Score y motivación del alumnado de lengua extranjera para el aprendizaje de la misma. Al mismo tiempo, se propone controlar la posible relación entre el tipo de colegio y el resultado de Lie Score.

BIBLIOGRAFÍA

- Adams-Price, C., E. (1998). *Creativity and succesful aging*. Nueva York: Springer.
- Agustín Llach, M., P. (2011). *Lexical Errors and Accuracy in Foreign Language Writing*. Bristol, Buffalo, Toronto: SLA.
- Albert, A. (2006). Learner creativity as a potentially important variable: Examining the relationships between learner creativity, language aptitude and level of proficiency. En *Empirical studies in English applied linguistics* (pp. 77-98). Pécs: Lingua Franca Csoport.
- Albert, A. y Kormos, J. (2004). Creativity and narrative task performance: An exploratory study. *Language learning*, 54, 277-310.
- Albert, R. S. (2012). The achievement of eminence as an evolutionary strategy. En *Creativity research handbook* (Vol. 2). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Aljughaiman, A. y Mowrer-Reynolds, E. (2005). Teachers' conceptions of creativity and creative students. *Journal of Creative Behavior*, 39, 17-34.
- Álvarez, E. (2010). *Creatividad y pensamiento divergente. Desafío de la mente o desafío del ambiente*. Disponible en: <https://docs.google.com/document/d/1INeMqX8WcKVUNCWeS0YMi7AeFcWdP5OZnASHWkoiW60/edit?pli=1>
- Amabile, T. M. (1986). The personality of creativity. *Creative Living*, 15(3), 12-16.
- Amabile, T. M. y Pillemer, J. (2012). Perspectives on the Social Psychology of Creativity. *The Journal of Creative Behavior* 46(1), 3-15.
- Amabile, T., M. (1996) *Creativity in Context*. Boulder, Co: Westview Press.
- Amabile, T., M. (1996). *Creativity in context. Update to the social psychology of creativity*. Boulder, CO: Westview Press.
- Amabile, T.M. (1983). *The social psychology of creativity*. New York: Springer-Verlag.
- Arango, V. y Henao, C. M. (2006). La imaginación creativa en la narrativa y el dibujo. *Revista Electrónica de Educación y Psicología*, 3, 1-19.
- Aranguren, M. (2013). Emoción y creatividad: una relación compleja. *Suma Psicológica*, 20(2), 217-230. doi: 10.14349/sumapsi2013.1196
- Argondizzo, C. (ed.) (2012). *Creativity and innovation in language education*. Bern: Peter Lang AG, International Academic Publishers.

- Artola González, T., Barraca Mairal, J., Martín Azañedo, C., Mosteiro Pintor, P., Ancillo Gómez, I. y Poveda G^a-Noblejas, B. (2008). *PIC-J Prueba de Imaginación Creativa para Jóvenes*. Madrid: TEA-Ediciones.
- Artola T., Barraca J., Mosteiro P. Ancillo I., Poveda B. y Sánchez N. (2012). *PIC-A Prueba de Imaginación Creativa para Adultos*. Madrid: TEA-Ediciones.
- Ashby, F. G., Isen, A. M. y Turken, A. U. (1999). A neuropsychological theory of positive affect and its influence on cognition. *Psychological Review*, 106(3), 529-550. doi: 10.1037/0033-295X.106.3.529
- Baas, M., De Dreu, C. K. W. y Nijstad, B. A. (2008). A meta-analysis of 25 years of mood-creativity research: Hedonic tone, activation, or regulatory focus? *Psychological Bulletin*, 134(6), 779-806. doi: 10.1037/a0012815
- Baer, J. (2013). Teaching for Creativity: Domains and Divergent Thinking, Intrinsic Motivation, and Evaluation. En M. Gregerson, J. Kaufman y H. Snyder (Eds.), *Teaching Creatively and Teaching Creativity* (pp. 175-181). New York: Springer.
- Baer, J. y Garrett, T. (2010). Teaching for Creativity in an Era of Content Standards and Accountability. En R.A. Beghetto y J. C. Kaufman (Eds.), *Nurturing creativity in the classroom* (pp. 6-23). New York: Cambridge University Press.
- Baker, C. (1977). *Key issues in bilingualism and bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ball, S. (1994) *Education reform: a perhaps and post structural approach*. Buckingham: Open University Press.
- Barron, F. (1955). The disposition towards originality. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51, 478-485.
- Barsalou, L. W. y Prinz, J. J. (1997). Mundane creativity in perceptual symbol systems. En T. B. Ward, S. M. Smith y J. Vaid (Eds.), *Creative thought: An investigation of conceptual structures and processes* (pp. 267-307). Washington, DC: American Psychological Association.
- Beghetto, R. A. (2008). Prospective teachers' beliefs about imaginative thinking in K-12 schooling. *Thinking Skills and Creativity*, 3, 134-142.
- Beghetto, R. A. (2010) Creativity in the Classroom. En R. J. Sternberg y J. C. Kaufman (Eds.) *Handbook of Creativity* (pp. 447-466). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Beghetto, R. A. y Kaufman, J. C. (2007). Toward a broader conception of creativity: A case for mini-c creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 1*, 73-79.
- Beghetto, R. A. y Plucker, J. A. (2006). The relationship among schooling, learning and creativity. En J. C. Kaufman y J. Baer (Eds.), *Creativity and reason in cognitive development* (pp. 316-332). New York: Cambridge University Press.
- Benesch, S. (2012). *Considering Emotions in Critical English Language Teaching: Theories and Praxis*. London: Routledge.
- Birman, D., Trickett, E. J. y Vinokurov, A. (2002). Acculturation and adaptation of Soviet Jewish refugee adolescents: Predictors of adjustment across life domains. *American Journal of Community Psychology, 30*(5), 585-607.
- Boden. M. A. (2004). *The creative mind: Myths and mechanisms*. 2ed. London: Routledge.
- Burke, J. (2013). Generating minds. *English Journal, 102*(6), 25-30.
- Cachia, R., Ferrari, A., Ala-Mutka K. y Punie, Y. (2010) Creative Learning and Innovative Teaching: final report on the study on creativity and innovation in education in the EU member states. Seville: Institute for Prospective Technological Studies, EUR 24675 EN.
- Cacioppo, J. T. y Petty, R. E. (1982). The need for cognition. *Journal of Personality and Social Psychology, 42*, 116-131.
- Carter, R. (2004). *Language and creativity: The art of common talk*. London and New York: Routledge.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir*. España: Paidós.
- Cattell, R. B. y Butcher, H. (1968). *The Prediction of Achievement and Creativity*. Indianapolis, Indiana: Bobbs-Merrill.
- Celaya, M. L. y Navés, T. (2009). Age-related Differences and associated Factors in Foreign Language Writing. Implications for L2 Writing Theory and School Curricula. En R. Manchón (Ed.) *Writing in Foreign Language Contexts. Learning, Teaching, and Research* (pp. 130-155). Bristol, Buffalo, Toronto: SLA.
- Chambers, J. A. (1973). College teachers: Their effect on creativity of students. *Journal of Educational Psychology, 65*, 326-334.
- Chan, D.W. y Chan, L. (1999). Implicit theories of creativity: Teachers' perception of student characteristics in Hong Kong. *Creativity Research Journal, 12*, 185-195.

- Cheng, V.M.Y. (2011). Infusing creativity into classroom of Eastern context: Evaluations from student perspectives. *Thinking Skills and Creativity*, 6. 67-87. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2010.05.001>
- Chirumbolo, A., Mannetti, L., Pierro, A., Areni, A. y Kruglanski, A. (2005). Motivated close-mindedness and creativity in small groups. *Small Group Research*, 36(1), 59-82. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1046496404268535>
- Chirumbolo, A., Mannetti, L., Pierro, A., Areni, A. y Kruglanski, A. W. (2003). Motivated closed mindedness and creativity in small groups. Unpublished manuscript. University of Rome “La Sapienza”, Italy.
- Chomsky, N. (2002). *Syntactic structures*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Chomsky, N. (2006). *Language and mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Collard, P. y Looney, J. (2014). Nurturing Creativity in Education. *European Journal of Education*, 49(3), 348-364. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/ejed.12090>
- Consejo Europeo (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación 2002.
- Consejo Europeo (2008). Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 21 November 2008 on preparing young people for the 21st century: an agenda for European cooperation on schools. *Official Journal of the European Union*, C 319/320.
- Consejo Europeo (2018). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors 2018.
- Constantinides, M. (2015). Creating creative teachers. En A. Maley y N. Peachey (Eds.), *Creativity in the English language classroom* (pp-115-122). London: British Council.
- Coronado, M. (ed.) (2014). *Escribir, crear, contar*. España: Instituto Cervantes.
- Cox, C. M. (1983). The early mental traits of three hundred geniuses. En R. S. Albert (Ed.), *Genius and eminence* (pp. 46-51). Oxford: Pergamon.
- Craft, A. (2001). *An Analysis of Research and Literature on Creativity in Education*. UK: Qualifications and Curriculum Authority. Recuperado de: http://www.creativetallis.com/uploads/2/2/8/7/2287089/creativity_in_education_report.pdf

- Csikszentmihalyi, M. (1978). Attention and the holistic approach to behaviour. En K. S. Pope y J. L. Singer (Eds.), *The stream of consciousness* (pp. 335–358). New York: Plenum Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). Society, culture, and person: A systems view of creativity. En R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives* (pp. 325–228). New York: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper/Collins.
- Cuevas Romero, S. (2013). Creativity in education, its development from a pedagogical perspective. *Journal of Sport and Health Research*, 5(2), 221-228.
- Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypothesis. *Working Papers on Bilingualism*, 9, 1-43.
- Dacey, J. y Lennon, K. (2000). *Understanding creativity: the interplay of biological, psychological and social factors*. New York: Creative Education Foundation.
- Dalton-Puffer, C. (2008). Outcomes and processes in content and language integrated learning (CLIL): Current research from Europe. En W. Delanoy y L. Volkman (Eds.), *Future perspectives for English language teaching* (pp. 139-157). Heidelberg: Carl Winter.
- Dawson, V.L. (1997). In search of the Wild Bohemian: Challenges in the identification of the creatively gifted. *Roeper Review*, 19, 148-152.
- De Bono, E. (1988). *El pensamiento lateral*. Barcelona: Paidós.
- De Grada, E., Kruglanski, A. W., Mannetti, L. y Pierro, A. (1999). Motivated cognition and group interaction: Need for closure affects the contents and the processes of collective negotiations. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35, 346-365.
- De Haan, P. y Van Esch, K. (2007). Assessing the development of foreign language writing skills: syntactic and lexical features. En E. Fitzpatrick (Ed.), *Corpus linguistics beyond the word: corpus research from phrase to discourse* (pp. 185-202). Amsterdam: Rodopi.
- deCharms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
- Deci, E. L. y Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

- Deci, E.L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-115.
- Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA 28-06-2016).
- Delmiro, B. (1995). *El aprendizaje de la escritura literaria. Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 4(2), 57-66.
- Delmiro, B. (2002). *La escritura creativa en las aulas*. España: Grao
- Dewaele, J. M. (2010). *Emotions in Multiple Languages*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Disponible en: <https://www.creativitytestingservices.com/blog/common-questions-difficulty-of-creativity-education>
- Duranti, A. (1997). *Linguistic Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Edwards, M. P. y Tyler, L. E. (1965). Intelligence, creativity and achievement in a nonselective public junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 57, 96-99.
- Ehrman, M. E. (1996). *Understanding second language learning difficulties*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ehrman, M. E. y Oxford, R. L. (1995). Cognition plus: Correlates of language learning success. *The Modern Language Journal*, 79, 67-89. doi: 10.2307/329394
- Ekman, P. (1992). Are there basic emotions? *Psychological Review*, 99(3), 550-553. doi: 10.1037/0033-295X.99.3.550
- Engel, S. (1999) *The Stories Children Tell: Making Sense of the Narratives of Childhood*. New York: W.H. Freeman.
- Enright, M. K. y Gitomer, D. H. (1989). *Toward a description of successful graduate students*. Princeton, N. J: Educational Testing Service.
- Espinar, R. y Ortega-Martín, J. L. (2015). Motivation: The Road to Successful Learning. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 17(1), 125-36.
- Esquivias, M. (2001). *Propuesta para el desarrollo de la 'Creatividad' en Educación Superior: Estudio comparativo entre dos universidades mexicanas*. Tesis de Maestría, Facultad de Educación, Universidad Anáhuac.
- Esquivias, M. (2004). Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones. *Revista Digital Universitaria*, 5(1): 2-17.

- Fasko, D., Jr. (2000-2001). Education and creativity. *Creativity Research Journal*, 13(3-4), 317-327.
- Fehér, J. (2015). From everyday activities to creative tasks. En A. Maley y N. Peachey (Eds.), *Creativity in the English language classroom* (pp. 64-72). London: British Council.
- Feldhusen, J. F. y Kolloff, M. B. (1981). A three-stage model for gifted education. En R. E. Clasen, B. Robinson, D. R. Clasen y G. Libsten (Eds.), *Programming for the gifted, talented and creative: Models and methods* (pp. 105-114). Madison: University of Wisconsin–Extension.
- Feldhusen, J. F. y Treffinger, D. J. (1980). *Creative thinking and problem solving in gifted education*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- Feldman, D. H, Czikszentmihalyi, M. y Gardner, H. (1994). *Changing the world, a framework for the study of creativity*. Westport, Connecticut, London: Praeger Publishers.
- Feldman, D. H. y Benjamin, A. C. (2006). Creativity and education: An American retrospective. *Cambridge Journal of Education*, 36, 319-336.
- Fisher, R. (2004) What is creativity? En R. Fisher y M. Williams (Eds.), *Unlocking Creativity: Teaching Across the Curriculum* (pp. 6-20). New York: Routledge.
- Ford, T. y Kruglanski, A. W. (1995). Effects of epistemic motivations on the use of accessible constructs in social judgment. *Personality and Social Psychological Bulletin*, 21, 950-962.
- Frank, C. y Rinvoluceri, M. (2007) *Creative writing. Activities to help students produce meaningful texts*. Austria: Helbling Languages.
- Freund, P. A. y Holling, H. (2008). Creativity in the classroom: A multilevel analysis investigating the impact of creativity and reasoning on GPA. *Creativity Research Journal*, 20, 309–318.
- Friedman, T. L. (2009). *The new untouchables* [en línea]. New York Times. Disponible en: <http://www.nytimes.com/2009/10/21/opinion/21friedman.html>.
- Fryer, M. (1996). *Creative teaching and learning*. London: Paul Chapman.
- Galton, F. (1869). *Hereditary Genius: an inquiry into its laws and consequences*. London: Macmillan.
- Garcia-Ramirez, J. M. (2016). Predictibilidad y Creatividad Narrativa. *Ulu*, 1, 1-6.
- Garcia-Ramirez, J. M. y Hazir, M. (2015). Creativity & Cognitive Closure. *ReiDoCrea*, 4, 18-23.

- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Getzels, J. W. y Jackson, P. W. (1962). *Creativity and intelligence*. New York: Wiley & Sons.
- Ghonsooly, B. (2012). The effects of foreign language learning on creativity. *English Language Teaching*, 5(4), 161-167.
- Good, B. (2002). A call for creative teaching and learning. *Creative Nursing*, 8, 4-7.
- Graybeal, A., Sexton, J.D. y Pennebaker, J.W. (2002). The Role of Story-Making in Disclosure Writing: The Psychometrics of Narrative. *Psychology & Health*. 17(5), 571-581
- Grigorenko, E. L., Sternberg, R. J. y Ehrman, M. E. (2000). A theory based approach to the measurement of foreign language learning ability: The Canal F theory and test. *The Modern Language Journal*, 84, 390-405. doi: [10.1111/0026-7902.00076](https://doi.org/10.1111/0026-7902.00076)
- Guasch, O. (2004). Escribir en una segunda lengua: un doble reto. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 37, 76-88.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454.
- Guilford, J. P. (1985). The structure-of-intellect model. En B. B. Wolman (Ed.), *Handbook of intelligence: Theories, measurements, and applications* (pp. 225–266). New York: Wiley.
- Hadfield, J. y Hadfield, Ch. (2015). Teaching grammar creatively. En A. Maley y N. Peachey (Eds.), *Creativity in the English language classroom* (pp. 51-63). London: British Council.
- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning how to mean*. London: Edward Arnold.
- Hargreaves, A. (1944) *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the post-modern age*. London: Cassell.
- Heeboll, J. (1997) Can entrepreneurship be taught? A Danish case study. *Industry and Higher Education*, 11(3), 171-173.
- Hennessey, B. (2010) The Creativity-Motivation Connection. En R. J. Sternberg y J. C. Kaufman (Eds.), *Handbook of Creativity* (pp. 342-365). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hennessey, B. A. y Amabile, T. M. (1987). *Creativity and learning*. Washington, DC: NEA Professional Library.
- Hennessey, B. A. y Amabile, T. M. (2010). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 61, 569-98. doi: 10.1146/annurev.psych.093008.100416

- Hennessey, B., Moran, S., Altringer, B. y Amabile, T. M. (2015). Extrinsic and intrinsic motivation. *Wiley Encyclopedia of Management*, 11, 1-4. <https://doi.org/10.1002/9781118785317.weom110098>
- Hinkel, E. (2002). *Second Language Writers' Text. Linguistic and Rhetorical Features*. New Jersey: LEA.
- Hlenschi-Stroie, V. (2015). Drama and creative writing: a blended tool. En A. Maley y N. Peachey (Eds.), *Creativity in the English language classroom* (pp. 158-164). London: British Council.
- Hommel, B., Colzato, L., S., Fischer, R. y Christoffels I., K. (2011). Bilingualism and creativity: benefits in convergent thinking come with losses in divergent thinking. *Frontiers in psychology*, 2, 1-5.
- Horcajo, J., Díaz, D., Gandarillas, B. y Briñol, P. (2011). Adaptación al castellano del test de Necesidad de Cierre Cognitivo. *Psicothema*, 23(4), 864-870.
- Isen, A. M. (1987). Positive affect, cognitive processes, and social behavior. *Advances in Experimental Social Psychology*, 20, 203-253.
- Isen, A. M., Daubman, K. A. y Nowicki, G. P. (1987). Positive affect facilitates creative problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(6), 1122-1131. doi: 10.1037/0022-3514.52.6.1122
- Isen, A. M., Johnson, M. S., Mertz, E. y Robinson, G. F. (1985). The influence of positive affect on the unusualness of word associations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(6), 1413-1426. doi:10.1037/0022-3514.48.6.1413
- Jakobson, R. (1960). Closing statement: Linguistics and poetics. En T. Seboek (Ed.), *Style in language* (pp. 350-377). Cambridge, MA: MIT Press.
- Jones, R.H. (2016). Creativity and Language. En R.H. Jones y J. C. Richards (Eds.), *Creativity in language teaching: Perspectives from research and practice* (pp. 16-31). New York: Routledge.
- Jones, R.H. y Richards, J.C. (2016). Creativity in Language Teaching. En R.H. Jones y J.C. Richards (Eds.), *Creativity in language teaching: Perspectives from research and practice* (pp. 3-15). New York: Routledge.
- Jones, R.H. y Richards, J.C. (Eds.) (2016). *Creativity in language teaching: Perspectives from research and practice*. New York: Routledge.
- Joubert, M. M. (2007). The art of creative teaching: NACCCE and beyond. En A. Craft, B. Jeffrey y M. Leibling (Eds.), *Creativity in education* (pp 17-34). London: Continuum.

- Joy, S. P y Breed, K. (2012-2013). Innovation motivation, divergent thinking and creative story writing: Convergence and divergence across the Torrance tests and TAT. *Imagination, Cognition and Personality*, 32(2), 179-195.
- Kalantzis, M., Cope, B., Chan, E. y Dalley-Trim, L. (2016). *Literacies*. University of Cambridge: Cambridge University Press.
- Kaufman, J. C. y Beghetto, R. (2009). Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), 1-12
- Kaufman, J. C. y Sternberg, R. J. (2015). The creative mind. En C. Jones, M. Lorenzen y J. Sapsed (Eds.), *The Oxford handbook of creative industries* (pp. 34-49). Oxford: Oxford University Press.
- Kharkhurin, A. V. (2007). The role of cross-linguistic and cross-cultural experiences in bilinguals' divergent thinking. En I. Kecskes y L. Albertazzi (Eds.), *Cognitive aspects of bilingualism* (pp. 175-210). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Kharkhurin, A. V. (2008). The effect of linguistic proficiency, age of second language acquisition, and length of exposure to a new cultural environment on bilinguals' divergent thinking. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11, 225-243.
- Kharkhurin, A. V. (2009). The role of bilingualism in creative performance on divergent thinking and Invented Alien Creatures tests. *Journal of Creative Behavior*, 43, 59-71.
- Kharkhurin, A. V. (2010a). Bilingual verbal and nonverbal creative behavior. *International Journal of Bilingualism*, 14, 1-16.
- Kharkhurin, A. V. (2010b). Sociocultural differences in the relationship between bilingualism and creative potential. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 41, 776-783.
- Kharkhurin, A. V. (2011). The role of selective attention in bilingual creativity. *Creativity Research Journal*, 23(3), 239-254.
- Koestler, A. (1989) *The Act of Creation*. London: Arkana/Penguin.
- Kohan, S. (1996). *Taller de escritura creativa*. Barcelona: Salvat Editores.
- Kozbelt, A., Beghetto, R. A. y Runco M. A. (2010). Theories of Creativity. En R. J. Sternberg y J. C. Kaufman (Eds.), *Handbook of Creativity* (pp. 20-47). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kramsch, C. (2006). From Communicative Competence to Symbolic Competence. *The Modern Language Journal*, 90(2), 249-252.

- Kruglanski A.W. y Freund, T. (1982). The Freezing and Unfreezing of Lay-Inferences: Effects on Impressional Primacy, Ethnic Stereotyping, and Numerical Anchoring. *Journal of Experimental Social Psychology*, 19, 448-468.
- Kruglanski, A. W. (1989). *Lay epistemics and human knowledge: Cognitive and motivational bases*. New York: Plenum.
- Kruglanski, A. W. (1990). Lay epistemic theory in social cognitive psychology. *Psychological Inquiry*, 1, 181-197.
- Kruglanski, A. W. (2004). *The psychology of closed mindedness*. New York: Psychology Press.
- Kruglanski, A. W. y Webster, D. M. (1991). Group members' reactions to opinion deviates and conformists at varying degrees of proximity to decision deadline and of environmental noise. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 212-225.
- Kruglanski, A. W., Atash, M. N., De Grada, E., Mannetti, L. y Pierro, A. (2013). Need for Closure Scale (NFC). Measurement Instrument Database for the Social Science. Disponible en: www.midss.ie
- Kruglanski, A. W., Shah, J. S., Pierro, A. y Mannetti, L. (2002). When similarity breeds content: Need for closure and the allure of self-resembling and homogeneous groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 648-662.
- Kruglanski, A. W., Webster, D. M. y Klerm, A. (1993). Motivated resistance and openness to persuasion in the presence or absence of prior information. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 861-876.
- Kruglanski, A.W., y Fishman, S. (2009). The need for cognitive closure. En M. Leary y R.H. Hoyle (Eds.), *Handbook of individual differences in social behavior*. New York: Guilford.
- Kurtzman, L. A. (1967). A study of school attitudes, peer acceptance, and personality of creative adolescents. *Exceptional Children*, 34(3) 157-162. doi: 10.1177/001440296703400301
- Lambert, W. E. y Tucker, G. R. (1972). *Bilingual education of children: The St. Lambert Experiment*. Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Landry, R. J. (1974). A comparison of second language learners and monolinguals on divergent thinking tasks at the elementary school level. *The modern language journal*, 58(1), 10-15.

- Lepper, M., Greene, D. y Nisbett, R. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of the "over-justification" hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 129-137.
- Lorenzo, F., Trujillo, F. y Vez, J. M. (2011). *Educación Bilingüe: Integración de contenidos y segundas lenguas*. Madrid: Síntesis.
- Lovecky, D. (1996). "Can you hear the flowers singing? Issues for gifted adults". En *Journal of Counseling and Development*, 64, 572-575.
- Lucas, B. (2001). The power of creative interventions for learners. En A. Craft, B. Jeffrey y M. Leibling (Eds.), *Creativity in education: current perspectives on policy and practice*. London: Continuum.
- Łukasik, B. (2015). Twórczość w edukacji akademickiej – zasady, metody i techniki stymulowania twórczego myślenia studentów [Creation in academic education—rules, methods and techniques of stimulation of students' creative thinking]. *Prace Naukowe Akademii im Jana Długosza w Częstochowie*, 17, 203-212.
- Lutzker, P. (2015). Practising creative writing in high school foreign language classes. En A. Maley y N. Peachey (Eds.) *Creativity in the English language classroom* (pp. 134-141). London: British Council.
- Madrid, D. (1999). *La investigación de los factores motivacionales en el aula de idiomas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Madrid, D. (2002). The Power of the EFL Teacher's Motivational Strategies. *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica* 25, 369-422.
- Madrid, D. y Pérez Cañado. M. (2001). Exploring the Student Motivation in the EFL Class. En E. García Sánchez (Ed.) *Present and Future Trends in TEFL* (pp. 321-364). Universidad de Almería: Secretariado de publicaciones.
- Madrid, D., Gallego, J. A., Rodríguez, J., Urbano, B., Fernández, J., Manrique, I., Hidalgo, E. y Leyva, C. (1994). Motivación, rendimiento y personalidad en el aula de idioma. En Actas de las IX Jornadas Pedagógicas para la enseñanza de inglés (pp. 198-214), Granada: GRETA.
- Maley, A y Duff, A. (1989). *The Inward Ear*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maley, A. (1997). Creativity with a small 'c'. En Coreil, C. (Ed.), *The Journal of the Imagination in Language Learning and Teaching*, 4. Disponible en: <http://www.njcu.edu/cill/journal-index.html>

- Maley, A. (2015). Overview: Creativity – the what, the why and the how. En A. Maley y N. Peachey (Eds.), *Creativity in the English language classroom* (pp. 6-13). London: British Council.
- Maley, A. y Peachey, N. (Eds.) (2015). *Creativity in the English language classroom*. London: British Council.
- Marín Ibáñez, R. M. (1995) *La creatividad: Diagnóstico, Evaluación e Investigación*. Madrid: UNED.
- Mata Anaya, J., Núñez Delgado, M. P. y Rienda Polo, J. (Eds.) (2015). *Didáctica de la lengua y la literatura*. España: Ediciones Pirámide.
- Mayer, J. D. (2001). On new methods of personality assessment. Comunicación presentada en el Symposium on non cognitive assessments for graduate admissions. Toronto, Canada: Graduate Record Examination Board.
- Mayseless, O. y Kruglanski, A. K. (1987). What makes you so sure? Effects of epistemic motivations in judgmental confidence. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 39, 162-183.
- McCabe, M. P. (1991). Influence of creativity and intelligence on academic performance. *Journal of Creative Behaviour*, 25(2), 116-122.
- McCracken, J. L. (1998). Examining the impact of formal and informal learning on the creativity of women inventors. En 39th Annual Adult Education Research Conference Proceedings (pp. 221-226). San Antonio, TX: University of Incarnate.
- McDonough, K., Crawford, W. H. y Mackey, A. (2015). Creativity and EFL Students' Language Use During a Group Problem-Solving Task. *TESOL Quarterly*, 49(1), 188-199.
- Menchén Bellón, F. (1991) Un modelo para implantar la creatividad en clase. En (R. Marín y S. De la Torre (Eds.), *Manual de la creatividad: aplicaciones educativas* (pp. 329-356). España: Vicens Vives.
- Michalko, M. (1998). Thinking like a genius: Eight strategies used by the supercreative, from Aristotle and Leonardo to Einstein and Edison. *The Futurist*, 32(4), 21.
- Michalski, W. (2011). Opinion: the role of education in the knowledge-intensive economy and society of the 21st century. Disponible en: <http://www.wise-qatar.org>
- Miller, R. y Bentley, T. (2003). *Unique Creation: four scenarios for 21st century schooling*. Nottingham: National College for School Leadership.

- Mitjáns, M. A. (1995). *Creatividad Personalidad y Educación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Morais, M. F. y Azevedo, I. (2011) What is a Creative Teacher and What is a Creative Pupil? Perceptions of Teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 12, 330-339.
- Musso Buendía, C. J. y Ortega-Martín, J. L. (2018). Motivation: A Key Issue in the EFL Classroom. *Diversity in Organizations, Communities and Nations: Annual Review* 17(1), 27-43.
- Naiman, N. (1995). *The good language learner*. Clevedon: Multilingual Matters.
- National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (1999). *All our futures: creativity, culture and education*. London: Department for Education and Employment. Disponible en: <http://sirkenrobinson.com/pdf/allourfutures.pdf>
- Nęcka, E. (2001). *Psychologia twórczości* [Psychology of creativity]. Gdańsk: GWP.
- Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado (Texto consolidado, 24-02-2018).
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato (BOE 29-01-2015).
- Ortega Martín, J. L. (2002). *Introducción a la motivación en el aula de idiomas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Ortony, A. y Turner, T. J. (1990). What's basic about basic emotions? *Psychological Review*, 97(3), 315-331.
- Ottó, I. (1998). The relationship between individual differences in learner creativity and language learning success. *TESOL Quarterly*, 32(4), 763-773.
- Pablo, E. (1999). Bases teóricas y pedagógicas para la práctica teatral en la enseñanza secundaria. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 19(4), 45-56.
- Páez, E. (2001). *Escribir. Manual de técnicas narrativas*. Madrid: Ediciones SM.
- Palmer, A. y Rogers, T. S. (1983). Games in Language Teaching. *Language teaching*, 16(1), 2-21.
- Parnes, S. J. y Noller, R. B. (1972). Applied creativity: The creative studies project. Part II—Results of the two-year program. *Journal of Creative Behavior*, 6, 164-186.

- Pavlenko, A. (2008). Emotion and Emotion-Laden Words in the Bilingual Lexicon. Keynote Article. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11(2), 147-164.
- Pennebaker J. W. y Seagal J. D. (1999). Forming a Story: The Health Benefits of Narrative. *Journal of Clinical Psychology*, 55(10), 1243-1254.
- Pérez Alonso-Geta, P.M. (2009). Creatividad e Innovación: Una Destreza Adquirible. *Teoría de la educación*, 21(1), 179-198.
- Pérez Valverde, C. (2002) Theatre in education (TIE) in the context of educational drama. *Lenguaje y textos*, 20, 7-20.
- Pérez Valverde, C. (2002). Escritura creativa y poesía en la enseñanza de lenguas. *Publicaciones Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 32, 105-122.
- Piasecka, L. (2017). Tinker, Tailor...: Creativity in Foreign Language Learning and Teaching. En M. Pawlak y A. Mystkowska-Wiertelak (Eds.), *Challenges of Second and Foreign Language Education in a Globalized World* (pp. 89-106). Suiza: Springer.
- Pierro, A., Mannetti, L., De Grada, E., Livi, S., & Kruglanski, A. W. (2003). Autocracy bias in informal groups under need for closure. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 405-417.
- Piñan, B. (2002). El taller de escritura creativa en secundaria. Una propuesta práctica. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura. Imitar, plagiar, crear*, 30(8), 42-55.
- Pishghadam R. y Javdan Mehr, F. (2011). Learner Creativity and Performance in Written Narrative Tasks. *World Journal of Education* 1(2), 115-125.
- Plucker, J, Beghetto, T.A. y Dow, G. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potential, pitfalls and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39, 83-96.
- Plucker, J. A. y Beghetto, R. A. (2004). Why creativity is domain general, why it looks domain specific, and why the distinction doesn't matter. En R. J. Sternberg, E. L. Grigorenko y J. L. Singer (Eds.), *Creativity: from potential to realization* (pp. 153-168). Washington, DC: American Psychological Association.
- Plucker, J. A. y Renzulli, J. S. (1999). Psychometric approaches to the study of human creativity. En R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 35-61). New York: Cambridge University Press.

- Pope, R. y Swann, J. (2011). Introduction: Creativity, language, literature. En J. Swann, R. Pope y R. Carter (Eds.), *Creativity in language and literature. The state of the art* (pp. 1-22). Basingstoke: Palgrave.
- Quist, G. (2013). Cosmopolitan Imaginings: Creativity and Responsibility in the Language Classroom. *Language and Intercultural Communication*, 13(3), 330-342.
- Read, C. (2015). Seven pillars of creativity in primary ELT. En A. Maley y N. Peachey (Eds.), *Creativity in the English language classroom*. London: British Council, 29-36.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (Texto consolidado, 30-07-2016).
- Renzulli, J. S. (1992). A general theory for the development of creative productivity through the pursuit of ideal acts of learning. *Gifted Child Quarterly*, 36, 170-182.
- Renzulli, J. S. (1994). *Schools for talent development: A practical plan for total school improvement*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. y Reis, S. M. (1985). *The schoolwide enrichment model: A comprehensive plan for educational excellence*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Rhodes, J. M. (1961). An analysis of creativity. *Phi Delta Kappan*, 42(7), 305-311.
- Ricciardelli, L. A. (1992). Creativity and bilingualism. *Journal of Creative Behavior*, 26, 242-254.
- Richards, J. (2013). Creativity in language teaching. Ponencia plenaria de *Summer Institute for English Teacher of Creativity and Discovery in Teaching University Writing*, City University of Hong Kong, 5 de junio de 2013. Disponible en: <http://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/Creativity-in-Language-Teaching.pdf>
- Richards, J. C. y Cotterall, S. (2016). Creativity in language teaching. En R.H. Jones y J.C. Richards (Eds.), *Creativity in language teaching: Perspectives from research and practice* (97-113). New York, NY: Routledge.
- Richards, J. y Schmidt, R. (2002). *Longman Dictionary of Teaching and Applied Linguistics*. Essex: Longman Group Limited.
- Rickards, T. and Jones, L. (1989). Creativity Audit: A Diagnostic Approach to Overcoming Blocks. *Management Decision* 27(1), 17-21. doi: 10.1108/eb017585

- Robinson, K. (1999). *All our futures: Creativity, culture and education*. London, England: National Advisory Committee on Creative and Cultural Education. Disponible en: <http://sirkenrobinson.com/pdf/allourfutures.pdf>.
- Robinson, K. (2011). *Out of our minds*, 2ed. Chichester: Capstone Publishing Ltd.
- Rocchi, P. (1998). Il bisogno di chiusura cognitiva e la creatività [Need for closure and creativity]. *Giornale Italiano di Psicologia*, 25, 153-190.
- Rodari, G. (1983). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. España: Editorial Argos Vergara, S.A.
- Ros i Solé, C. (2016). *The Personal World of the Language Learner*. UK: Palgrave Macmillan.
- Ros, N. (2011). El lenguaje artístico, la educación y la creación. *Revista Iberoamericana de educación*. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/677Ros107.PDF>
- Rubini, M. y Kruglanski, A. W. (1996). Brief encounters ending in estrangement: Motivated language use and interpersonal rapport in the question-answer paradigm. *Journal of Personality and Social Psychology*, 33, 355-362.
- Runco, M. (2014). Common questions and difficulty of creativity education [Web blog message]. Disponible en: <https://www.creativitytestingservices.com/blog/common-questions-difficulty-of-creativity-education>
- Runco, M. A. (1992). Children's divergent thinking and creative ideations. *Developmental Review*, 12, 233-264.
- Runco, M. A. (2007). *Creativity. Theories and Themes: Research, Development, and Practice*. San Diego, CA: Academic Press.
- Runco, M. A. y Chand, I. (1995). Cognition and creativity. *Educational Psychology Review*, 7, 243-267.
- Runco, M. A. y Jaeger, G. J. (2012) The Standard Definition of Creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92-96.
- Runco, M. A., Johnson, D. J. y Baer, P. K. (1993). Parent's and teacher's implicit theories of children's creativity. *Child Study Journal*, 23, 91-113.
- Runco, M.A. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 55, 657-687.
- Ryhammar, L. y Brolin, C. (1999). Creativity research: historical considerations and main lines of development. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 43(3), 259-273.

- Sawyer, R. K. (2011). What makes good teachers great? The artful balance of structure and improvisation. En R.K. Sawyer (Ed.), *Structure and improvisation in creative teaching* (pp. 1-24). New York, NY: Cambridge University Press.
- Sawyer, R. K., John-Steiner, V., Moran, S., Sternberg, R., Feldman, D. H. y Csikszentmihalyi, M. (2003). *Creativity and development*. New York: Oxford University Press.
- Schumann, J. (1998). *The Neurobiology of Affect in Language*. Malden, MA: Blackwell.
- Scott G. M., Leritz L. E. y Mumford M. D. (2004). The effectiveness of creativity training: a quantitative review. *Creativity Research Journal*, 16, 361-88.
- Scott, C. L. (1999). Teachers' biases toward creative children. *Creativity Research Journal*, 12, 321-337.
- Scott, S. (1973). The relation of divergent thinking to bilingualism: Cause or effect. Unpublished manuscript, McGill University, Montreal.
- Secadas, F. (1976). Aportación al concepto de creatividad. *Innovación creadora*, 1, 22-39.
- Shah, J. Y., Kruglanski, A. W. y Thompson, E. P. (1998). Membership has its (epistemic) rewards: Need for closure effects on in-group bias. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 383-393.
- Shalley, C. E. y Perry-Smith, J. E. (2001). Effects of social-psychological factors on creative performance: The role of informational and controlling expected evaluation and modeling experience. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 84, 1-22.
- Silvia, P. J. (2008). Creativity and intelligence revisited: a latent variable analysis of Wallach and Kogan (1965). *Creativity Research Journal*, 20(1), 34-39.
- Silvia, P. J., Winterstein, B. P., Willse, J. T., Barona, C. M., Cram, J. T., Hess, K. I. y Richard, C. A. (2008). Assessing creativity with divergent thinking tasks: Exploring the reliability and validity of new subjective scoring methods. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 2(2), 68-85.
- Simonton, D. K. (1990). History, chemistry, psychology and genius: An intellectual autobiography of historiometry. En M. A. Runco y R. S. Albert (Eds.), *Theories of Creativity*. Newbury Park, CA: Sage.
- Simonton, D. K. y Damian, R. I. (2013). Creativity. En D. Reisberg (Ed.), *The Oxford handbook of cognitive psychology* (pp. 796-808). Oxford: Oxford University Press.

- Smith, J. K. y Smith, L. F. (2010) Educational Creativity. En R. J. Sternberg y J. C. Kaufman (Eds.), *Handbook of Creativity* (pp. 250-264). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Srinivasan, N. (2007). Cognitive neuroscience of creativity: EEG based approaches. *Methods*, 42(1), 109-116. doi: [10.1016/j.ymeth.2006.12.008](https://doi.org/10.1016/j.ymeth.2006.12.008)
- Stein, M. I. (1953). Creativity and culture. *Journal of Psychology*, 36, 31-322.
- Stemler, S. E., Elliott, J. G., Grigorenko, E. L. y Sternberg, R. J. (2006). There's more to teaching than instruction: Seven strategies for dealing with the practical side of teaching. *Educational Studies*, 32(1), 101-118.
- Sternberg, R. J. (2003). Creative thinking in the classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47, 325-338.
- Sternberg, R. J. (2006). The nature of creativity. *Creativity Research Journal*, 18(1), 87-98.
- Sternberg, R. J. y Lubart, T. I. (1991). Creating creative minds. *Phi Delta Kappan*, 72, 608-614.
- Sternberg, R. J. y Lubart, T. I. (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. New York: Free Press.
- Sternberg, R.J. (2002). The theory of successful intelligence and its implications for language aptitude testing. En P. Robinson (Ed.), *Individual differences and instructed language learning*. Amsterdam: John Benjamins.
- Sternberg, R.J. y Kaufman, J.C. (Eds.) (2010). *Handbook of Creativity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Sullivan, P. (2012). Essential habits of mind for college readiness. *College English*, 74(6), 547-553.
- Tajfel, H. (1957). Value and the perceptual judgement of magnitude. *Psychological Review*, 64, 192-204.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Thomas, N. G. y Burke, L. E. (1981). Effects of school environments on the development of young children's creativity. *Child Development*, 52, 1153-1162.
- Tomlinson, B. (2015). Challenging teachers to use their coursebook creatively. En A. Maley y N. Peachey (Eds.), *Creativity in the English language classroom* (pp. 24-28). London: British Council.
- Torrance, E. P. (1962). *Guiding creative talent*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Torrance, E. P. (1963) *Education and creative potential*. Minneapolis: University of Minnesota.
- Torrance, E. P. (1974). *Torrance Tests of Creative Thinking*. Lexington, M.A.: Ginn & Company.
- Torrance, E. P. (1987). Teaching for creativity. En S. G. Isaksen (Ed.), *Frontiers of creativity research*. Buffalo, NY: Bearly Limited.
- Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42, 7–97. (Original work published 1967)
- Wallach, M. A. y Wing, C. W. (1969). *The talented student. A validation of the intelligence-creativity distinction*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Wallas, G (1926). *The Art of Thought*, 1ed. London: Solis Press.
- Walpole, M. B., Burton, N. W., Kanyi, K. y Jackental, A. (2001). *Selecting successful graduate students: In-depth interviews with GRE users. GRE Board Research Report 99-11R*. Princeton, N. J: Educational Testing Service.
- Ward, T. B., Patterson, M. J., Sifonis, C. M., Dodds, R. A. y Saunders, K. N. (2002). The role of graded category structure in imaginative thought. *Memory and Cognition*, 30, 199-216.
- Webster, D.M. y Kruglanski, A.W. (1994). Individual Differences in Need for Cognitive Closure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(6), 1049-1062.
- Webster, D.M., Kruglanski, A.W. y Pattison, D.A. (1997). Motivated Language-Use in Intergroup Contexts: Need for Closure Effects on the Linguistic Intergroup Bias. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1122-1131.
- Welle-Strand, A y Tjeldvoll, A. (2003). Creativity, curricula and paradigms. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47, 359-372.
- Westby, E. L. y Dawson, V. L. (1995). Creativity: Asset or burden in the classroom? *Creativity Research Journal*, 8, 1-10.

Anexo I. Autorización de Delegación Territorial en Granada de Educación, Cultura y Deporte para la realización del proyecto de intervención en los colegios

JUNTA DE ANDALUCÍA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Delegación Territorial en Granada

S A L I D A	JUNTA DE ANDALUCÍA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
	2016470000022762 - 07/06/2016
	Registro Auxiliar SV. ORD. EDUCAT. (GR) GRANADA

D^a Tatjana Portnova.
C/ Moral de la Magdalena, 35, 1^a B
18002, GRANADA

Fecha: 03/06/2016

N/Ref.: SOE/IJ

Asunto: **autorización talleres escritura creativa y teatro en centros educativos.**

Estimada doctoranda.

Hemos recibido su solicitud a esta Delegación Territorial en Granada de Educación, de autorización para la realización de talleres de escritura creativa y teatro en dos centros de la provincia de Granada, como parte de la tesis doctoral, dirigida por D. José Luis Ortega Martín, profesor titular de la Universidad de Granada, con el título de *Propuesta de introducción de las actividades extracurriculares basadas en la creatividad en el currículo de enseñanza del inglés en los colegios públicos y concertados de Andalucía.*

Tales talleres se impartirán en el primer trimestre del curso 2016/2017 en los centros educativos IES "Alonso Cano" de Dúrcal y C.D.P. "Sagrada Familia" de Granada, con una frecuencia de una vez a la semana, una duración de hora y media aproximadamente por la tarde. La programación contempla sesiones de escritura creativa en inglés en las cuales se realizarán ejercicios de escritura para su posterior dramatización.

Dado que en su solicitud contempla por una parte la autorización de la Dirección de los centros educativos implicados y de los Consejos Escolares de los mismos, y por otra parte se presenta a los padres o tutores de los alumnos/as un documento de consentimiento informado en el se pide autorización para la participación de sus hijos/as en los talleres, con el compromiso de mantener el anonimato y confidencialidad de los datos, le comunicamos que, una vez estudiada la solicitud y documentación presentada, puede proceder a la realización del mencionado estudio.

Lo cual le comunicamos para su conocimiento.
Atentamente.

LA JEFA DE SERVICIO DE
ORDENACIÓN EDUCATIVA.
Fdo.: Iluminada Jiménez Olivencia.



Servicio de Ordenación Educativa

C/ Gran Vía, 56. 18071 Granada. Telf.: 958 029 078. Fax: 958 029 076
Correo-e: delgranada.dpg.ord@juntadeandalucia.es

Código Seguro de verificación: 1X0CK0Q20TUXFmbNdrhKvw==. Permite la verificación de la integridad de una copia de este documento electrónico en la dirección: https://www.juntadeandalucia.es/educacion/verificafirma Este documento incorpora firma electrónica reconocida de acuerdo a la Ley 59/2003, de 19 de diciembre, de firma electrónica.				
FIRMADO POR	ILUMINADA JIMENEZ OLIVENCIA		FECHA	07/06/2016
ID. FIRMA	ws029.junta.deandalucia.es	1X0CK0Q20TUXFmbNdrhKvw==	PÁGINA	1/1
 1X0CK0Q20TUXFmbNdrhKvw==				

