

## La autoeficacia creativa y la autoestima como predictores de la capacidad creativa en estudiantes universitarios


Francisco Javier Zarza-Alzugaray. Universidad Complutense de Madrid

 0000-0003-0088-2261

Juan Carlos Bustamante. Universidad de Zaragoza

 0000-0002-8201-0469

Oscar Casanova. Universidad de Zaragoza

 0000-0002-8263-3447

Santos Orejudo. Universidad de Zaragoza

 0000-0001-6492-2248

Recepción: 09.03.2018 | Aceptado: 03.01.2019

Correspondencia a través de **ORCID**: Francisco Javier Zarza  **0000-0003-0088-2261**

Citar: Zarza-Alzugaray, F.J., Bustamante, J.C., Casanova, O. y Orejudo, S. (2018). La autoeficacia creativa y la autoestima como predictores de la capacidad creativa en estudiantes universitarios de la asignatura Fundamentos de Educación Musical. *REIDOCREA*, 8, 7-14. [ ]

**Resumen:** La capacidad creativa es independiente y propia de cada persona, pudiendo esta capacidad educarse. Sobre todo, en las áreas artísticas, el desarrollo de la creatividad puede considerarse importante para la adquisición y mantenimiento de nuevos aprendizajes. En los estudiantes, mayores o menores niveles de creatividad están relacionados con determinadas variables de corte competencial. Con este estudio se pretende comprobar las relaciones existentes entre los constructos de la creatividad y de autoeficacia creativa con variables de corte personal como la autoeficacia general, autoestima o ansiedad. La muestra está compuesta por un grupo de estudiantes de Magisterio que cursan la asignatura obligatoria Fundamentos de Educación Musical. Los participantes han cumplimentado diferentes cuestionarios específicos; se ha utilizado una metodología cuantitativa, realizando análisis correlacionales y de regresión. La creatividad está asociada a todas las variables planteadas y solo existen diferencias de medias significativas en función del sexo en una de ellas. Como principal conclusión se debe destacar que hay un valor explicativo en el que está relacionada tanto la autoestima como la ansiedad con la creatividad de estos estudiantes.

**Palabras clave:** Creatividad | Educación musical

### *Creative self-efficacy and self-esteem as predictors of creative ability in university students*

**Abstract:** Creative ability is independent, varies according to the person and can be learned. Especially, in the artistic fields, the development of creativity can be considered important for the acquisition and maintenance of new learning. In students, higher or lower levels of creativity are related to certain variables with respect to competencies. This study aims to verify the relationships between the constructs of creativity and creative self-efficacy and personal variables such as general self-efficacy, self-esteem or anxiety. The sample consists of a group of University Students enrolled in the compulsory course Fundamentals of Music Education. Participants completed different questionnaires; a quantitative methodology was used, performing correlational and regression analyses. Creativity is associated with all the variables considered and there are only significant differences in the means based on the sex of the participants in one of them. The most notable conclusion is that there is an explanatory value in which both self-esteem and anxiety are related to the creativity of these students.

**Keywords:** Creativity | Music Education

## Introducción

Crear es algo propio de la condición humana y de la vida en sociedad, pudiendo considerarse una capacidad innata al ser humano. Continuamente se crean contenidos o resuelven situaciones con imaginación, obteniendo distintos resultados dependiendo de las características personales de cada individuo (Gervilla, 2003). “La originalidad, la flexibilidad, la fluidez, la imaginación y la inteligencia son algunas de las características de una persona creativa” (Epelde, 2014, p. 176), y aunque la capacidad creativa depende de cada persona, la creatividad se educa (Odena y Welch, 2009). La creatividad no se enseña, se favorece su aprendizaje, y la educación musical puede ser un importante recurso para desarrollar el pensamiento creativo (Epelde, 2014). Las

áreas relacionadas con la expresión son las más idóneas para despertar la creatividad (Demidoff y Rusiñol, 1997); el mundo del arte gira alrededor de las capacidades de creación de los seres humanos, siendo la expresión artística la que siempre busca propiciar, entre otras cosas, el desarrollo de la capacidad creativa (Frega, 1997).

“Las principales áreas de investigación empírica sobre la creatividad desde el punto de vista basado en la persona, han sido aquellas sobre las características de la personalidad y de los estilos cognitivos” (Hargreaves, 1998, p. 177), aunque “algunos revisores de la bibliografía específica han llegado a la conclusión de que las diferencias individuales en creatividad se relacionan más estrechamente con las características de personalidad que con los rasgos cognitivos” (p. 179).

La creatividad es una parte integral de cualquier comprensión de la educación y la psicología humanas, ensalzando muchos investigadores las virtudes de la creatividad con respecto al desarrollo intelectual, educativo y de talento de los niños; asimismo, la investigación y la aplicación de la creatividad también pueden tener repercusiones positivas para la psicología educativa en su conjunto (Plucker, Beghetto y Dow, 2004). Desde hace ya más de dos décadas la importancia de la creatividad en el ámbito educativo ha adquirido un reconocimiento creciente (Wyse y Ferrari, 2015), siendo la estimulación sistemática de la creatividad una búsqueda promovida por las tendencias pedagógicas contemporáneas (Frega, 1997). Sin embargo, recogiendo la argumentación de Beghetto y Kaufman (2007), no es extraño todavía encontrar profesorado de todas las etapas educativas que no es sensible ante los procesos creativos de su alumnado y que fallan en apreciar la relevancia real y trascendente que el fomento de este tipo de constructos puede tener de cara a la adquisición de nuevos aprendizajes. Así, podemos entender cómo en áreas relacionadas con las prácticas artísticas, música, danza, teatro o educación plástica, el desarrollo de los procesos creativos resulta clave para la adquisición y mantenimiento de nuevos conocimientos.

La creatividad podría definirse como la interacción entre la aptitud, el proceso y el entorno por medio de la cual un individuo o grupo produce un producto perceptible que es novedoso y útil dentro de un contexto social (Plucker et al., 2004). Desde una perspectiva psicológica, la creatividad es una capacidad humana para producir contenidos mentales de cualquier tipo, considerándose como la habilidad que poseen los seres humanos para resolver situaciones de forma competente y original, pudiendo presentarse en diferentes grados en cada persona; como el ser humano es de naturaleza biopsicosocial, tanto las diferencias genéticas como las contextuales pueden conducir a diferentes niveles de creatividad (Latorre y Fortes, 1997).

Tal y como apuntan Kaufman y Sternberg (2007), la creatividad es un constructo con tres componentes diferenciados. En primer lugar, encontramos el hecho de que las ideas creativas necesitan representar o explicar algo diferente de manera novedosa e innovadora. En segundo lugar, las ideas creativas tienen que tener una calidad suficiente que puedan ser refrendadas por la opinión de otros expertos en el área en la que ha surgido esa idea creativa. Como tercer componente encontramos el ajuste de las ideas creativas a una tarea u objetivo determinado para los cuales estaba concebida.

En este sentido, la adopción de lo que ha sido nombrado como la democratización de la creatividad (Craft, 2010) reconoce el potencial de todos los individuos de en determinadas circunstancias ser creativos. Desde esta perspectiva la creatividad es un atributo que puede ser desarrollado y por lo tanto aprendido.

Como señala Csikszentmihalyi (1998, citado en Garaigordobil y Pérez, 2005), listando los diez rasgos en apariencia opuestos que pueden ser encontrados en las personas creativas, estas personas suelen presentar gran cantidad de energía física a la par que permanecen en reposo y silencio. Tienen capacidad para trabajar muchas horas con gran concentración creando ambientes frescos y entusiasmantes. Suelen ser despiertos e ingenuos al mismo tiempo, combinando el carácter lúdico con la disciplina. Tienden a ser difícilmente clasificables en el continuo introversión/extraversión por presentar conductas opuestas habitualmente. Además, presentan sus aportaciones con humildad, pero orgullosos de haberlas realizado y manifestado. También señalan que las personas imaginativas son heterodoxas en lo que refiere a la asunción de características culturales asumidas por un determinado sexo u otro; han sabido interiorizar los aspectos culturales tradicionales y posteriormente adaptarlos con rebeldía, así como suelen ser individuos sensibles y expuestos a emociones que propicien tanto sufrimiento como placer.

Así bien, se establece que determinados factores psicológicos de corte personal pueden determinar la capacidad o ejecuciones creativas (Hennessey y Amabile, 2010). De esta manera, la presencia de mayores o menores niveles de creatividad en estudiantes están relacionados con determinadas variables de corte competencial como la habilidad musical. Además, se sugiere una posible relación entre creatividad y la ansiedad, autoeficacia y autoeficacia creativa, así como, de forma menos clara, con la autoestima (Garaigordobil y Pérez, 2002; Ghorbani, Kazemi, Shafaghi y Massah, 2012; Gruzelier, Thompson, Redding, Brandt y Steffert, 2014; Tierney y Farmer, 2011).

En lo concerniente a la ansiedad, según Guillén y Buela (2011), es uno de los problemas psicológicos más presentes en la población. Así, Alonso et al. (2004) y de acuerdo con la teoría de ansiedad de Barlow (2000), el desarrollo de problemas de ansiedad se presenta a partir de la combinación de tres posibles factores de vulnerabilidad. En primer lugar, encontramos un factor de vulnerabilidad biológica que es heredable hasta cierto grado; en segundo lugar, encontramos un factor de vulnerabilidad psicológica general que es referido a los acontecimientos diarios y a la capacidad de control percibido que se tienen sobre los mismos; y, en tercer lugar, un factor específico en el que se incluyen actividades específicas en contextos determinados. La combinación de los tres factores anteriormente señalados influye en la presencia de mayores o menores niveles de ansiedad ante determinados acontecimientos. En este sentido, excesivos niveles de ansiedad pueden acarrear problemas de carácter cognitivo, conductual o fisiológico y pueden llegar a convertirse en un problema real e impeditivo de una vida plena y satisfactoria de las personas, afectando a su rendimiento en distintos órdenes de la vida, escolar, laboral, familiar, etc. (Papageorgi, Creech y Welch, 2013).

La autoeficacia es entendida como la creencia en la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones requeridas para manejar las situaciones futuras (Bandura, 1977). De manera general, la percepción de autoeficacia que albergan las personas es un juicio acerca de la capacidad propia de cara a realizar determinadas actuaciones, y en la cual las expectativas futuras de resultados son valoradas a partir de los resultados que se estimen más probables de obtener. Así, los resultados esperados presentan una triple vertiente ya que pueden analizarse desde el punto de vista social, físico y auto evaluativo; pueden considerarse como resultados positivos o negativos. En este sentido, las expectativas de resultados positivos sirven o son vistas como incentivos, mientras que las expectativas de resultados negativos se pueden ver como desincentivos (Bandura, 2006). De esta forma, está relacionada como uno de los principales antecedentes del éxito académico ya que guía hacia la perseverancia, hacia la consecución de logros (Jinks y Lorsbach, 2003). En términos académicos la autoeficacia atiende a la capacidad auto percibida del estudiante en lo que se refiere a

la consecución de éxito en la resolución de determinadas tareas (Yazici, Seyis y Altun, 2011).

Por su parte, la autoestima es un concepto que puede ser tratado con ambivalencia. Por un lado, vemos que tiene un claro sentido de valor y confianza en uno mismo y que pueden tener efectos positivos en términos motivacionales. Sin embargo, por otro lado, se puede ver cómo la autoestima es un constructo con un ajuste difícil si hablamos en términos de cuánto puede o no puede auto valorarse una persona en función de sus logros conseguidos (Ryan y Brown, 2006). A pesar de todo, el concepto de autoestima es un constructo presente en casi todos los órdenes de la vida contemporánea, desde las aulas de educación hasta los eventos deportivos de más alto nivel; asumiéndose que la autoestima es un factor clave para el éxito en prácticamente cualquier ámbito de la vida (Orth y Robins, 2014). Éste está referido a la evaluación subjetiva de un individuo de su valor como persona (MacDonald y Leary, 2012) e implica sentimientos de auto-aceptación y auto-respeto, en contraste con el excesivo auto-engrandecimiento que caracteriza a los individuos narcisistas (Ackerman et al., 2011).

### **Objetivo**

Teniendo en cuenta lo anterior, en este estudio se ha querido comprobar las relaciones existentes, en estudiantes universitarios del grado en Magisterio, entre los constructos de la creatividad (Rico, López, Ezquerro y Llamas, 2016) y de autoeficacia creativa (Aranguren, Oviedo e Irrazábal, 2011), con variables de corte personal como la autoeficacia general (Bandura, 2002) y autoestima (Atienza, Moreno y Balaguer, 2000; Rosemberg, 1965), o la ansiedad (Spielberger, 1989).

### **Método**

#### **Participantes**

En el estudio se ha empleado una metodología cuantitativa con una muestra de estudiantes del Grado en Magisterio en Educación Primaria de la Universidad de Zaragoza (n=53; 26 chicos y 27 chicas) de entre 20 y 34 años ( $\bar{x}$ =21.75;  $\sigma$ =2.66) sin que existan diferencias de medias significativas entre chicos y chicas ( $F$ =1.384;  $p$ =.245). Todos ellos son alumnos de Fundamentos de Educación Musical, asignatura obligatoria del tercer curso de su carrera universitaria. La muestra se ha recogido durante el inicio de sus estudios durante el curso 2016-2017.

#### **Instrumentos**

Los instrumentos empleados para la medición de las variables planteadas anteriormente son en su mayor parte cuestionarios de auto-informe con respuestas tipo *Likert*, validados y con índices de fiabilidad medidos con el estadístico  $\alpha$  de Cronbach en todos los casos superiores a .70, índice éste considerado como mínimo para calificar como fiables los mismos. El único cuestionario que no emplea una medida *Likert* es el cuestionario de creatividad de Turtle (1980, citado en Rico et al., 2016) que está compuesto por 31 enunciados de respuesta dicotómica (Sí/No).

De esta manera, la creatividad ha sido medida con el cuestionario de creatividad de Turtle (1980, citado en Rico et al., 2016), la autoeficacia creativa (5 ítems con Likert de 1 a 4 puntos) con el de Aranguren, Oviedo e Irrazábal (2011), la autoeficacia general (10 ítems evaluados con Likert de 1 a 4 puntos) con el cuestionario de Baessler y Schwarzer (1996), la autoestima con el de Rosenberg (1965, en la versión de Atienza,

Moreno y Balaguer, 2000 (10 ítems valorados con Likert de 1 a 4 puntos)), y la ansiedad rasgo con el cuestionario STAI-T de Spielberger (20 ítems medidos en Likert de 0-3 puntos con 7 de ellos restando hasta 21 puntos por ser inversos) (1989).

### ***Procedimiento y análisis de datos***

Los estudiantes de Magisterio cumplimentaron los cuestionarios en una única sesión y se garantizó en todo momento el anonimato; previamente se habían realizado todas las aclaraciones oportunas. El tipo de análisis de los datos obtenidos a partir de los cuestionarios anteriormente indicados se realizaron empleando el programa estadístico SPSS 19.0. Se han llevado a cabo análisis correlacionales y de regresión.

### **Resultados**

En un primer análisis, a las distribuciones muestrales, vemos cómo todas ellas se distribuyen normalmente a lo largo de toda la muestra. Así, para la escala de creatividad la prueba Z de Kolmogorov-Smirnov, que nos permite estudiar la normalidad de una determinada distribución muestral, es  $Z_{K-S}=0.756$ ,  $p=0.617$ ; la de autoeficacia creativa  $Z_{K-S}=1.208$ ,  $p=0.108$ ; la de ansiedad rasgo  $Z_{K-S}=0.483$ ,  $p=0.974$ ; la de autoeficacia  $Z_{K-S}=0.809$ ,  $p=0.530$ ; y la de autoestima  $Z_{K-S}=0.696$ ,  $p=0.717$ . En este sentido, vemos cómo los p-valor  $>0.05$  indican que no queda contrastada la hipótesis nula de normalidad en la distribución muestral.

De manera descriptiva vemos cómo el valor medio de creatividad ( $\bar{x}=18.55$ ;  $DT=3.32$ ) es significativamente ( $p<0.05$ ) ( $t=6.173$ ;  $p=0.000$ ) superior a la media aritmética del instrumento ( $\bar{x}=15.5$ ) cuya puntuación máxima es de 31 puntos.

Del mismo modo vemos cómo en el factor de autoeficacia creativa, la media muestral ( $\bar{x}=10.78$ ;  $DT=1.91$ ) es significativamente superior ( $t=2.972$ ;  $p=0.005$ ) a la media aritmética del instrumento ( $\bar{x}=10.00$ ).

En lo que concierne al cuestionario encargado de evaluar la ansiedad, vemos que la media teórica del instrumento ( $\bar{x}=19.5$ ) no es significativamente mayor que la media obtenida por los estudiantes ( $\bar{x}=18.97$ ;  $DT=7.19$ ) ( $t=-0.501$ ;  $p=0.618$ ).

También vemos en los factores de autoeficacia general y en el de autoestima cómo las medias obtenidas por los estudiantes son superiores significativamente a las medias teóricas de los instrumentos. Así, para autoeficacia la media poblacional ( $\bar{x}=31.77$ ;  $DT=3.85$ ) media del instrumento ( $\bar{x}=20$ ) ( $t=22.22$ ;  $p=0.000$ ) y para el factor de autoestima de los estudiantes ( $\bar{x}=33.45$ ;  $DT=4.49$ ) mientras que la media instrumental es igual a 20.00 ( $t=21.804$ ;  $p=0.000$ ).

Una aproximación de manera correlacional nos muestra cómo la creatividad está asociada con todas las variables planteadas anteriormente. Con la autoeficacia creativa ( $r=0.475$ ;  $p=0.001$ ), con la autoeficacia ( $r=0.370$ ;  $p=0.012$ ), con la autoestima ( $r=0.312$ ;  $p=0.037$ ); mientras que es inversamente proporcional con la ansiedad rasgo ( $r=-0.425$ ;  $p=0.006$ ). Por su parte, la autoeficacia creativa presenta correlaciones significativas con la ansiedad rasgo ( $r=-0.391$ ;  $p=0.007$ ) y con la autoeficacia general ( $r=0.571$ ;  $p=0.000$ ).

Asimismo, observamos cómo únicamente en la variable que evalúa la ansiedad rasgo existen diferencias de medias significativas ( $p<0.05$ ) en función del sexo ( $F=4.605$ ;

$p=.037$ ;  $\eta^2=.091$ ), teniendo éste además un efecto moderado según los criterios de Cohen (1988) (Figura 1).

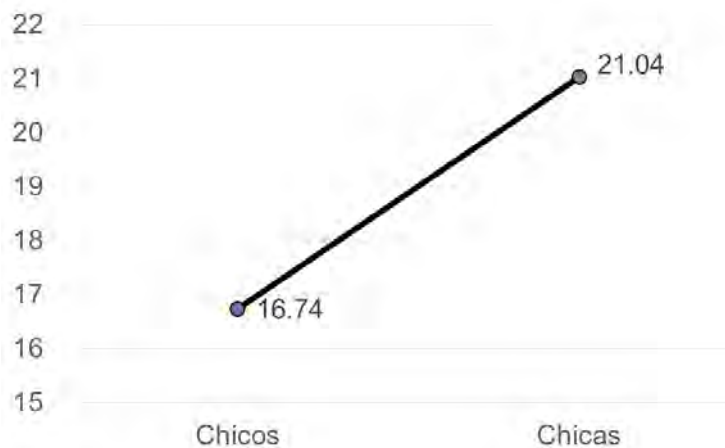


Figura 1. Diferencias en niveles de ansiedad en función del sexo

En el caso de la creatividad vemos cómo  $F=.001$ ,  $p=.976$ ; la autoeficacia creativa  $F=.129$ ,  $p=.721$ ; la autoeficacia  $F=.713$ ,  $p=.402$ ; y la autoestima  $F=.467$ ,  $p=.498$  por lo que no podemos asumir diferencias en los valores medios de los constructos anteriores en función del sexo ( $p>.05$ ).

En este punto resulta interesante el estudio de la capacidad explicativa de las variables de carácter general (autoeficacia creativa, ansiedad rasgo, autoeficacia general y autoestima) respecto de la creatividad reportada por los estudiantes; es decir, qué cantidad de la variabilidad de la creatividad es explicada por las variables generalistas descritas anteriormente. Así, comprobamos cómo obtenemos un modelo de regresión significativo ( $F=7.340$ ;  $p=.002$ ;  $R^2=.245$ ;  $D-W=2.238$ ) que nos permite explicar en torno al 24.5% de la varianza de nuestra variable criterio (creatividad) a partir del aporte significativo de la autoeficacia creativa ( $t=2.752$ ;  $p=.009$ ;  $\beta=.390$ ) y de la autoestima de los estudiantes ( $t=2.085$ ;  $p=.044$ ;  $\beta=.296$ ). Por el contrario, las variables de autoeficacia general ( $t=-.019$ ;  $p=.985$ ;  $\beta=-.004$ ) y ansiedad rasgo ( $t=-.708$ ;  $p=.484$ ;  $\beta=-.133$ ) no aportan capacidad explicativa significativa (Tabla 1). En otras palabras, las variables de autoeficacia general y ansiedad rasgo no influyen de manera significativa, en este caso, en la explicación de lo que varía o no varía la creatividad.

Tabla 1. Regresión variable dependiente creatividad total						
	F	R <sup>2</sup>	Beta	t	Sig.	D-W
Autoeficacia Creativa	7.340	.245	.390	2.752	.009	2.238
Autoestima			.296	2.085	.044	

## Discusión y conclusiones

Tal y como señalan Latorre y Fortes (1997), en una sociedad como la actual, altamente tecnificada y productiva, la educación no debe limitarse a transmitir conocimientos sino también a desarrollar capacidades; encontrar soluciones originales y novedosas abre las puertas a ciertas situaciones.

Los resultados muestran que la autoeficacia creativa y la autoestima tienen un valor explicativo con respecto a los niveles de creatividad de los estudiantes de Magisterio, es decir, a partir de la autoeficacia creativa y la autoestima de los estudiantes podemos explicar la variabilidad en la creatividad. Del mismo modo, y como se

apuntaban en investigaciones anteriores (Ghorbani, Kazemi, Shafaghi y Massah, 2012; Gruzelier et al., 2014), la creatividad está ligada a constructos psicológicos como la ansiedad rasgo, en la que al igual que en Osborne y Kenny (2008) se encuentran diferencias por sexo, y la autoeficacia. Sin embargo, es necesaria más investigación, con tamaños poblacionales más amplios y en diversos contextos formativos. En este sentido, resulta conveniente plantear líneas futuras de investigación que partan desde una perspectiva sistemática de la creatividad considerando que ésta nace de la interrelación de factores a distintos niveles: biológicos, cognitivos, afectivos y socio-culturales (Hennessey y Amabile, 2010). De esta forma se podrían plantear programas (educativos y/o de intervención) que nos permitan trabajar en el contexto académico sobre constructos psicológicos de carácter socio-personal y afectivo que, al mismo tiempo, pudieran mostrar implicaciones directas sobre el fomento de la capacidad creativa de los estudiantes y su rendimiento académico (Fueyo, Martín y Dapelo, 2010).

“La creatividad continúa siendo un área prioritaria en los procesos formativos, aunque no siempre se le haya atribuido la importancia que realmente posee” (Latorre y Fortes, 1997, p. 20). Compartimos con Plucker et al. (2004) que un mayor diálogo y esfuerzo en la investigación sobre este tema es necesario para fortalecer y avanzar en la base de conocimiento de la creatividad, uno de los constructos más prometedores y provocativos de la psicología, teniendo, además, mucho que ofrecer a la psicología educativa.

Consideramos, al igual que Hennessey y Amabile (2010), que el estudio psicológico de la creatividad es esencial para el progreso humano; para poder avanzar en las ciencias, las humanidades y las artes hay que llegar a una comprensión mucho más detallada del proceso creativo, sus antecedentes y sus inhibidores. Tal como se ha indicado, la investigación en la psicología de la creatividad ha crecido teórica y metodológicamente, pero una comprensión más profunda requiere más investigación interdisciplinaria, basada en una visión sistémica de la creatividad que reconozca una variedad de fuerzas interrelacionadas que operan en múltiples niveles.

Compartimos con Frega (1997, p. 54) que “una actitud de respeto por los seres humanos y sus posibilidades reales como personas” debería estimular que todas las instituciones educativas dedicasen los esfuerzos necesarios para acercar una propuesta de creatividad como transversalidad al proceso educativo; para ello la educación artística en general, y la musical en particular, puede ayudar enormemente.

## Referencias

- Ackerman, RA., Witt, EA., Donnellan, MB., Trzesniewski, KH., Robins, RW., & Kashy, DA. (2011). What does the narcissistic personality inventory really measure? *Assessment*, 18(1), 67-87.
- Alonso, J., Angermeyer, MC., Bernert, S., Bruffaerts, R., Brugha, TS., Bryson, H., et al. (2004). Prevalence of mental disorders in Europe: Results from the European Study of the Epidemiology of Mental Disorders (ESEMeD) Project. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 109(s420), 21-27.
- Aranguren, M., Oviedo, A. y Irazábal, N. (2011). Estudio de las propiedades psicométricas de la escala de autoeficacia creativa en población argentina. *Revista de Psicología*, 7(14), 69-91.
- Atienza, FL., Moreno, Y. y Balaguer, I. (2000). Análisis de la dimensionalidad de la escala de autoestima de Rosenberg en una muestra de adolescentes valencianos. *Revista de Psicología Universitas Tarraconenses*, 22(1-2), 29-42.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (2002). Social Cognitive Theory in Cultural Context. *Applied Psychology*, 51(2), 269-290.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. Self-efficacy beliefs of adolescents. En B. Kishner (Ed.), *Adolescence and education* (pp. 307-337). Boulder, Colorado: University of Colorado School of Education.

- Baessler, J. y Schwarzer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: Adaptación española de la escala de Autoeficacia General. *Ansiedad y Estrés*, 2, 1-8.
- Barlow, DH. (2000). Unraveling the mysteries of anxiety and its disorders from the perspective of emotion theory. *American Psychologist*, 55(11), 1247-1263.
- Beghetto, RA., & Kaufman, JC. (2007). Toward a broader conception of creativity: A case for "mini-c" creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1, 13-79.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd Ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Craft, A. (2010). *Creativity and education futures: Learning in a digital age*. Stoke-on-Trent, UK: Trentham Books.
- Demidoff, N. y Rusiñol, C. (1997). Ejercicios de creatividad en el aula de música. *Eufonia. Didáctica de la Música*, 8, 79-84.
- Epelde, A. (2014). Desarrollo creativo a través de la música. En J. L. Aróstegui (Ed.), *La música en la Educación Primaria. Manual de formación del profesorado* (pp. 175-196). Madrid: Dairea.
- Frega, A. L. (1997). Creatividad, una constante deseable en la educación artística. *Eufonia. Didáctica de la Música*, 8, 51-54.
- Fueyo, E., Martín, ME. y Dapelo, B. (2010). Personalidad eficaz y rendimiento académico: Una aproximación integrada. *Revista de Orientación Educativa*, 24(46), 57-70.
- Garaigordobil, M. y Pérez, JI. (2002). Análisis predictivo y correlacional de la creatividad gráfica y verbal con otros rasgos de la personalidad infantil. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 55(3), 373-390.
- Garaigordobil, M. y Pérez, J. I. (2005). Escala de Personalidad Creadora: estudio psicométrico y exploratorio. *Estudios de Psicología*, 26(3), 345-364.
- Gervilla, A. (Dir.) (2003). *Creatividad aplicada. Una apuesta de futuro* (2 volúmenes). Madrid: Dykinson.
- Ghorbani, M., Kazemi, H., Shafaghi, M., & Massah, H. (2012). An Assessment of relation between self-efficacy and Cognitive / Emotive creativity. *Global Journal of Guidance y Counselling*, 2, 8-13.
- Guillén, A., & Buela, G. (2011). Actualización psicométrica y funcionamiento diferencial de los ítems en el State Trait Anxiety Inventory (STAI). *Psicothema*, 23(3), 510-515.
- Gruzelier, JH., Thompson, T., Redding, E., Brandt, R., & Steffert, T. (2014). Application of alpha/theta neurofeedback and heart rate variability training to young contemporary dancers: State anxiety and creativity. *International Journal of Psychophysiology*, 93(1), 105-111.
- Hargreaves, DJ. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó.
- Hennessey, BA., & Amabile, TM. (2010). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 61, 561-598.
- Jinks, J., & Lorschach, A. (2003). Introduction: motivation and self-efficacy belief. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 113-118.
- Kaufman, JC., & Sternberg, RJ. (2007). Resource review: Creativity. *Change*, 39, 55-58.
- Latorre, A. y Fortes, MC. (1997). Aproximación al concepto de creatividad desde una perspectiva psicológica. *Eufonia. Didáctica de la Música*, 8, 7-21.
- MacDonald, G., & Leary, MR. (2012). Individual differences in self-esteem. En M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 354-377). New York, NY: Guilford.
- Odena, O., & Welch, G. (2009). A generative model of teachers' thinking on musical creativity. *Psychology of Music*, 37(4), 416-442.
- Osborne, MS., & Kenny, DT. (2008). The role of sensitizing experiences in Music Performance Anxiety in adolescent musicians. *Psychology of Music*, 36(4), 447-462.
- Orth, U., & Robins, RW. (2014). The development of self-esteem. *Current Directions in Psychological Science*, 23(5), 381-387.
- Papageorgi, I., Creech, A., & Welch, G. (2013). Perceived performance anxiety in advanced musicians specializing in different musical genres. *Psychology of Music*, 41(1), 18-41.
- Plucker, JA., Beghetto, RA., & Dow, GT. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39(2), 83-96.
- Rico, DJ., López, V., Ezquerro, A., y Llamas, F. (2016). La creatividad y la inteligencia emocional en adolescentes. Propuesta de enseñanza de la materia ética. *Ulu: Revista científica sobre la imaginación*, 1, 23-27.
- Rosemberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Ryan, RM., & Brown, KW. (2006). What is optimal self-esteem? The cultivation and consequences of contingent vs. true self-esteem as viewed from the Self-Determination Theory Perspective. En M. Kernis (Ed.), *Self-esteem issues and answers. A sourcebook on current perspectives* (pp. 125-131). New York, NY: Psychology Press, Taylor and Francis Group.
- Spielberger, CD. (1989). *State-Trait anxiety inventory: A comprehensive bibliography* (2nd Ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Tierney, P., & Farmer, SM. (2011). Creative self-efficacy development and creative performance over time. *The Journal of Applied Psychology*, 96, 277-293.
- Wyse, D., & Ferrari, A. (2015). Creativity and education: comparing the national curricula of the states of the European Union and the United Kingdom. *British Educational Research Journal*, 41(1), 30-47.
- Yazici, H., Seyis, S., & Altun, F. (2011). Emotional intelligence and self-efficacy beliefs as predictors of academic achievement among high school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 2319-2323.