

La brecha creativa: cómo la disonancia entre creatividad percibida y real impacta en el aprendizaje artístico

Ana Leonarte Benedí – Universidad de Zaragoza
 Juan Carlos Bustamante – Universidad de Zaragoza
 Natalia Larraz Rábanos – Universidad de Zaragoza

 0009-0009-7133-073X
 0000-0002-8201-0469
 0000-0001-7091-2855

Recepción: 23.01.2026 | Aceptado: 12.02.2026

Correspondencia a través de **ORCID**: Natalia Larraz Rábanos

 **0000-0001-7091-2855**

Citar: Leonarte-Benedí, A, Bustamante, JC, & Larraz-Rábanos, N (2026). La brecha creativa: cómo la disonancia entre creatividad percibida y real impacta en el aprendizaje artístico. *REIDOCREA*, 15(10), 118-127.

Financiación: Este trabajo ha sido financiado por la Fundación Bancaria Ibercaja con la subvención JIUZ2022-CSJ-04 y el Gobierno de Aragón, a través del Laboratorio de Neuroeducación, Tecnología Educativa y Desarrollo (NeeTeD Lab - 270345)

Área o categoría del conocimiento: Ciencias de la Educación – Didáctica de la Expresión Artística

Resumen: La creatividad constituye una habilidad esencial en la educación artística, por su implicación en el aprendizaje y el desarrollo del alumnado. Sin embargo, habitualmente, los estudiantes pueden presentar discrepancias entre sus habilidades creativas reales y la percepción que tienen de ellas. Esto puede influir en actitud y motivación hacia el aprendizaje y su rendimiento académico en la asignatura. El objetivo de este estudio es analizar las disonancias entre creatividad percibida y real en 340 estudiantes de educación secundaria que cursan materias de arte y la relación que esto tiene con su rendimiento académico y la actitud hacia la asignatura. A través de medidas de habilidades e identidad creativa, se identificaron tres perfiles diferenciados: identidad inhibida, coherente e inflada. Los resultados apuntan a que la mayoría del alumnado presenta algún grado de disonancia creativa, siendo minoritario el perfil coherente. También se han encontrado diferencias significativas entre estos perfiles y el rendimiento académico y variables de carácter motivacional y actitudinal. Estos hallazgos permiten destacar la importancia de considerar la percepción de la creatividad como un factor clave para el aprendizaje artístico, y permiten establecer una base sólida para el diseño de estrategias pedagógicas.

Palabra clave: Disonancias Creativas

The creative gap: how the dissonance between perceived and actual creativity impacts artistic learning

Abstract: Creativity is an essential skill in arts education because of its involvement in student learning and development. However, students often experience discrepancies between their actual creative abilities and their perception of them. This can influence their attitude and motivation toward learning and their academic performance in the subject. The aim of this study is to analyze the discrepancies between perceived and actual creativity in 340 secondary school students studying art subjects and the relationship this has with their academic performance and attitude towards the subject. Through measures of creative skills and identity, three distinct profiles were identified: inhibited, coherent, and inflated identity. The results suggest that most students exhibit some degree of creative dissonance, with the coherent profile being in the minority. Significant differences were also found between these profiles and academic performance and motivational and attitudinal variables. These findings highlight the importance of considering the perception of creativity as a key factor in arts learning and provide a solid basis for the design of teaching strategies.

Keyword: Creative Dissonances

Introducción

Son muchos los estudios que destacan la importancia de la educación artística para el desarrollo de la creatividad y que definen los entornos de aprendizaje artístico como particularmente efectivos para la práctica creativa, y como entornos específicos de desarrollo de la creatividad (Salih, 2022; Samaniego et al., 2024). De hecho, numerosos estudios enfatizan en la importancia de evaluar la creatividad dentro de dominios específicos, y apuntan a un desarrollo de la creatividad más eficaz cuando se enmarca

en un dominio concreto (Acar et al., 2024; Baer, 2012; Baer, 2015; Sen & Yörük, 2023). Pero, además, en el ámbito artístico, la creatividad no supone una habilidad añadida, sino un componente esencial en la práctica artística, ya que esta implica necesariamente imaginar, explorar nuevas alternativas, tomar decisiones personales... (Arnheim, 1969; Eisner, 2002). Estas características hacen que el desarrollo de la creatividad no sea un mero objetivo educativo, sino el medio a través del cual se desarrolla la actividad artística en la escuela y fuera de ella (Efland, 2002).

Así, la creatividad en el contexto educativo, se ha visto habitualmente relacionada con una mayor implicación en el aprendizaje, una mayor motivación intrínseca y un desarrollo integral del alumnado, fomentando el desarrollo de la identidad personal (Hennessey, 2019; Gardner, 1995; Lee, 2020; Moreno y Jurado, 2023). También hay estudios que asocian altos niveles de creatividad con un mejor rendimiento académico en ciertas asignaturas (Caballero & Fernández, 2018; Moreno & Del Mar, 2023; Peña et al., 2017; Tzachrista et al., 2023; Torrance, 1988). Además, hay estudios que afirman que la creatividad es beneficiosa para el rendimiento académico, sobre todo en estudiantes jóvenes (Yang & Zhao, 2021). Pero en este proceso, la percepción del alumno sobre sus propias capacidades creativas se convierte en un factor clave del aprendizaje (Beghetto & Kaufman, 2014). Por ello, habilidades como el autoconcepto creativo, la identidad creativa y la autoeficacia creativa van a influir directamente en la disposición del alumnado para implicarse en tareas creativas y artísticas (Beghetto, 2006; Karwoski, 2012).

Numerosos estudios han constatado una relación significativa entre la creatividad y el autoconcepto, especialmente en adolescentes, destacando que los estudiantes con mayores índices de creatividad, tienen a tener también un mayor nivel de autoconcepto (Barbot & Heuser, 2017; Jania & Netrawati, 2019; Moreno & Jurado, 2023; Topandasani, 2013). Y a su vez, altos niveles de autoconcepto se relacionan con un mejor rendimiento en actividades creativas (Topandasani, 2013). En esta misma línea, se ha encontrado también una relación significativa entre creatividad y autoeficacia, que se considera además como un predictor de la creatividad y un factor especialmente determinante (Haase et al., 2018; Karwowski, 2016; Karwowski et al., 2013). En este sentido, las experiencias de aprendizaje creativas aportan al alumnado adolescente, no solo un mayor desarrollo de sus capacidades creativas, sino también un fortalecimiento de su identidad personal y una mejora de su bienestar personal (Lee, 2020; Moreno & Jurado, 2023).

Sin embargo, cuando existe una incongruencia entre lo que el estudiante es capaz de hacer y lo que se cree capaz de hacer, se genera un cierto desequilibrio que pueden influenciar en el aprendizaje, la motivación y los resultados obtenidos, como una forma específica de disonancia cognitiva (Festinger, 1957). Por ello, la coherencia entre la experiencia real y la autoimagen es clave en el desarrollo personal y creativo (Erikson, 1968; Karwowski, 2012). Y tiene una especial influencia en el proceso de aprendizaje, donde una percepción ajustada de las propias capacidades favorece un establecimiento más realista de las metas, favorece el desarrollo de estrategias de mejora y un uso más efectivo del feedback educativo (Zimmerman, 2000). Esta brecha entre lo percibido y lo real no supone un fenómeno aislado, sino recurrente en la literatura sobre la creatividad. Así, diversos estudios han demostrado que el autoconcepto creativo no siempre refleja las habilidades creativas reales del alumnado (Batey & Hughes, 2017; Pretz & Nelson, 2014), aunque estos son especialmente escasos.

La teoría de la disonancia cognitiva ha sido ampliamente empleada en el contexto educativo para explicar procesos de autorregulación, motivación y procesos de aprendizaje (Dunning, Heath, & Suls, 2004; Zimmerman, 2000). Así, el concepto de

disonancia cognitiva, formulado originalmente por Festinger (1957) hace referencia a un estado de tensión psicológica producido por una inconsistencia entre las creencias, actitudes y conductas. Conocer estas disonancias resulta especialmente útil en contextos educativos, ya que la autoeficacia y autoconcepto creativos influyen directamente en la práctica y rendimiento artísticos y académicos (Bandura 1997; Beghetto, 2006). En el caso concreto de la educación artística, implica un proceso de construcción de la identidad personal del alumno, por lo que la existencia de discrepancias entre lo percibido y lo real podría generar tensiones que afecten al proceso creativo (Eisner, 2002). Así, una percepción ajustada favorece un aprendizaje más autorregulado, mientras que percepciones distorsionadas podrían limitarlo (Zimmerman, 2000).

Objetivo

El objetivo del presente estudio es analizar las disonancias creativas analizar los perfiles de disonancia creativa existentes en el alumnado de educación artística de Educación Secundaria Obligatoria, y profundizar en los efectos que estas disonancias pueden tener en el rendimiento académico en la asignatura y en la motivación y actitud hacia el aprendizaje artístico.

Método

Participantes

La muestra del estudio la conforman los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria que cursan las materias de Educación Plástica, Visual y Audiovisual o Expresión Artística en la Comunidad Autónoma de Aragón. La muestra se obtuvo de centros públicos y privados/concertados a través de un proceso de muestreo por conveniencia. Los participantes que no contaban con autorización de sus tutores legales, no completaron alguno de los cuestionarios o presentaban dificultades de aprendizaje fueron eliminados de la muestra. Además, se llevó a cabo un análisis preliminar para identificar y eliminar respuestas atípicas para cada variable. Así, un total de 340 estudiantes de entre 12 y 16 años participaron finalmente en el estudio, de los cuales el 43,2 % eran hombres ($n = 147$), el 55 % mujeres ($n = 187$) y un 1,8% ($N=6$) decidieron no decirlo.

Instrumentos y procedimiento

Se recogieron variables relacionadas con las habilidades creativas, la percepción de las habilidades creativas, el rendimiento académico y la motivación hacia la materia.

Para la evaluación de las habilidades creativas se empleó el test de Torrance en su versión A (1966), con una fiabilidad test-retest de 0.59 a .097 (Torrance, 1966). Se emplearon las tres pruebas figurativas y una selección de tres pruebas verbales a través del consenso de tres investigadores por tener implicados procesos visuales y estar más relacionados con el desarrollo de la creatividad general. Así, se realizaron las pruebas 1-5 y 7 (indicar el nombre de los juegos que se administraron) del test de Torrance. A través de este test, se evalúan los cuatro indicadores de la creatividad: elaboración, originalidad, flexibilidad y fluidez (Guilford, 1950). Dado que el test original establecido por Torrance data de 1966 y está dirigido a una muestra y temporalidad concreta, y al no existir ninguna adaptación validada con muestra española actual para todas las pruebas, se realizó una nueva baremación y categorización de las pruebas originalmente establecidas por Torrance para población adolescente de la Comunidad Autónoma de Aragón en una muestra de 358 alumnos de Educación Secundaria

Obligatoria de cuatro centros educativos de la Comunidad Autónoma de Aragón. Rebaremación que fue empleada para esta recogida de datos.

La percepción de las habilidades creativas se evaluó mediante la SSCS (Short Scale of creative self) (Karwowsky 2012; Karwowski et al., 2013). Esta escala está compuesta por tres subdimensiones: autoconcepto creativo, autoeficacia creativa e identidad personal creativa; a través de una escala de 11 ítems de tipo Likert del 1 al 5. Esta escala presenta un índice de alfa de Cronbach superiores a .85 (Karwowski, 2014; Karwowski et al., 2013; Karwowski & Lebuda, 2015; Zandi et al., 2022; Zielinska et al., 2022). Para el estudio se empleó su traducción al español realizada por dos investigadores con nivel alto de inglés y revisada por un traductor nativo.

Para la motivación se empleó la escala de motivación por aprender arte, compuesta por 21 ítems en una escala de tipo Likert de 5 puntos con alfa de Cronbach mayor a 0.8 (Prameswari et al., 2020). La actitud hacia la educación artística se evaluó mediante la Attitude Scale for Art Experienced in School, compuesto por una escala de tipo Likert de 5 puntos y 34 ítems, con un alfa de Cronbach de .75 (Pavlov y Kambouri, 2007), traducida al español por Lekue, 2010). El compromiso del alumnado con la asignatura se midió mediante la escala COMPROTA, compuesta por una escala de tipo Likert del 1 al 5 y 11 ítems, con una fiabilidad interna de .92 (Patrick et al., 2007), traducida al español por Lekue (2010). El rendimiento académico se evaluó mediante las calificaciones finales del trimestre obtenidas en la asignatura.

Aspectos éticos

El estudio fue aprobado por el Comité Ético de Investigación de la Comunidad Autónoma de Aragón (CEICA) el 17/05/2023 con la referencia C.I. PI23/118. La participación en el estudio fue voluntaria, previa autorización del profesor, la dirección del centro educativo y los tutores legales de los alumnos.

Análisis de datos

En primer lugar, para calcular la puntuación total de percepción de las habilidades creativas, se calcularon las puntuaciones Z de cada subdimensión y se promediaron para obtener la suma total. También se obtuvieron las puntuaciones Z del resto de variables para garantizar la comparabilidad.

En segundo lugar, se calculó el índice de disonancia a través de la resta de las habilidades creativas reales y percibidas y se establecieron tres grupos según la puntuación de disonancia: identidad inhibida ($z < -0,5$), identidad coherente ($-0,5 \leq z \leq 0,5$), e identidad inflada ($z > 0,5$).

En tercer lugar, antes de realizar los análisis estadísticos, se evaluó la distribución de las variables para determinar si cumplían los supuestos de normalidad necesarios para aplicar pruebas paramétricas. Así, se calcularon estadísticos descriptivos y se realizaron pruebas de normalidad empleando los test de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk, apropiados para muestras de tamaño grande y mediano (Field, 2018).

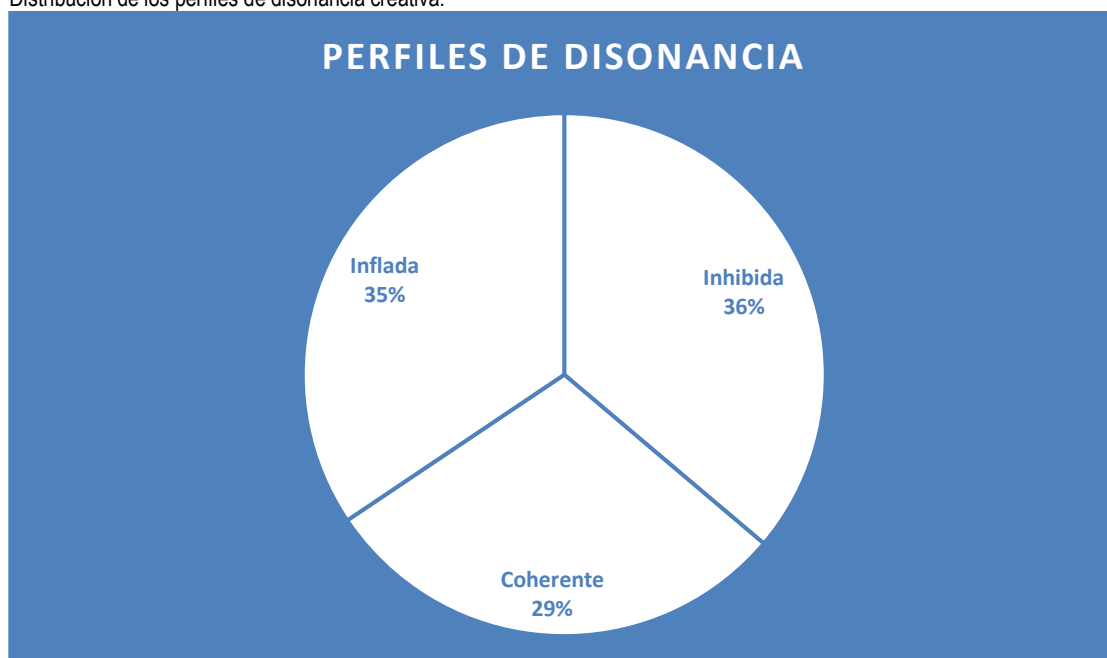
En cuarto lugar, se calcularon estadísticos descriptivos (media y desviación estándar) y la distribución del alumnado en los distintos perfiles. Como los resultados indicaron que algunas variables no seguían una distribución normal ($p < .05$), se decidió emplear pruebas no paramétricas (Kruskal-Wallis y U de Mann-Whitney) para comparar los grupos y perfiles. Así, se analizaron las diferencias entre los perfiles en rendimiento académico y motivación a través de la prueba no paramétrica Kruskal-Wallis y se

realizaron comparaciones post-hoc mediante Mann–Whitney con corrección Bonferroni para múltiples comparaciones.

Resultados

Los estudiantes se clasificaron en tres perfiles de disonancia creativa: inhibida ($n=123$, 36,2%), en la que los estudiantes presentan una percepción de su capacidad creativa inferior a las habilidades reales; coherente ($n=100$, 29,4%), en la que el alumnado muestra una relación ajustada entre la creatividad percibida y la real, e inflada ($n=117$, 34,4%), en la que los estudiantes presentan una percepción sobre sus habilidades creativas superior a la realidad. Los resultados evidencian que una proporción considerable del alumnado presenta ciertas discrepancias entre la creatividad percibida y la real, siendo los perfiles inhibidos e inflados ligeramente más frecuentes que el perfil coherente, que es el que presenta una menor representación (figura 1). La distribución de perfiles fue similar entre hombres y mujeres, sin presentar diferencias significativas ($\chi^2(2)=0,66$, $p=.718$).

Figura 1.
Distribución de los perfiles de disonancia creativa.



En cuanto a los efectos de las disonancias en el proceso de aprendizaje de alumnado, se encontraron diferencias significativas en primer lugar en relación con el rendimiento académico ($H(2)=7,71$, $p=.021$). Las comparaciones post-hoc con Mann–Whitney ajustadas con Bonferroni ($\alpha=.0167$) mostraron que los estudiantes con un perfil de disonancia de creatividad inhibida obtuvieron un menor rendimiento que los de creatividad inflada ($Z=-2,701$, $p=.007$), siendo estos los grupos que muestran una mayor diferencia. Sin embargo, las comparaciones entre los grupos de creatividad inhibida frente a coherente ($Z=-2,288$, $p=.022$) y coherente frente a inflada ($Z=-2,083$, $p=.037$) no superaron el umbral de Bonferroni. Esto implica que los estudiantes con una autopercepción inhibida efectivamente presentaron un menor rendimiento que los que tienen una percepción inflada, mientras que los coherentes se sitúan en un puesto intermedio.

En cuanto a las diferencias en los niveles de motivación hacia la materia, la comparación de los perfiles mediante Kruskal–Wallis obtuvo también diferencias significativas

($H(2)=18,71$, $p<.001$). Las comparaciones post-hoc con Mann–Whitney ajustadas con Bonferroni ($\alpha=.0167$) indicaron que el perfil de percepción de creatividad inhibida mostró una menor motivación que los de percepción inflada de la creatividad ($Z=-4,213$, $p<.001$), mientras que, igual que en el caso anterior, las comparaciones con el grupo coherente no superaron el umbral tras Bonferroni, ni en el caso de comparación con el grupo de creatividad inhibida ($Z=-2,288$, $p=.022$), ni en el de inflada ($Z=-2,083$, $p=.037$). De nuevo, estos resultados apuntan a una mayor motivación hacia la materia artística en el caso de los estudiantes con una percepción inflada de las habilidades creativas, frente a una menor motivación en el caso de los estudiantes con una percepción inhibida, con unos niveles intermedios en el caso del perfil coherente.

El análisis también reveló diferencias estadísticamente significativas en el compromiso hacia la asignatura en función de los perfiles de disonancia creativa ($H(2) = 11,46$, $p = .003$). Las comparaciones post-hoc mostraron diferencias significativas entre el perfil de identidad inflada y el perfil coherente ($Z = -2,78$, $p = .005$), así como entre el perfil de identidad inflada y el perfil de identidad inhibida ($Z = -3,02$, $p = .003$). Sin embargo, no se observaron diferencias entre los perfiles inhibido y coherente ($Z = -0,44$, $p = .657$). El perfil de identidad inflada es el que presenta los niveles más altos de compromiso, frente al de identidad inhibida que presenta los niveles más bajos, mientras que el perfil coherente se sitúa en una posición intermedia.

Finalmente, en el caso de la actitud hacia la práctica artística en la escuela, no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre los perfiles de disonancia creativa ($H(2) = 4,64$, $p = .098$.) No obstante, las comparaciones post-hoc indicaron tendencias cercanas a la significación entre el perfil de identidad inflada y los perfiles inhibido ($Z = -1,77$, $p = .076$) y coherente ($Z = -1,94$, $p = .053$), en los que la identidad inflada tiende a mostrar actitud más positiva, mientras que el perfil de identidad inhibida muestra una actitud menos favorable, con unos valores intermedios en el caso del perfil coherente.

Discusión

El objetivo de este estudio era analizar las disonancias entre habilidades creativas reales y percibidas, así como conocer sus efectos en variables del proceso de aprendizaje artístico. Los resultados, apuntan a una mayoría del alumnado con una percepción inflada o inhibida de sus capacidades creativas, lo cual implica una heterogeneidad en la percepción de la creatividad. Mientras que el perfil con una percepción coherente de sus capacidades creativas presenta una menor presencia en la diversidad del alumnado. Estos hallazgos evidencian que la mayoría de los estudiantes de educación secundaria presentan algún grado de disonancia entre creatividad percibida y creatividad real. Esta tendencia coincide con hallazgos previos que indican que la autoevaluación de las habilidades creativas no siempre refleja la capacidad real (Batey & Hughes, 2017). La menor proporción de estudiantes con una percepción coherente de sus habilidades creativas sugiere que muchos estudiantes no perciben de manera ajustada sus habilidades creativas. Esta discrepancia, podría explicar por qué ciertos estudiantes se muestran inhibidos frente a tareas abiertas o evitan riesgos expresivos, mientras que otros mantienen una alta motivación (Dunning, Heath & Suls, 2004).

Los resultados han evidenciado también los efectos que estas disonancias tienen en el proceso de aprendizaje artístico. Así, los estudiantes con una percepción inhibida de sus habilidades creativas presentan una baja motivación frente a aquellos con una percepción inflada. Esto apunta a que la percepción de las propias capacidades creativas podría actuar como predictora del compromiso en las tareas artísticas, dado que la motivación influye en la participación, persistencia y disfrute de los procesos de

aprendizaje. Estos hallazgos son consistentes con la literatura previa sobre autoeficacia creativa, que indica que la percepción de las propias competencias influye directamente en el esfuerzo y la persistencia hacia la tarea (Bandura, 1997; Beghetto, 2006). Además, hay estudios que afirman que la motivación intrínseca en arte se ve reforzada cuando el alumno tiene una mejor percepción de sus habilidades creativas, independientemente de su habilidad real (Amabile, 1996; Hennessey & Amabile, 2010).

A su vez, los resultados indican que la identidad inflada presenta niveles significativamente más altos de compromiso hacia la materia, en comparación con los perfiles inhibido y coherente. La literatura subraya el papel central de la percepción de competencia creativa en la activación de conductas de esfuerzo y participación en el aula (Bandura, 1997; Beghetto, 2006; Karwowski, 2016). Así, investigaciones previas han señalado que el compromiso en tareas artísticas y creativas, no depende únicamente de los niveles objetivos de las habilidades del individuo, sino también de las creencias que este tiene sobre su capacidad creativa (Batey & Hughes, 2017; Pretz & McCollum, 2014). De hecho, hay estudios que han identificado la infravaloración de las habilidades creativas como un factor de riesgo para la evitación de tareas, la reducción del esfuerzo y el desengache progresivo (Beghetto, 2006; Karwowski et al., 2013; Haase et al., 2018).

A diferencia de lo observado en el caso de la motivación y el compromiso, la actitud hacia la práctica artística en la escuela no mostró diferencias estadísticamente significativas, si bien se identificaron tendencias similares a los casos anteriores. Esto podría deberse a que la actitud podría constituir un constructo más estable, influido por la acumulación de experiencias educativas, y consolidado a partir de la práctica prolongada (Eisner, 2002; Efland, 2002; Lee & Portillo, 2022; Pavlov & Kambouri, 2007).

En cuanto al rendimiento académico, los resultados apuntan, al igual que en el caso anterior, a un mayor rendimiento académico en la asignatura en aquellos estudiantes con una percepción inflada de sus capacidades creativas, frente a un menor rendimiento en el caso de aquellos que tienen una percepción inhibida. Esto sugiere que una subestimación de las capacidades puede actuar como un factor limitante en el aprendizaje artístico (Zimmerman, 2000; Eisner, 2002). Esta idea se podría relacionar con el concepto de metacreatividad, que hace referencia a la conciencia que los individuos poseen sobre sus propios procesos, pensamientos y emociones durante la experiencia creativa (Brunch, 1988). Esto incluye la capacidad para regular y comprender el propio funcionamiento creativo, por lo que una disonancia inhibida podría afectar a esta conciencia metacreativa, limitando el rendimiento del estudiante en contextos académicos. Esta relación entre percepción y rendimiento muestra que no es suficiente con tener unas altas habilidades creativas, sino que también la forma en que el estudiante percibe esas capacidades es esencial para optimizar su desempeño y compromiso en la tarea. Investigaciones recientes refuerzan esta idea, afirmando que un mayor ajuste en la autoevaluación de las propias habilidades se relaciona positivamente con un mejor ajuste académico, mientras que la existencia de disonancias podría derivar en una menor implicación y confianza hacia la tarea (Zielinska et al., 2024).

La detección, identificación y análisis de estos perfiles aporta importantes implicaciones en la práctica educativa. Así, la asociación de los estudiantes con una identidad creativa inhibida permite detectar a aquellos individuos que subestiman su creatividad y podrían, por lo tanto, inhibirse frente a tareas abiertas o de mayor riesgo. De hecho, estudios previos han demostrado que una baja autoeficacia creativa está asociada con una mayor evitación de tareas creativas (Beghetto, 2006; Hennessey & Amabile, 2010). Esto permite a su vez al docente, diseñar estrategias de refuerzo de la confianza,

retroalimentación positiva y actividades de logro que permitan al alumnado de este perfil experimentar pequeños éxitos creativos, reforzar una percepción más positiva y ajustada y fomentar una mayor motivación hacia la práctica artística. Por otro lado, el perfil de estudiantes con una percepción inflada de sus habilidades creativas muestra una alta motivación, pero sufre el riesgo de sobrestimar sus habilidades. Estudios previos afirman que una sobreestimación de las capacidades puede dificultar la autorregulación del aprendizaje (Dunning et al., 2004). Por ello, la práctica pedagógica en estos alumnos debe ir orientada a una retroalimentación constructiva y calibrada que señale no solo las fortalezas sino también las áreas de mejora, sin disminuir la motivación. Esta idea se puede vincular con los procesos de metacognición y la calidad de los juicios metacognitivos que los estudiantes realizan sobre sus propias capacidades creativas (Brown, 1987; Flavell, 1979). La reducida existencia de estudiantes con una percepción coherente muestra que la mayoría de estudiantes no perciben adecuadamente sus propias habilidades. Por ello, es especialmente necesario el diseño de actividades que combinen retos y autonomía, permitiendo a los estudiantes experimentar y conocer sus propias capacidades creativas de forma más ajustada a sus habilidades reales. Este tipo de procesos favorecen también el desarrollo de juicios metacognitivos más precisos y promueven una autorregulación más eficaz del aprendizaje (Zimmerman, 2000; Zimmerman & Schunk, 2011). También es necesario orientar la práctica pedagógica a la detección y conocimiento de las habilidades propias a través de la reflexión crítica, el autoconocimiento y la autoevaluación. Estudios recientes han señalado que cuando los estudiantes aprenden a percibir de forma más realista las creencias sobre sus propias capacidades, se reduce la disonancia entre percepción y desempeño, favoreciendo una mayor implicación y un aprendizaje creativo más significativo (Zhang & Sternberg, 2019; Zang et al., 2021).

Los hallazgos obtenidos apuntan a que la percepción de las propias habilidades creativas actúa como filtro emocional y cognitivo, afectando al rendimiento, la actitud y la implicación en la asignatura. Es por ello que integrar en el proceso de aprendizaje ejercicios basados en la autoevaluación, la reflexión crítica y el trabajo a través de diarios creativos podría ayudar al alumnado a establecer comparaciones más críticas entre su percepción y su producción real, mejorando así la confianza y la autorregulación y ayudando a reducir las disonancias. La formación en creatividad también resalta, de esta manera, como un medio clave para ajustar la percepción de las habilidades creativas a la realidad a través del conocimiento de las características, procesos y pautas esenciales del pensamiento creativo. Así, los resultados obtenidos resultan de especial relevancia para el profesorado en materia artística, pues permite ajustar la enseñanza a los distintos perfiles existentes dentro del aula, potenciar un mayor conocimiento de las propias habilidades creativas y maximizar el compromiso, aprendizaje y rendimiento en la asignatura y en la práctica artística y creativa.

En conjunto, los resultados refuerzan la utilidad de la identificación de las disonancias creativas como un constructo explicativo que permite comprender las diferencias individuales del alumnado en el proceso de aprendizaje artístico. Así, y en consonancia con teorías clásicas de disonancia cognitiva (Festinger, 1957) y modelos más contemporáneos de identidad creativa (Barbot & Heuser, 2017; Karwowski, 2014), se puede establecer que las disonancias existentes entre los niveles reales y percibidos de las habilidades creativas parecen estar asociados a distintos niveles de regulación del aprendizaje, motivación y actitud en el aula. Mientras que una percepción inflada de las capacidades creativas puede favorecer una mayor implicación y rendimiento en la materia, una percepción inhibida puede actuar como barrera para la participación y el desarrollo creativo.

El estudio presenta, sin embargo, algunas limitaciones. En primer lugar, la muestra se limita a una zona geográfica concreta, por lo que los resultados podrían no ser

generalizables a otras áreas o contextos. A su vez, está limitada a una edad determinada, por lo que se pierde información con respecto a otros tramos de edad que podrían resultar igualmente interesantes. En segundo lugar, el empleo de cuestionarios de autoinforme podría generar sesgos en las respuestas. Asimismo, el test de habilidades creativas, pese a ser ampliamente utilizado en la comunidad educativa, podría presentar limitaciones y no reflejar efectivamente las habilidades creativas reales del individuo. En tercer lugar, el contexto en el que se han recogido los datos, por la influencia del propio entorno educativo y del alumnado, podría generar sesgos en los propios datos recogidos, y por lo tanto en los resultados obtenidos. Pese a estas limitaciones, el estudio permite abrir nuevas líneas de investigación futura a través de las cuales obtener más evidencias en esta línea y en su aplicación en el contexto educativo. Así, resultaría interesante ampliar el estudio a nuevos contextos educativos y tramos de edad, promoviendo un conocimiento más heterogéneo y generalizable. Además, analizar los efectos en otras variables de tipo socioemocional y de identidad personal, permitiría obtener mayores evidencias sobre el impacto de las disonancias en el desarrollo del alumnado. Por otro lado, se sugiere la realización de estudios de carácter longitudinal, que permitan evaluar la evolución de los perfiles a lo largo del tiempo. Y finalmente, se sugiere el diseño de propuestas educativas que permitan adaptar la enseñanza artística y creativa a estos distintos perfiles, y la elaboración de estudios de carácter empírico que permitan evaluar la utilidad y efecto de estas propuestas en el alumnado.

En conclusión, los resultados del estudio permiten aportar evidencias sobre las disonancias existentes entre las habilidades creativas percibidas y reales en alumnado de educación artística en la etapa de secundaria, así como los efectos que esto tiene en el rendimiento y motivación en la asignatura. Los hallazgos obtenidos evidencian cómo la percepción sobre la creatividad puede influir significativa en el proceso de aprendizaje artístico y permite establecer una base teórica para la adaptación y personalización de estrategias pedagógicas que permitan obtener un aprendizaje significativo e integral en la diversidad del alumnado.

Referencias

- Acar, S, Cevik, E, Fesli, E, Bozkurt, R, & Kaufman, J (2024). Testing the Domain Specificity of Creativity with Kaufman Domains of Creativity Scale: A Meta-Analytic Confirmatory Factor Analysis. *The Journal of Creative Behavior*, 58(1), 171-189. <https://doi.org/10.1002/jocb.641>.
- Amabile, TM (1996). *Creativity in context*. Westview Press.
- Arnheim, R (1969). *Visual thinking*. University of California Press.
- Bandura, A (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Barbot, B, & Heuser, B (2017). Creativity and Identity Formation in Adolescence: A developmental perspective. In Karwowski, M, & Kaufman, JC (2017). *The creative self: Effect of Beliefs, Self-Efficacy, Mindset, and Identity* (pp 88-96). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809790-8.00005-4>
- Baer, J (2012). Domain specificity and the limits of creativity theory. *The Journal of Creative Behavior*, 46(1), 16–29.
- Baer, J (2015). The importance of domain-specific expertise in creativity. *Roeper Review*, 37(3), 165–178.
- Batey, M, & Hughes, D (2017). Methodological issues in measuring creativity: A systematic literature review. *Creativity – Theories – Research – Applications*, 4(2), 276–301. <https://doi.org/10.1515/ctra-2017-0014>
- Beghetto, RA (2006). Creative self-efficacy: Correlates in middle and secondary students. *Creativity Research Journal*, 18(4), 447–457.
- Beghetto, RA, & Kaufman, JC (2014). Classroom contexts for creativity. *High Ability Studies*, 25(1), 53–69.
- Bruch, CB (1988). Metacreativity: Awareness of thoughts and feelings during creative experiences. *The Journal of Creative Behavior*, 22(2), 112–122. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1988.tb00672.x>
- Dunning, D, Heath, C, & Suls, J (2004). Flawed self-assessment: Implications for health, education, and the workplace. *Psychological Science in the Public Interest*, 5(3), 69–106.
- Efland, A (2002). *Art and cognition*. Teachers College Press.
- Eisner, EW (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Erikson, EH (1968). *Identity: Youth and crisis*. Norton.
- Festinger, L (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford University Press.
- Field, A (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (5th ed.). Sage.
- Gardiner, P (2020). Learning to think together: Creativity, interdisciplinary collaboration and epistemic control. *Thinking Skills and Creativity*, 38, 100749. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100749>
- Gardner, H (1995). *Creating minds: An anatomy of creativity seen through the lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham, and Gandhi*. Basic Books.

- Guilford, JP (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444–454.
- Haase, J, Hoff, E, Hanel, P, & Innes-Ker, Å (2018). A Meta-Analysis of the Relation between Creative Self-Efficacy and Different Creativity Measurements. *Creativity Research Journal*, 30, 1-16. <https://doi.org/10.1080/10400419.2018.1411436>.
- Hennessey, BA, & Amabile, TM (2010). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 61, 569–598. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100416>
- Hennessey, B (2019). Motivation and Creativity. In J. Kaufman & R. Sternberg (Eds.), *The Cambridge Handbook of Creativity*. Cambridge University Press
- Jania, A, & Netrawati, N (2019). Relationship Between Creativity with Self-Concept of Student Junior High School 2 Padang. *Jurnal Neo Konseling*, 1(4). <https://doi.org/10.24036/00167kons2019>.
- Karwowski, M (2016). The dynamics of creative self-concept: Changes and reciprocal relations between creative self-efficacy and creative personal identity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. <https://doi.org/10.1080/10400419.2016.1125254>
- Karwowski, M (2012). Did curiosity kill the cat? Relationship between trait curiosity, creative self-efficacy and creative personal identity. *Europe's Journal of Psychology*, 8, 547–558. <https://doi.org/10.5964/ejop.v8i4.513>
- Karwowski, M, & Lebeda, I (2015). The big five, the huge two and creative self-beliefs: a meta-analysis. *Psychology of aesthetics creativity and the arts*, 10(1), 32–41. <https://doi.org/10.1037/aca0000036>
- Karwowski, M, Lebeda, I, Wisniewska, E, & Gralewski, J (2013). Big Five personality factors as the predictors of creative self-efficacy and creative personal identity: Does gender matter? *Journal of Creative Behavior*, 47, 215–232. <https://doi.org/10.1037/aca0000035>
- Lee, J (2020). Building creative confidence through an interdisciplinary creativity course: Changes in creative challenges and creative personal identity. *Innovations in Education and Teaching International*, 59, 316–325. <https://doi.org/10.1080/14703297.2020.1835689>
- Lekue Rodríguez, P (2010). Características psicoinstruccionales de alumnado preadolescente y rendimiento académico en la Educación Artística escolar [Tesis doctoral, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea]. Repositorio de la Universidad del País Vasco. <http://hdl.handle.net/10810/6492>
- Moreno, A, & Jurado, M (2023). Creativity as a Positive Factor in the Adolescence Stage: Relations with Academic Performance, Stress and Self-Esteem. *Behavioral Sciences*, 13. <https://doi.org/10.3390/bs13120997>
- Patrick, H, Ryan, AM, & Kaplan, A (2007). Early adolescent's perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs and engagement. *Journal of educational psychology*, 99(1).
- Pavlou, V, & Kambouri, M (2007). Pupils' attitudes towards art teaching in primary school: An evaluation tool. *Studies in Educational Evaluation*, 33(3–4), 282–301. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2007.07.005>
- Peña, FA, Ezquerro, A, & López, V (2017). A pilot study on the relationship between creativity, multiple intelligences, and academic performance in compulsory education students [Un estudio piloto de la relación entre la creatividad, las inteligencias múltiples y el rendimiento académico en estudiantes de educación obligatoria]. *Revista Academia y Virtualidad*, 10(2), 31–46.
- Pretz, JE, & Nelson, D (2017). Creativity is influenced by domain, creative self-efficacy, and self-esteem. In Karwowski, M, & Kaufman, JC (2017). *The creative self: Effect of Beliefs, Self-Efficacy, Mindset, and Identity* (pp 155-170). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809790-8.00009-1>
- Prameswari, N, Saud, M, Ambarro, JL, & Wahyuningsih, N (2020). The motivation of learning art & culture among students in Indonesia. *Cogent Education*, 7.
- Puente-Díaz, R, Cavazos-Arroyo, J, & Puerta-Sierra, L (2023). Becoming self-aware of feelings and performance: The influence of creative potential, self-evaluations, and metacognitive feelings on creative mindsets. *Journal of Intelligence*, 11(7), 138. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11070138>
- Salih, A (2022). The role of Creativity and Talent in art education of School Students. *Journal of the college of basic education*. <https://doi.org/10.35950/cbej.v23i98.8838>.
- Samaniego, M, Usca, N, Salguero, J, & Quevedo, W (2024). Creative Thinking in Art and Design Education: A Systematic Review. *Education Sciences*, 14(2). <https://doi.org/10.3390/educsci14020192>.
- Şen, S, & Yörük, S (2023). A Reliability Generalization Meta-Analysis of the Kaufman Domains of Creativity Scale. *The Journal of Creative Behavior*, 57(4), 812-837. <https://doi.org/10.1002/jocb.620>.
- Topandasani, R (2013). A Study of the Differences in Self-Concept of High Creative and Low Creative Adolescents. Torrance, E. P. (1966). *Torrance Tests of Creative Thinking*. Personnel Press.
- Torrance, EP (1988). The nature of creativity as a manifest in testing. In R.J. Sternberg (ed.), *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives*. Cambridge University Press.
- Tzachrista, M, Gkintoni, E, & Halkiopoulos, C (2023). Neurocognitive Profile of Creativity in Improving Academic Performance—A Scoping Review. *Education Sciences*, 13(11), 1127. <https://doi.org/10.3390/educsci13111127>.
- Yang, J, & Zhao, X (2021). The effect of creative thinking on academic performance: Mechanisms, heterogeneity, and implication. *Thinking Skills and Creativity*, 40, 100831. <https://doi.org/10.1016/J.TSC.2021.100831>.
- Zandi, N, Karwowski, M, Forthmann, B, & Holling, H (2022) How Stable is the Creative Self-Concept? A Latent State-Trait Analysis. *Psychology of Aesthetics Creativity and the Arts*. <https://doi.org/10.1037/aca0000466>
- Zielinska, A, Lebeda, I, Gop, A, & Karwowski, M (2024). Teachers as creative agents: How self-beliefs and self-regulation drive teachers' creative activity. *Contemporary Educational Psychology*, 77. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2024.102267>
- Zielinska, A, Lebeda, I, & Karwowski, M (2022). Scaling the Creative Self: An Item Response Theory Analysis of the Short Scale of Creative Self. *Creativity Research Journal* 34(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/10400419.2022.2040051>
- Zimmerman, BJ (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M Boekaerts, PR Pintrich, & M Zeidner (Eds). *Handbook of self-regulation* (pp 13–39). Academic Press.
- Zimmerman, BJ, & Schunk, DH (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2nd ed). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203839072>
- Zhang, L, & Sternberg, RJ (2019). Creativity and epistemic beliefs: Implications for education. *Thinking Skills and Creativity*, 33, 100583. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100583>
- Zang, F, Li, M, & Hu, W (2021). The role of metacognition in creative problem solving: Evidence from educational contexts. *Thinking Skills and Creativity*, 39, 100770. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100770>