

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

Escuela de Posgrado



CREENCIAS DOCENTES SOBRE LA CREATIVIDAD Y SU DESARROLLO EN EL AMBIENTE DE APRENDIZAJE

Tesis para optar el grado académico de Maestra en Cognición, Aprendizaje y
Desarrollo que presenta:

Brenda Franccesca Cánepa Cazeneuve

Asesor:

Mg. Frank Joselin Villegas Regalado

Lima, 2023


Informe de similitud

Yo, Frank Joselin Villegas Regalado, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor de la tesis titulada "Creencias docentes sobre la creatividad y su desarrollo en el ambiente de aprendizaje", de la autora Brenda Franccesca Cánepa Cazeneuve, dejo constancia de lo siguiente.

- El mencionado documento tiene un índice de similitud de 12 %. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 30/11/2023:
- He revisado con detalle dicho reporte y no se advierten indicios de plagio en la tesis.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha:

San Borja, 30 de noviembre de 2023

Apellidos y nombres del asesor: <u>Villegas Regalado, Frank Joselin</u>	
DNI: 45448151	Firma 
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9161-8599	

Agradecimientos

A Dios, por la vida y sus infinitas bendiciones.

A los profesores, quienes con entusiasmo y confianza, aceptaron colaborar en esta investigación.

A mi estimado asesor, por su dedicación y guía en este arduo proceso de aprendizaje e investigación.

A mi esposo, padres y hermanos, quienes me brindaron su apoyo incondicional y el aliento que necesitaba para alcanzar esta meta.

¡Gracias!



Resumen

Esta investigación tiene como objetivo conocer las creencias que tienen los docentes sobre la creatividad y su desarrollo en el ambiente de aprendizaje. Específicamente, se desarrolla en el paradigma cualitativo, bajo un diseño de análisis temático deductivo. Se han realizado entrevistas a profundidad a ocho docentes de instituciones educativas públicas, de los cuales cuatro corresponden al nivel inicial y los otros cuatro, al nivel primario. Según el nivel educativo en el que enseñan estos docentes, dos son noveles (hasta 3 años de experiencia) y dos son experimentados (más de 10 años de experiencia).

Los resultados muestran que las diversas creencias que tienen los docentes de inicial y primaria sobre la creatividad y su desarrollo en el ambiente de aprendizaje suelen estar alineadas con la literatura y la evidencia empírica. No se hallan resultados concluyentes respecto a la relación entre las creencias que tienen los docentes y sus años de experiencia profesional o nivel educativo en el que enseñan. No obstante, una profesora novel y una profesora experimentada de inicial, así como los dos profesores noveles de primaria son quienes suelen tener creencias más amplias y consistentes con los aportes de la investigación científica actual. Asimismo, se evidencia una posible relación entre las creencias que sostienen los docentes y su formación inicial o continua. Finalmente, se brindan recomendaciones para la práctica y la investigación.

Palabras clave: Creencias docentes, Creatividad, Estudiante creativo, Ambiente de aprendizaje.

Tabla de Contenidos

Introducción	1
Las creencias docentes	2
La creatividad	5
Desarrollo de la creatividad en el ambiente de aprendizaje	9
Creencias docentes sobre la creatividad y su desarrollo en el ambiente de aprendizaje.....	11
Planteamiento del problema	16
Método	18
Participantes.....	18
Técnicas de recolección de información	20
Procedimiento	20
Análisis de los datos	22
Resultados y discusión.....	23
Creencias docentes sobre la creatividad.....	24
Creencias docentes sobre el desarrollo de la creatividad en el ambiente de aprendizaje	46
Referencias.....	75
Apéndices	91
Apéndice A. Guía de entrevista semiestructurada	91
Apéndice B. Protocolo de consentimiento informado para participantes	93
Apéndice C. Declaración de confidencialidad para transcriptores	94
Apéndice D. Dictamen del Comité de Ética.....	95

Índice de Tablas

Tabla 1: Características de los participantes.....	19
Tabla 2: Hallazgos: Creencias docentes sobre las características de los estudiantes creativos	38

Índice de Figuras

Figura 1: Áreas y sub-áreas de la investigación	24
Figura 2: Área 1 y sus respectivas sub-áreas.....	25
Figura 3: Área 2 y sus respectivas sub-áreas.....	46
Figura 4: Sub-área: Creencias docentes sobre las características pedagógicas del ambiente de aprendizaje para promover la creatividad y sus respectivas subcategorías	56



Introducción

El mundo actual se caracteriza por profundos y constantes procesos de cambio que afectan la experiencia de vida en distintos ámbitos sociales, políticos, económicos, tecnológicos y medio-ambientales (García-Lastra, 2013; Scott, 2015). Desafíos y problemáticas persistentes que traspasan fronteras y que pueden generar mayor incertidumbre y desigualdad entre personas y países (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2018).

Frente a este panorama, la creatividad adquiere mayor significancia como un bien personal, social y cultural que permite proponer ideas y soluciones nuevas a los retos de la sociedad contemporánea (De la Torre, 2006; Plucker, Beghetto y Dow, 2004; Sternberg y Lubart, 1999), y como una competencia necesaria en el siglo XXI para ampliar las oportunidades de las personas, lograr una mayor adaptabilidad e incrementar las posibilidades de alcanzar un desarrollo humano sostenible en este complejo contexto social (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2016; Scott, 2015).

Ante estas exigencias, a nivel mundial, políticas educativas y planes de estudio reconocen el valor de la creatividad como una competencia que aporta beneficiosamente en los aprendizajes y la vida cotidiana de los estudiantes, por lo que se espera que sea promovida en todos los niveles formativos desde el preescolar hasta la educación superior (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2008; P21, 2007; Unión Europea, 2018). En el Perú, el sistema educativo reconoce la importancia y promueve el desarrollo de la creatividad en los estudiantes. Esto se evidencia en los principales documentos que norman la educación básica en el país.

La ley Nro. 28044 “Ley General de Educación” (2003), en el literal “h” del artículo 8, reconoce a la creatividad como uno de los principios de la educación peruana y considera su relevancia en todos los campos del saber, el arte y la cultura. En esta línea, el Currículo Nacional de la Educación Básica promueve su desarrollo desde un abordaje transversal en todas las áreas curriculares y en todos los niveles educativos con la finalidad de que los estudiantes puedan adaptarse con flexibilidad a situaciones diversas, así como proponer soluciones nuevas y proyectos innovadores que aporten al logro exitoso de objetivos de mejora tanto a nivel personal como social (Ministerio de Educación, 2017).

Al respecto, el Marco del Buen Desempeño Docente (Ministerio de Educación, 2012) demanda del profesorado una práctica profesional situada, crítica y creativa como base esencial para asegurar los aprendizajes fundamentales y el desarrollo integral de los estudiantes en un

clima favorable, donde se respeta la diversidad en todas sus expresiones. Específicamente, el desempeño 22 de la cuarta competencia correspondiente al segundo dominio “Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes” señala que los docentes tienen el deber de desarrollar estrategias pedagógicas, actividades de aprendizaje y recursos que movilicen el pensamiento creativo entre sus estudiantes a través de la promoción concreta de la indagación, la criticidad, la curiosidad, la resolución de problemas y la búsqueda de soluciones alternativas para hacer frente a situaciones desafiantes.

No obstante, a pesar de que se declara su relevancia y se impulsa en la política educativa, el desarrollo de la creatividad suele estar ausente en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se promueven diariamente en las aulas peruanas. Esto se hace evidente en diversos estudios, a partir de los cuales se ha identificado que los docentes consumen alrededor del 39% del tiempo total de clase en actividades de gestión de aula como pasar lista, limpiar la pizarra, corregir tareas o repartir papeles, así como el 13% en otras tareas ajenas a la propia clase (Bruns y Luque, 2014).

Asimismo, suelen promover actividades rutinarias de baja demanda cognitiva, colocando el énfasis en la memorización de contenidos conceptuales, la repetición, el dictado, el copiado de lo que se escribe en la pizarra y la resolución mecánica de ejercicios, así como en la realización de preguntas literales y cerradas que generan respuestas predeterminadas, monosilábicas y adivinatorias por parte de los estudiantes con pocas o nulas oportunidades para las participaciones espontáneas, el diálogo auténtico y la reflexión (Busso, 2017; González, Eguren y Belaunde, 2017; Guerrero, 2018; Llanos y Tapia, 2021).

En torno a la evaluación, priman su uso desde una mirada certificadora y como un mecanismo de control, donde sancionan el error con comentarios descalificadores e irónicos o simplemente ignorando las respuestas que son consideradas como equivocadas (León, 2018). Tal como señala Blumen (2010), las escuelas peruanas no logran constituirse en espacios donde se multipliquen las oportunidades para el pensamiento creativo, ya que, a pesar del cambio de discurso a favor de una educación constructivista y creativa, las instituciones educativas mantienen prácticas y procesos rígidos.

Las creencias docentes

Como consecuencia de la revolución cognitiva, desde 1980 en adelante, las investigaciones sobre la cognición docente se incrementaron con el principal propósito de entender el aprendizaje y la enseñanza a partir de la comprensión del pensamiento de los propios maestros. Al respecto, el estudio de las creencias docentes toma relevancia, especialmente,

como un elemento clave para comprender y orientar los procesos educativos (Borg, 2015; Levin, 2015; Skott, 2015). A pesar de todos los años dedicados al estudio de las creencias, es esencial mencionar que aún no se ha logrado elaborar un concepto específico de este constructo, ya que ha sido abordado desde distintas disciplinas y aproximaciones; sin embargo, los hallazgos empíricos han permitido establecer suficiente consenso sobre algunos aspectos nucleares, a partir de los cuales, se plantea la siguiente definición.

Las creencias suelen ser definidas como juicios subjetivos, afirmaciones o construcciones cognitivas personales de la realidad que son considerados como verdaderos por el individuo que los posee o sostiene (Pajares, 1992; Richardson, 1996; Skott, 2015). A diferencia del conocimiento, las creencias no requieren de verificación externa, suelen representar ideales y se caracterizan por su potente naturaleza afectiva, evaluativa y episódica (Abelson, 1979). Principalmente, se fundamentan en los sentimientos, desafían la lógica y motivan la manera cómo las personas valoran, caracterizan y dan sentido a los fenómenos del mundo (Abelson, 1979; Nespor, 1987). Asimismo, se estructuran a partir de experiencias y eventos previos, los cuales van a influir en la interpretación y comprensión tanto de la nueva información como de los eventos posteriores (Goodman, 1988).

Las creencias existen dentro de un sistema complejo, ilimitado, interconectado y multidimensional, el cual se edifica mediante un proceso de construcción personal, social y cultural (Buehl y Beck, 2015; Fives y Buehl, 2012; Pajares, 1992). Como parte de este proceso, la experiencia personal, la formación profesional y la interacción con otros docentes actúan como factores de gran influencia (Skott, 2015). Dentro de este sistema, algunas creencias son centrales y otras periféricas (Buehl y Beck, 2015; Pajares, 1992). De acuerdo con Rokeach (1968), la centralidad se define en términos de conexión, por lo que una creencia será más central si es que está más conectada funcionalmente con otras creencias. Esta mayor conexión también responde a un efecto de primacía, ya que cuanto más temprano se incorpore una creencia al sistema, mayores implicaciones y consecuencias generará en el resto (Nisbett y Ross, 1980).

Las creencias se sitúan en un continuo de estabilidad, donde algunas pueden ser más estables que otras (Fives y Buehl, 2012). En relación con lo mencionado anteriormente, mientras más centrada, conectada y temprana sea la creencia, más estable y resistente al cambio será (Kagan, 1992; Nespor, 1987; Rokeach, 1968). Una vez formada la creencia, se tenderá a construir explicaciones causales para sostenerla (Nisbett y Ross, 1980).

Si bien los investigadores resaltan que las creencias suelen ser estables en el tiempo (Kagan, 1992), también existe evidencia empírica que señala que las creencias de los docentes

muestran cierto grado de plasticidad, por lo que sí pueden cambiar a lo largo de su formación y desarrollo profesional, y en respuesta a experiencias específicas (Buehl y Beck, 2015; Fives y Buehl, 2012; Levin, 2015). Cabe resaltar que diversos estudios longitudinales han permitido identificar que las creencias de los estudiantes de educación y de los docentes noveles pueden ser, potencialmente, más vulnerables al cambio durante el periodo de formación y en el transcurso de las primeras experiencias prácticas, debido a que se caracterizan por ser mixtas, vacilantes y poco cohesionadas o arraigadas (Brownlee, 2003; Levin, 2015; Levin y Wadmany, 2006).

Al respecto, es esencial destacar que la autorreflexión es una de las prácticas más efectivas para lograr cambios en las creencias docentes (Buehl y Beck, 2015; Levin, 2015). En este sentido, tanto los docentes en formación como los docentes en servicio deben tener oportunidades intencionales y continuas que les permitan tomar consciencia de sus creencias, comprenderlas, cuestionarlas y, de ser necesario, cambiarlas (Buehl y Beck, 2015; Fives y Buehl, 2012). Asimismo, tener la oportunidad de experimentar el éxito en sus prácticas, ya que de este modo pueden desafiar sus creencias iniciales y modificarlas durante las propias experiencias de enseñanza. Experiencias exitosas que pueden generar mayores niveles de satisfacción y, en consecuencia, mayores probabilidades de que estos cambios puedan mantenerse a largo plazo (Buehl y Beck, 2015; Fives, Lacatena y Gerard, 2015).

Por otro lado, también es importante conocer que las creencias se caracterizan por ser implícitas, por lo que deben inferirse a partir de las declaraciones, intenciones y/o comportamientos del docente respecto de la creencia de estudio en cuestión (Kagan, 1992; Nespor, 1987; Rokeach, 1968). Es esencial resaltar que las creencias pueden cumplir diferentes funciones, debido a que pueden actuar como: (a) filtros para interpretar la información y la experiencia; (b) marcos para definir situaciones, problemas o tareas específicas y (c) guías para las metas, decisiones, comportamientos y prácticas de los docentes (Fives y Buehl, 2012; Pajares, 1992; Richardson, 1996).

Sobre la base de lo señalado anteriormente, la evidencia empírica resalta con énfasis la relación interactiva entre las creencias y las prácticas docentes (Buehl y Beck, 2015; Richardson, 1996). Específicamente, se identifican a las creencias como un principio explicativo y predictor de la práctica de los maestros, así como de las oportunidades de aprendizaje de sus estudiantes (Fives y Buehl, 2012; Kagan, 1992; Levin, 2015; Skott, 2015). En torno a la relación entre las creencias y las prácticas, los hallazgos de los estudios también han identificado una naturaleza compleja e integrada entre diversos factores individuales y contextuales que pueden actuar como

apoyos u obstáculos para la promulgación y/o implementación de las creencias de los docentes en sus prácticas (Buehl y Beck, 2015; Fives y Buehl, 2012; Skott, 2015).

Respecto a los factores individuales del docente, destacan el conocimiento pedagógico y de contenido, así como otros aspectos de su propio sistema de creencias; por ejemplo, sus creencias de autoeficacia o sobre las habilidades de sus estudiantes. Acerca de los factores contextuales, se reconocen diversos aspectos desde el entorno inmediato del aula hasta una variedad de factores socio-históricos, políticos y culturales; por ejemplo, las capacidades y actitudes de los estudiantes, la gestión de la clase, las normas institucionales, los estándares curriculares, las políticas educativas y la cultura (Buehl y Beck, 2015; Fives y Buehl, 2012; Skott, 2015).

La creatividad

En primer lugar, es esencial señalar que no existe una única acepción sobre este constructo que sea aceptada por toda la comunidad científica, debido a que se han generado múltiples definiciones según los diversos investigadores y campos que se han dedicado a su estudio. En el campo de la psicología, esta falta de acuerdo conceptual ha afectado los esfuerzos teóricos, empíricos y prácticos, abriendo camino a la generación de diversos mitos y estereotipos sobre la creatividad, los cuales se encuentran profundamente arraigados y ampliamente extendidos entre investigadores, profesionales y personas en general (Plucker, Beghetto y Dow, 2004; Sternberg y Lubart, 1999; Treffinger, Isaksen y Dorval, 1996).

Con la finalidad de superar estas dificultades y maximizar las contribuciones del estudio de este complejo constructo psicológico, reconocidos académicos como Plucker, Beghetto y Dow (2004), así como Runco y Jaeger (2012) colocaron sus esfuerzos en la realización de revisiones sistemáticas para encontrar elementos recurrentes que permitan la construcción de una posible definición operativa o estándar. A partir de estos esfuerzos, se logró identificar que un gran número de teóricos e investigadores concuerdan que (a) toda persona tiene un potencial creativo que puede ser desarrollado e influenciado por la experiencia y el aprendizaje; (b) por lo que la creatividad surge de la interacción dinámica entre múltiples factores personales, cognitivos y socioculturales, y (c) permite generar ideas, respuestas o soluciones que son considerados como novedosos (originales, inusuales) y útiles (efectivos, apropiados) en el contexto y/o campo en el que el individuo o grupo se encuentra involucrado en un momento temporal determinado.

De acuerdo con Glăveanu (2010), las aproximaciones teóricas y empíricas sobre la creatividad en psicología han atravesado tres etapas paradigmáticas. La primera de ellas es el "*He- paradigma*", que enmarca la comprensión de la creatividad desde una tradición de

misticismo, espiritualidad, elitismo y desconexión (Isaksen, 1987; Sternberg y Lubart, 1999), en donde la visión de la persona creativa se enfoca en las representaciones del genio solitario o *ex-nihilo*, el cual crea de la nada, solo bajo la inspiración de una entidad divina, espiritual o mágica y sin la necesidad de estar en contacto con el contexto social ni con el conocimiento existente (Negus y Pickering, 2004). De hecho, por muchos años predominó la idea de que un dios o una musa elige solo a unos pocos individuos, principalmente varones, a los cuales llena con su inspiración que es derramada en la creación de extraordinarios productos artísticos o científicos que constituyen hitos en la historia de un dominio o de la humanidad (Pope, 2005; Sternberg y Lubart, 1999).

Una figura más moderna es el primer estudio científico del “Genio Creativo” de Galtón (1869), quien traspasa los dones divinos a la herencia genética y a la capacidad intelectual de eminencias, a partir de lo cual se concibe a la creatividad como una cualidad innata sin la capacidad de que pueda ser desarrollada a través de la enseñanza y el aprendizaje (Alencar, 2008; Romo, 2003; Treffinger et al., 1996). Otros ejemplos posteriores son los estudios de Roe (1970) y Gardner (1994), quienes se enfocaron en el estudio tradicional del “Gran Hombre” mediante la examinación de características de científicos eminentes para la construcción de un perfil común.

La segunda, denominada “*I – paradigma*”, mantiene al individuo como unidad de análisis, pero desde una aproximación democrática, a partir de lo cual se deja de lado al “genio” y se atribuye que toda persona es capaz de ser creativa aunque en distintos grados (Barron, 1959; Bateson, 1999). Por lo que, desde los propios esfuerzos y el aprendizaje, se pueden esperar actos y productos creativos de todos los individuos. Desde esta perspectiva, se generaron relevantes avances metodológicos principalmente enfocados en el estudio de los rasgos de la personalidad creativa (Barron, 1999; Stein, 1953; Tardiff y Sternberg, 1988) y habilidades cognitivas como el pensamiento divergente y las habilidades para resolver problemas (Guilford 1959; Torrance, 1974). Al respecto, florecieron los enfoques psicométricos, donde se pretende medir el pensamiento creativo con tareas de lápiz y papel. Si bien fue un periodo fértil, estuvo expuesto a críticas, ya que exploraban la personalidad y la cognición del individuo en un aislamiento social y a partir de medidas que posteriormente fueron consideradas como triviales o insuficientes, debido a que no lograban abordar la creatividad como el fenómeno complejo que es (Amabile, 1983; Sternberg y Lubart, 1999).

La tercera, “*We – paradigma*”, estudia y comprende la creatividad desde su complejidad, por lo que es concebida desde su naturaleza sistémica, holística, intersubjetiva y colaborativa.

Bajo esta perspectiva, la creatividad es consecuencia de la convergencia de múltiples componentes, la cual influye y es influenciada por el contexto sociocultural y las relaciones dialógicas entre los individuos. De acuerdo con Romo (2003), surgen modelos teóricos multidimensionales e integradores, tales como: (I) el Modelo Componencial de Amabile (1983), quien describe la creatividad como la confluencia de la motivación intrínseca, los conocimientos, las habilidades propias del dominio y las habilidades de la creatividad.

(II) el Modelo Sistémico de Csikszentmihaly (1999), quien destaca que la creatividad trasciende a la persona y surge de la interacción dinámica entre el individuo, el dominio y el ámbito, ya que es la persona, quien desde su propia motivación y características, recurre a las reglas y conocimientos de un determinado dominio para ampliarlo o transformarlo a partir de la generación de nuevas ideas que requieren del reconocimiento de los expertos de aquel campo.

(III) la Teoría de la Inversión de Sternberg y Lubart (1991), quienes señalan que la creatividad implica la confluencia de seis recursos diferentes e interrelacionados: (a) las habilidades intelectuales como la habilidad de ver los problemas de nuevas maneras, el pensamiento divergente, y las habilidades de identificar qué ideas valen la pena seguir y cómo persuadir a otros del valor de esas ideas; (b) el suficiente conocimiento de un determinado dominio para poder avanzar dentro de este; (c) el estilo de pensamiento legislativo que implica el compromiso y la preferencia por pensar en formas novedosas; (d) los rasgos de personalidad asociados con la autoeficacia, la toma de riesgos, la defensa de las propias ideas, la voluntad de superar obstáculos, la tolerancia a la ambigüedad, el hacer frente a las convenciones y la pérdida del miedo al ridículo; (e) la motivación intrínseca y centrada en la tarea; y (f) el entorno en el que reside la persona. Al respecto, un ambiente será adecuado si es que apoya y gratifica las ideas creativas, y si es que promueve la confluencia de los diversos componentes antes mencionados.

Como se puede observar, las aproximaciones en el estudio de la creatividad han evolucionado desde una naturaleza inalcanzable y solitaria hacia una naturaleza democrática e intersubjetiva, que es fruto del aprendizaje y de la construcción sociocultural. Si bien estos paradigmas se perciben en una progresión socio-histórica, es muy probable que algunas de estas instancias todavía coexistan en el panorama científico actual (Glăveanu, 2010).

Al hablar de creatividad, es fundamental hacer referencia a las dimensiones que la integran. Tradicionalmente, la creatividad se ha definido e investigado a partir del modelo de las 4P's de Rhodes (1961), el cual está compuesto por (a) la persona; (b) el proceso; (c) el producto y (d) el entorno creativo (sigla en inglés "*press*"). Como se ha evidenciado en los modelos teóricos que se han señalado previamente, en la actualidad se enfatiza la interacción interdependiente

entre estos elementos, debido a que el producto creativo es resultado de un proceso, el cual surge de los conocimientos, habilidades y actitudes de una persona o grupo que interactúa en un entorno específico, el cual debe ser propicio de lo creativo. Anteriormente, estas múltiples dimensiones solían ser estudiadas solo de manera aislada y a partir de enfoques unidisciplinarios (Isaksen, 1995; Plucker, Beghetto y Dow, 2004; Sternberg y Lubart, 1999).

Respecto a la *persona creativa*, la investigación en creatividad ha resaltado diversas habilidades cognitivas asociadas, tales como el pensamiento divergente, convergente, crítico, reflexivo y analógico, así como la capacidad para definir y resolver problemas, y la imaginación. Asimismo, diferentes rasgos de personalidad que también podrían estar asociados como; por ejemplo, la tolerancia a la ambigüedad, la voluntad de asumir riesgos, la perseverancia ante los obstáculos, la resistencia frente a la crítica y la apertura a la experiencia. Así como otras características, tales como la curiosidad, la independencia, la autoconfianza, la motivación intrínseca y un alto sentido de autoeficacia (Amabile, 2012; Davis, 1999; Ma, 2009; Romo, 2003; Sternberg y Lubart, 1996).

Adicionalmente, el desarrollo creativo de la persona puede evidenciarse en diversos niveles de logro. La teoría más reciente de Kaufman y Beghetto (2009), denominada "Four C", reconoce el potencial creativo de todas las personas, donde el "Big C" hace mención a la creatividad eminente, el "Pro C", a la creatividad de los profesionales expertos en un dominio, el "Little C", a la creatividad cotidiana y el "Mini c", a la creatividad subjetiva basada en las nuevas combinaciones de datos básicos que se generan durante el aprendizaje y la experiencia.

En relación con el *proceso creativo*, este es definido como el proceso mental y progresivo por el que pasa una persona al generar una idea creativa que brinde respuesta o solución a una situación o problema determinado (Cabezas, 1993; Rhodes, 1961). Al respecto, Wallas fue uno de los primeros investigadores en describir el proceso creativo en una sucesión lineal de cuatro etapas: (a) preparación; (b) incubación; (c) iluminación; y (d) verificación (1926, como se citó en Romo, 1988).

Aporte que sirvió de inspiración a otros investigadores como Basadur, Graen y Green (1982), quienes propusieron un modelo de "Ideación Creativa y Resolución de Problemas" en 3 fases: (a) definición del problema; (b) ideación de potenciales soluciones; y (c) selección, aplicación y evaluación de la mejor opción. Otro modelo es el de Csikszentmihalyi (1996), quien propone una secuencia de cinco etapas que se superponen y reiteran las veces que sean necesarias: (a) aparición de los problemas; (b) incubación; (c) intuición o experiencia; (d) evaluación y (e) elaboración. De acuerdo con el modelo morfológico de Guilford (1956, como se

citó en Cabezas, 1993), el proceso creativo depende fundamentalmente, aunque no exclusivamente, del pensamiento divergente, por lo que va a depender de sus propios factores como: (a) sensibilidad a los problemas; (b) fluidez; (c) flexibilidad y (d) originalidad. En esta línea, Ma (2009) identifica dos aspectos esenciales: a) orientación al pensamiento divergente y (b) orientación al pensamiento convergente.

Sobre el *producto creativo*, se hace referencia a los objetos, ideas, soluciones y representaciones que pueden resultar en cualquier área, contexto o campo de la vida cotidiana, pero que depende del cumplimiento conjunto de dos criterios principales: (a) originalidad, en función de lo inusual que es una respuesta a partir de la inclusión de procesos, técnicas, materiales, conceptos o asociaciones nuevas, y (b) utilidad, en relación con la adecuación y eficacia que esta tiene para resolver un problema en un contexto y tiempo determinado, así como al cumplimiento del objetivo o finalidad para lo cual dicho producto fue generado (Besemer y Treffinger, 1981; Runco y Jaeger, 2012).

Estos aspectos pueden presentarse en diferentes niveles por lo que cuanto mayor sea la originalidad y la utilidad en la realidad social, más creativo y valorado será el producto (Sternberg y Lubart, 1997). Al respecto, Boden (1994) explica la novedad en dos perspectivas. Por un lado, desde el sentido psicológico, la idea es novedosa para la persona que la genera sin importar que otras personas ya la hayan desarrollado con antelación. Por otro lado, desde el sentido histórico, la idea será novedosa si es que va más allá de lo ya conocido a nivel histórico-social. Desde estas distinciones, la novedad dependerá de la naturaleza del problema, de la base de conocimientos y experiencia que tenga la persona en el dominio y de sus propias características como individuo creativo (Stein, 1953).

Acerca del *ambiente creativo*, se hace referencia a las condiciones sociales y culturales que, al interactuar con las otras dimensiones, influyen en el desempeño creativo de un individuo o grupo social (Amabile, 1996; Csikszentmihalyi, 2014; Richards, 1999; Simonton, 1999). A pesar de que una persona cuente con todas las habilidades y recursos creativos necesarios, si no tiene el apoyo del contexto, su creatividad puede verse inhibida o limitada (Sternberg y Lubart, 1999).

Desarrollo de la creatividad en el ambiente de aprendizaje

A nivel general, se han propuesto diversos enfoques pedagógicos y lineamientos sobre la promoción de la creatividad en el aula de clase (Alencar, Galvão y Fleith, 2009; Beghetto y Kaufman, 2014; Craft, 2005; Jeffrey y Craft, 2004; Renzulli, Gentry y Reis, 2007; Sternberg, 2010). Estos principalmente convergen en la necesidad de establecer un ambiente de aprendizaje, donde se valoren las habilidades y características creativas de los estudiantes, y se

brinden las oportunidades para que el potencial creativo de cada uno pueda desarrollarse (Jeffrey y Craft, 2004).

Al respecto, el ambiente de aprendizaje es definido como el entorno en el que se lleva a cabo el aprendizaje e incluye las características físicas, pedagógicas y psicosociales (Arón y Milicic, 2004; Roth, 2000). Un ambiente de aprendizaje que promueve el desarrollo de la creatividad debe brindar los soportes necesarios en cada uno de estos aspectos, los cuales se articulan mutuamente (Cropley, 2011; Davies, Jindal-Snape, Collier, Digby, Hay y Howe, 2013).

En relación a las *características físicas y materiales del ambiente de aprendizaje*, la evidencia empírica resalta el uso flexible y la libre circulación en el espacio (Bancroft, Fawcett y Hay, 2008; Claxton, Edwards y Scale-Constantinou, 2006; Jeffrey, 2006; Warner y Myers, 2009), así como la incorporación y disponibilidad oportuna de una amplia gama de materiales y herramientas (Addison, Burgess, Steers y Trowell, 2010; Bancroft et al., 2008), incluidas las TIC (Craft, 2001; Robson y Jaaniste, 2010; Wood y Ashfield, 2008).

Sobre *las características pedagógicas*, se recomienda facilitar actividades de aprendizaje diversas, novedosas y diversificadas (Fleith, Almeida y Peixoto, 2011), brindar oportunidades tanto para el aprendizaje autónomo como colaborativo (Fleith, 2007; Ma, 2009). Asimismo, promover el desarrollo de tareas reales, los enfoques lúdicos (Eckhoff, 2011; Esquivel, 1995; Kangas, 2010) y la resolución de problemas (Alencar y Fleith, 2003). Si bien la creatividad se puede manifestar en cualquier campo (Baer y Kaufman, 2005) y que el campo en el que se manifiesta la creatividad proporciona el conocimiento base a partir de lo cual la persona puede ser creativa (Craft, 2005), es esencial resaltar que las personas son creativas en una determinada área y no en todos los campos (Amabile, 2012).

Al respecto, es fundamental ayudar a los estudiantes en el autoconocimiento sobre su creatividad. Para ello, es necesario brindar diversas oportunidades en cada disciplina escolar para que cada uno de ellos pueda maximizar su potencial creativo a partir de la identificación de sus propios intereses, conocimientos, habilidades y actitudes, así como del propio esfuerzo, preparación y práctica (Fleith, Almeida y Peixoto, 2011; Kaufman y Beghetto, 2013; Larraz, 2015). Tomando en cuenta los aportes de Alencar, Galvão y Fleith (2009) y Fleith (2002), es relevante que los estudiantes comprendan que la creatividad no es un grupo fijo de talentos, sino un conjunto de habilidades y actitudes que requiere ser desarrollado a lo largo de toda la vida y que se relaciona con el nivel de experticia en un dominio de conocimientos. De acuerdo con investigaciones longitudinales en una diversidad de áreas, la capacidad de experto se va

obteniendo desde las primeras experiencias de vida, los hábitos, las oportunidades y el estudio deliberado y eficiente (Alencar y Galvão, 2007).

Acercas de los *aspectos inmateriales o psicosociales*, se sugieren las relaciones basadas en la confianza y el respeto mutuo tanto entre los propios estudiantes como entre estudiantes y docentes (Ma, 2009). Especialmente, promover un clima donde los estudiantes puedan sentirse seguros en la toma de riesgos y en donde el error sea considerado como un aspecto positivo y necesario para el aprendizaje (Beghetto, 2007). En esta línea, se debe generar un ambiente para la promoción y aceptación de las ideas diferentes, donde el estudiante y su trabajo creativo sean protegidos de la crítica destructiva (Fleith, 2000) y en donde se reconoce la importancia del conocimiento actualizado e interdisciplinar, el cual se evalúa constantemente con los estudiantes en un espacio abierto a los cambios (Alencar, Galvão y Fleith, 2009).

Por otro lado, se consideran, como factores inhibidores de la creatividad, el exceso de reglas y el control por parte de los docentes, así como el rechazo por las ideas diferentes y los errores de los estudiantes (Fleith, 2000; Ma, 2009); asimismo, la falta de tiempo, la falta de capacitación, el currículo sobrecargado, los recursos inadecuados y el exceso de pruebas estandarizadas (Aish, 2014; Al-Nouh et al., 2014; Cachia y Ferrari, 2010).

Lamentablemente, las aulas de clase tienen grandes dificultades para convertirse en ambientes que fomenten la creatividad, debido a los propios prejuicios de los maestros, las formas tradicionales con las que se siguen organizando las aulas, la falta de originalidad en los esfuerzos de mejora y la falta de diferenciación curricular significativa (Plucker, Beghetto y Dow, 2004).

Creencias sobre la creatividad y su desarrollo en el ambiente de aprendizaje

La promoción o inhibición de la creatividad en la educación depende en gran medida de las propias creencias que tienen los docentes sobre la creatividad y su enseñanza, las cuales se han investigado durante los últimos 30 años (Bereczki y Kárpáti, 2018). Si bien este ámbito de estudio ha generado aportes sumamente relevantes en la psicología y la educación, también es esencial resaltar que los hallazgos respecto a las creencias que tienen los docentes sobre la creatividad suelen ser incompatibles con la literatura y la investigación científica, por lo que aquello que los maestros podrían considerar y promover como creativo, podría no serlo en realidad (Skiba, Tan, Sternberg y Grigorenko, 2010, como se citó en Bereczki y Kárpáti, 2018).

De acuerdo con los investigadores, esto podría estar contribuyendo a la expansión de mitos o estereotipos y, en consecuencia, convirtiendo la escuela en un ambiente que evita u

obstaculiza el desarrollo de las habilidades creativas de los estudiantes (Plucker, Beghetto y Dow, 2004; Sternberg y Lubart, 1999; Treffinger et al., 1996).

Cabe resaltar que el estudio de las creencias docentes sobre la creatividad y su desarrollo en el contexto escolar suele ser abordado, principalmente, en Estados Unidos y en algunos países de Europa y Asia como Reino Unido, Israel, Grecia, Alemania, China, Japón y Corea del Sur, respectivamente (Berezki y Kárpáti, 2018; Mullet, Willerson, Lamb y Kettler, 2016). En Latinoamérica, la investigación sobre este tema es muy limitada, tanto así, que no existe evidencia empírica en nuestro país.

A continuación, se presentan los estudios más destacados y que muestran una mayor alineación con el diseño de esta tesis.

Una de las primeras y principales investigaciones es el estudio realizado por Fryer y Collings (1991), el cual tuvo como muestra a 1028 docentes de niños entre cinco y ocho años de edad, pertenecientes a 57 escuelas de Inglaterra y Gales. Los resultados señalan que la gran mayoría de los docentes tiene creencias sobre la definición de creatividad solo en términos de autoexpresión, imaginación u originalidad. Asimismo, la mitad considera que el pensamiento divergente es sinónimo de creatividad. Si bien la mayoría cree que la creatividad puede desarrollarse, todavía tres cuartas partes de total piensa que es un don raro que solo es poseído por unos pocos estudiantes.

Fleith (2000) investigó las creencias que tienen los docentes y estudiantes sobre las características que estimulan o inhiben el desarrollo de la creatividad en el ambiente de clase. Para ello, entrevistó a 3 docentes de tercer grado, 3 docentes de cuarto grado y 1 docente que enseñaba en ambos grados. Asimismo, a 15 estudiantes de tercer grado y a 16 estudiantes de cuarto grado de tres escuelas primarias públicas de Connecticut. Los hallazgos manifiestan que tanto los maestros como los estudiantes creen que un entorno de clase que promueve la creatividad ofrece a los estudiantes opciones, acepta diferentes ideas, aumenta la autoconfianza y se enfoca en las fortalezas e intereses de los estudiantes. Por otro lado, creen que en un ambiente que inhibe la creatividad, las ideas son ignoradas, los errores no son tolerados, los maestros son controladores y existe una excesiva estructura en el currículo y los horarios escolares. Al preguntar a los docentes sobre cómo suelen fomentar la creatividad de los estudiantes, destacaron el tiempo libre, las artes, permitir a los estudiantes que elijan lo que quieran hacer y la lluvia de ideas. Al respecto, la mayoría de los estudiantes considera que sí tienen oportunidades para desarrollar su creatividad cuando tienen tiempo libre y a través de las actividades de dibujo, lectura y escritura. Aunque las creencias de los docentes y los estudiantes

sobre las características que potencian la creatividad en el aula se alinean con la literatura, la transferencia a la práctica todavía se identifica intuitiva y superficial.

Aljughaiman y Mowrer-Reynolds (2005) examinaron las creencias docentes sobre la creatividad, su enseñanza en el aula de clase y las características creativas de los estudiantes en 48 profesores de primaria y secundaria de 4 escuelas del norte de Idaho. En términos generales, más del 80% de los participantes cree que la creatividad se puede desarrollar en el aula regular de clase; sin embargo, solo un 33% considera que es parte de su responsabilidad promoverla en sus estudiantes. A pesar de que la mayoría cree que todos los estudiantes son creativos, un 35% de los docentes tiene creencias sobre la definición de creatividad como producción artística y otro 35% como inteligencia. En correspondencia, suelen creer que el estudiante creativo es un artista o poseedor de una gran inteligencia y con un alto rendimiento académico. Cabe resaltar que las creencias que tienen los docentes sobre las características de los estudiantes creativos suelen estar alineadas con sus propias creencias sobre la definición de creatividad.

Iriarte, Núñez, Gallego y Suárez (2008) exploraron las creencias docentes sobre la creatividad y su enseñanza, y la implementación de estas en la práctica pedagógica. La muestra estuvo conformada por seis maestros de una escuela de la ciudad de Barranquilla, Colombia. Respecto a las creencias sobre la creatividad, los docentes de danza y teatro creen que la creatividad es una cualidad innata que se despierta con la imaginación. Mientras que los docentes de matemática y castellano consideran que es una destreza del pensamiento. A pesar de estas diferencias, todos creen que la creatividad puede ser desarrollada mediante el proceso educativo. Acerca de la implementación de las creencias en las prácticas pedagógicas, se identificó que estas guardan relación entre sí. Específicamente, los investigadores sostienen que las creencias que tienen los docentes sobre la creatividad y su enseñanza influyen en las acciones y rutinas de clase. Por lo que los docentes de matemática y castellano promueven la resolución de problemas, la reflexión y el trabajo colaborativo; mientras que los docentes de danza y teatro basan su enseñanza en la recreación de modelos, en los juegos que estimulen la imaginación y en el trabajo individual.

Kampylis, Berki y Saariluoma (2009) investigaron las creencias sobre la creatividad y su desarrollo en el contexto de educación primaria. La muestra estuvo conformada por 70 docentes de escuelas primarias y 62 estudiantes de educación de la Facultad de Educación Primaria de la Universidad Nacional de Atenas. Respecto a los hallazgos, se identificó que tanto los docentes como los estudiantes de educación creen que la creatividad es un factor clave para el progreso

personal y social, y que está influenciada por contextos socioculturales y ambientales. Sin embargo, también se evidencian contradicciones o inconsistencias. Por un lado, la mayoría de todos los participantes cree que la creatividad se puede desarrollar en todas las personas, pero; por otro lado, casi la mitad considera que la creatividad es un don o un regalo que solo tienen unos pocos y que; por lo tanto, no puede ser desarrollada ni enseñada. Asimismo, la mayoría de los docentes y estudiantes de docencia cree que un estudiante de primaria puede desarrollar su creatividad en muchos dominios y de muchas maneras; sin embargo, también creen que la mayoría de las materias escolares no ofrecen suficientes oportunidades para la creatividad a excepción de aquellas que están ligadas al arte o que son menos teóricas. Concretamente, tanto docentes como estudiantes de docencia creen que la escuela primaria no ofrece suficientes oportunidades ni medios para que los estudiantes expresen y desarrollen su potencial creativo. Finalmente, la gran mayoría de docentes y estudiantes de educación cree que el desarrollo de la creatividad de los estudiantes sí es parte de su rol y responsabilidad como maestro.

Cachia y Ferrari (2010) examinaron las creencias sobre la creatividad y su fomento a través de la enseñanza en 7650 docentes de educación primaria y secundaria de 32 países de Europa. Los principales hallazgos revelaron que una gran mayoría de los docentes cree que la creatividad es importante, que todas las personas pueden ser creativas y que se puede mejorar a través de la enseñanza. Generalmente, los maestros creen que la creatividad se puede manifestar en cualquier disciplina; sin embargo, evidenciaron una ligera tendencia hacia ciertas áreas relacionadas con las artes. En relación con el producto creativo, los docentes consideran solo la originalidad como un criterio para valorar esta producción. Solo unos pocos consideran la adecuación o utilidad como criterio necesario. A pesar de que la mayoría de los docentes cree que promueve la creatividad, suelen considerar una serie de actividades como fomentadoras, pero que en realidad no lo son. Acerca de las variaciones entre los niveles de enseñanza, son las creencias de los docentes de primaria y de grados menores, las que están más enfatizadas hacia aspectos estéticos. Sobre de la edad y la experiencia profesional, son los profesores más jóvenes y con menos años de experiencia, quienes creen estar más interesados y dispuestos a fomentar la creatividad. Sobre los docentes con formación en pedagogía creativa, se identificó que estos maestros tienen creencias y opiniones más consistentes con la literatura y la evidencia empírica reciente sobre creatividad.

Rubenstein, Ridgley, Callan y Karami (2017) exploraron las creencias docentes sobre los factores personales, de comportamiento y ambientales que pueden conducir a la promoción o restricción del desarrollo creativo en las aulas de clase. La muestra estuvo conformada por 359

docentes de pre-escolar, primaria y secundaria, y 166 estudiantes de docencia de las especialidades antes mencionadas de los distritos de Florida e Illinois en Estados Unidos. En términos generales, los resultados evidenciaron que los docentes y los estudiantes de docencia creen que los factores personales y de comportamiento contribuyen con el desarrollo de la creatividad; sin embargo, la mayoría de los docentes suele considerar que los factores macroambientales, como las pruebas estandarizadas y el currículo, actúan como obstáculos que deben superarse. En contraste con lo anterior, ambos grupos de participantes creen que el microambiente del aula es un elemento esencial para el desarrollo de los procesos y productos creativos tanto en los estudiantes como en los propios maestros. Respecto de los factores ambientales, se concluye que a medida que aumentan los años de experiencia de los docentes, suelen creer que los entornos externos al aula como la escuela en general, el currículo y el sistema educativo les brindan menos apoyo. Por otro lado, los estudiantes de educación y los docentes con menos años de experiencia creen que sí cuentan con apoyo ambiental tanto a nivel interno como externo al aula.

Ata-Akturk y Sevimli-Celik (2020) exploraron las creencias sobre la creatividad y las prácticas pedagógicas para su desarrollo en la educación pre-escolar. Participaron 45 docentes que se encontraban en su primer año de trabajo en escuelas de Ankara, Turquía. Los resultados señalan que las creencias de las maestras sobre la definición de la creatividad y las características de los estudiantes creativos se enfocan en la imaginación, la innovación, el pensamiento divergente y, en algunos casos, en la resolución de problemas. En relación con las experiencias pedagógicas para la creatividad, la mayoría de las docentes menciona que promueve el juego, la dramatización, la música, la utilización de una variedad de materiales y los usos diversos e inusuales de estos. Respecto a las creencias sobre las barreras que afectan el desarrollo de la creatividad en la educación, la mayoría de las docentes cree que la presión de los padres sobre los resultados de aprendizaje de sus hijos, los horarios rígidos durante la jornada escolar y las presiones por el cumplimiento de ciertas tareas administrativas de la propia escuela son grandes obstáculos que tienen que enfrentar diariamente. Asimismo, consideran que su falta de conocimiento sobre la creatividad y su poca experiencia profesional limitan la promoción de la creatividad en sus aulas.

Finalmente, en una reciente investigación, Šemberger y Čotar Konrad (2021) examinaron las creencias docentes sobre la naturaleza de la creatividad y su desarrollo en los niños de pre-escolar. Para ello, participaron 366 maestros y asistentes de docencia de escuelas preescolares públicas de Eslovenia. Los hallazgos muestran que los docentes creen predominantemente que

la creatividad es una característica de todas las personas; sin embargo, suelen creer que se puede desarrollar solo en algunas áreas específicas como las artes, lo cual evidencia una comprensión estrecha y estética de la creatividad. Respecto a los niños, consideran que todos son creativos, pero en distintos niveles. Al respecto, creen que serán más creativos aquellos niños que tengan una mayor tendencia artística. Cabe resaltar que son los asistentes de docencia quienes, en su mayoría, consideran que la creatividad no puede desarrollarse y que solo algunos niños pueden ser creativos.

Con el creciente énfasis en el estudio, formación y promoción de la creatividad en la educación, surge la posibilidad de que las creencias de los docentes de hoy sean distintas a las identificadas, ya que pueden encontrarse más susceptibles al cambio o a la evolución. Por lo que la realización continua de nuevos estudios será fundamental para orientar la política y la práctica pedagógica, así como la investigación actual (Andiliou y Murphy, 2010; Bereczki y Kárpáti, 2018). Ante ello, se plantea la siguiente investigación.

Planteamiento del problema

A partir de toda la información teórica y empírica compartida previamente, se resalta la importancia de promover la creatividad como elemento esencial para el desarrollo personal, social y cultural de los estudiantes peruanos. Sin embargo, se identifica la necesidad de fortalecer la formación, el desempeño y el compromiso de los docentes. Ante ello, el conocimiento y comprensión de sus creencias se convierte en una base primordial para iniciar procesos de cambio, ya que estas actúan como filtros para interpretar la política educativa (Borg, 2015; Fives y Buehl, 2012) y como un principio explicativo y predictor tanto de las prácticas de los docentes (Fives y Buehl, 2012; Kagan, 1992; Levin, 2015; Skott, 2015) como de las oportunidades que tendrán los estudiantes para desarrollar su creatividad en la escuela (Beghetto, 2006; Plucker, Beghetto y Dow, 2004; Sternberg y Lubart, 1999).

Tomando en cuenta que en el Perú no existe evidencia empírica en relación a las creencias docentes sobre la creatividad y su desarrollo en la educación básica, la presente investigación toma relevancia, ya que a partir de este primer acercamiento, se podrá estrechar el vacío de conocimiento sobre este tema de estudio, así como generar primeras evidencias sobre el sistema de creencias de algunos docentes peruanos de educación inicial y primaria. Hallazgos que podrían actuar como plataforma de futuras investigaciones y como punto de reflexión para cualquier iniciativa educativa sobre creatividad, especialmente, en aquellas que involucren a los docentes participantes de esta investigación.

Al respecto, se proponen las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles son las creencias que tienen los docentes sobre la creatividad? ¿Cuáles son las creencias que tienen los docentes sobre el desarrollo de la creatividad en el ambiente de aprendizaje? ¿Existen semejanzas y/o diferencias entre las creencias docentes según el nivel educativo en el que enseñan y los años de experiencia profesional?

Para responder aquellas interrogantes, la presente investigación tiene como objetivo conocer las creencias docentes sobre la creatividad y su desarrollo en el ambiente de aprendizaje. Asimismo, describir las semejanzas y/o diferencias entre las creencias que tienen los docentes según el nivel educativo en el que enseñan y los años de experiencia profesional.



Método

Al respecto, la investigación se desarrolló bajo el paradigma cualitativo, el cual es recomendado en este tipo de estudios, debido a que permite adoptar una postura comprensiva para la realización de interpretaciones más profundas, detalladas y cuidadosas (Kagan, 1992; Skott, 2015). De acuerdo con Pajares (1992), este tipo de interpretaciones son fundamentales para responder al carácter subjetivo y valorativo de las creencias docentes y, como señala Creswell (2013), para reconocer, respetar y responder a la individualidad del juicio y los significados de cada participante.

A nivel ontológico, la investigadora asumió una postura realista, debido a que reconoció la existencia de una realidad objetiva que pudo estudiar. En correspondencia, consideró un marco epistemológico realista que le permitió aproximarse a los constructos de estudio a partir de hechos explícitos que fueron reconocidos en los discursos orales de los docentes participantes (Willig, 2013). Al respecto, a nivel metodológico, la investigación se realizó dentro del enfoque temático bajo un diseño de análisis temático deductivo (Braun y Clarke, 2006), el cual permitió identificar temas y patrones comunes en relación con las creencias que tienen los docentes sobre la creatividad y su desarrollo en el ambiente de aprendizaje.

Participantes

El estudio se realizó con la participación de ocho docentes de instituciones educativas públicas, de los cuales cuatro correspondían al nivel inicial y los otros cuatro, al nivel primario. Debido a que en la revisión de la literatura empírica se identificó que los años de experiencia profesional pueden influir en la construcción de algunas creencias sobre la creatividad, se optó que, según el nivel educativo en el que enseñan, dos docentes fueran noveles (hasta 3 años de experiencia profesional) y dos fueran experimentados (más de 10 años de experiencia profesional) (Ver Tabla 1). Cabe resaltar que se optó por los niveles de educación inicial y primaria, debido a que la exploración de las variaciones relacionadas con estos niveles educativos de enseñanza ha sido muy poco abordada en la investigación empírica. Por ello, también se deseó responder a esta necesidad identificada por los principales colaboradores del campo (Andiliou y Murphy, 2010; Bereczki y Kárpáti, 2018; Mullet et al., 2016).

Tabla 1*Características de los participantes*

Docente	Sexo	Años de experiencia	Nivel en el que enseña	Aula / grado en el que enseña	Localización de la I.E.
D1	F	2 (novel)	Inicial	Aula de 4 años	Urbana / Lima norte – Comas
D2	F	2 (novel)	Inicial	Aula de 4 años	Rural / Lima provincia - Canta
D3	F	13 (experimentado)	Inicial	Aula de 5 años	Urbana / Cercado de Lima
D4	F	23 (experimentado)	Inicial	Aula de 5 años	Urbana / Cercado de Lima
D5	M	2 (novel)	Primaria	1er grado	Rural / Arequipa – La Joya
D6	M	3 (novel)	Primaria	Aula multigrado (4to, 5to y 6to grado)	Rural / Ancash – Chavín
D7	F	15 (experimentado)	Primaria	5to grado	Urbana / Lima este – SJL
D8	F	30 (experimentado)	Primaria	1er grado	Urbana / Lima sur – San Borja

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), la selección de los participantes se realizó a través de un muestreo no probabilístico en cadena o por redes. Para ello, se inició con el contacto a colegas de la investigadora, quienes ayudaron a contactar a otros docentes y estos, a su vez, sugirieron a otros colegas que deseaban participar voluntariamente en el estudio. Concretamente, los participantes cumplieron con los siguientes criterios de inclusión: ser docente de educación inicial o primaria de una Institución Educativa Pública y tener hasta tres o más de diez años de experiencia profesional en aula.

Tomando como base las consideraciones éticas planteadas en el Reglamento del Comité de Ética de la Investigación de la universidad, se solicitó el consentimiento de los participantes a través de un *protocolo de consentimiento informado*, el cual se elaboró según los lineamientos brindados por el Comité de Ética de la Investigación (CEI).

Técnicas de recolección de información

Para la recolección de la información, se empleó la técnica de la entrevista virtual (Hanna y Mwale, 2017) y se elaboró una guía de entrevista semiestructurada como instrumento, el cual se describe a continuación.

Guía de entrevista semi-estructurada. Este instrumento tuvo como objetivo recoger información acerca de las creencias docentes sobre la creatividad y su desarrollo en el ambiente de aprendizaje (Ver apéndice A).

Esta guía se dividió en tres partes. *La primera sección* buscó recoger algunos datos personales de los docentes participantes, tales como: edad, sexo, años de experiencia profesional y formación previa en creatividad, así como nivel educativo y grado en el que enseña. Esta información se consideró relevante, debido a que podría enriquecer los análisis posteriores y, de ser posible, encontrar relaciones entre algunos de estos factores y las creencias de los docentes.

La segunda sección se enfocó en las creencias docentes sobre la creatividad. Específicamente, se plantearon preguntas relacionadas con la importancia y definición de la creatividad, así como sobre las características de los estudiantes creativos.

Finalmente, *la tercera sección* abordó las creencias docentes sobre el desarrollo de la creatividad en el ambiente de aprendizaje. Para ello, se realizaron preguntas relacionadas con las características del ambiente de aprendizaje para el desarrollo de la creatividad, colocando el énfasis en las propias prácticas de los docentes. Asimismo, se recogió información sobre los aspectos que los docentes consideran que facilitan y dificultan su propia labor para fomentar la creatividad.

Procedimiento

En un primer momento, la investigadora elaboró una propuesta de guía de entrevista a partir de la revisión teórica y empírica sobre el tema de investigación. La pertinencia de las preguntas fue revisada por dos jueces expertos en temas de creencias docentes y creatividad. A partir de la retroalimentación otorgada, se realizaron los cambios que se consideraron pertinentes. Asimismo, se realizaron dos entrevistas pilotos virtuales con una docente novel de

primaria y una docente experimentada de inicial. Ambas cumplieron con los mismos criterios de inclusión que serían considerados para la conformación de los participantes del estudio. Cabe resaltar que en este proceso también se incluyeron todas las consideraciones éticas necesarias como la aplicación del *protocolo de consentimiento informado*.

Una vez realizados todos los ajustes pertinentes en la estructura de la guía, se procedió con la realización de las entrevistas virtuales. Cabe resaltar que antes de empezar con la aplicación de estas, el presente proyecto de tesis ya había sido revisado y aprobado por el Comité de Ética de la Investigación (CEI) de la universidad.

Concretamente, para la fase de aplicación, se realizó la convocatoria de los participantes mediante el *muestreo por redes*, por lo que se recurrió al apoyo de colegas que la investigadora había conocido durante sus estudios de pre-grado y maestría, quienes, a su vez, ayudaron a contactar a otros docentes que laboraban en instituciones educativas públicas de nivel inicial y primaria. Una vez que los docentes habían aceptado contactarse con la investigadora, se les envió un primer correo electrónico, donde se les explicó el objetivo y características de la presente investigación, en qué consistiría su participación y la confidencialidad del manejo de la información que se iba a recopilar. Asimismo, se anexó el correo electrónico y número telefónico tanto de la investigadora como de su asesor para que pudieran comunicarse y absolver cualquier duda sobre el estudio.

Conforme un docente accedía a participar voluntariamente, se coordinaba la fecha y hora para la realización de la entrevista virtual mediante la plataforma de videollamadas Zoom. Al inicio de cada entrevista, previo a la aplicación de la guía, se procedió a solicitar el consentimiento del participante de forma oral. Para lo cual, se dio lectura del *protocolo de consentimiento informado* y se registró la aceptación del docente en la grabación de la misma entrevista.

En este documento se especificó la naturaleza del estudio y el rol del participante, así como el registro, confidencialidad y utilización de la información; asimismo, la opción del retiro sin perjuicio, la comunicación oportuna de los resultados, los datos del CEI para absolver dudas, entre otros aspectos relevantes sobre la ética de la investigación que estaban detallados en el propio *protocolo de consentimiento informado* (Ver Apéndice B).

Específicamente, la entrevista se realizó en un clima de respeto y mediante la aplicación de la guía de entrevista semiestructurada. También, hubo la posibilidad de introducir preguntas y repreguntas adicionales para precisar o profundizar en aspectos relacionados con el tema de estudio. Todo lo cual fue grabado en formato audiovisual y, consecuentemente, transcrito por la

propia investigadora y una transcriptor, quien firmó una *declaración de confidencialidad* (Ver Apéndice C). Cabe resaltar que, por motivos de salud, la transcriptor solo pudo transcribir dos entrevistas. Posteriormente, se procedió con el análisis de la información recogida y la elaboración del documento final de la investigación.

Para culminar, una vez sustentada la investigación, la investigadora comunicará los resultados a los participantes a través de la entrega de la tesis. Documento que será compartido vía correo electrónico, tal y como fue coordinado con los docentes previamente y como fue explicitado formalmente en el *protocolo de consentimiento informado*. Cabe resaltar que esta investigación también será publicada en el repositorio de tesis de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Análisis de los datos

Tomando en cuenta los aportes de Braun y Clarke (2006), se efectuó un diseño de análisis temático deductivo a nivel semántico. Luego de la transcripción literal de las entrevistas realizadas, se revisaron detalladamente los datos recopilados para identificar los temas y patrones comunes de significado que estuvieran relacionados con las categorías pre-establecidas según los intereses teóricos y analíticos de la investigadora.

Una vez establecidas las categorías finales, los temas y los patrones, así como las posibles relaciones y jerarquizaciones entre estos; se realizó una nueva revisión para garantizar su pertinencia. Con el fin de minimizar los posibles sesgos como consecuencia de los efectos de la subjetividad de la investigadora, este proceso fue discutido con el asesor de la investigación. Finalmente, los resultados obtenidos fueron analizados y discutidos a la luz de la literatura y la evidencia empírica existente.

Resultados y discusión

Los resultados de la investigación se presentan a través de dos grandes áreas. La primera área se refiere a las creencias que tienen los docentes sobre la creatividad, la cual incluye tres sub-áreas: creencias docentes sobre la importancia de la creatividad, creencias docentes sobre la definición de la creatividad y creencias docentes sobre las características de los estudiantes creativos.

La segunda área aborda las creencias que tienen los docentes sobre el desarrollo de la creatividad en el ambiente de aprendizaje. Estos resultados se han organizado en cuatro sub-áreas: creencias docentes sobre las características físicas y materiales, creencias docentes sobre las características inmateriales y creencias docentes sobre las características pedagógicas del ambiente de aprendizaje para promover la creatividad. Asimismo, se consideran las creencias docentes sobre los aspectos que facilitan y dificultan su propia labor para promover la creatividad en el ambiente de aprendizaje.

La estructura de las áreas y sub-áreas mencionadas se visualiza en la siguiente figura:

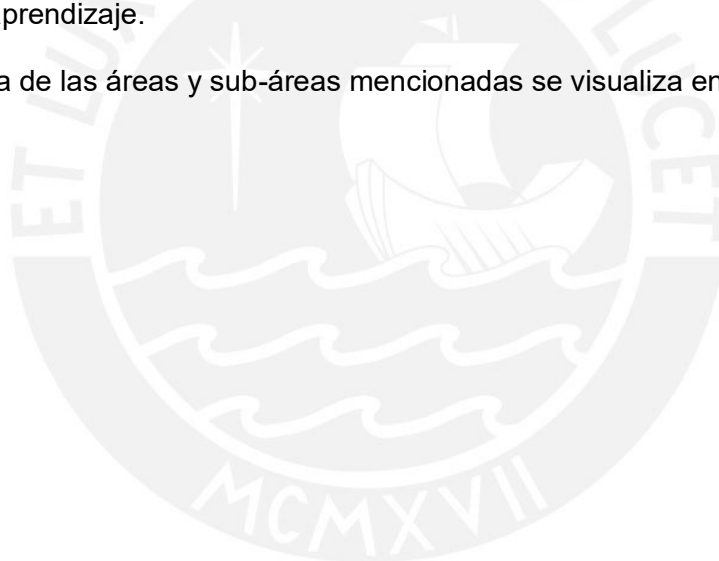
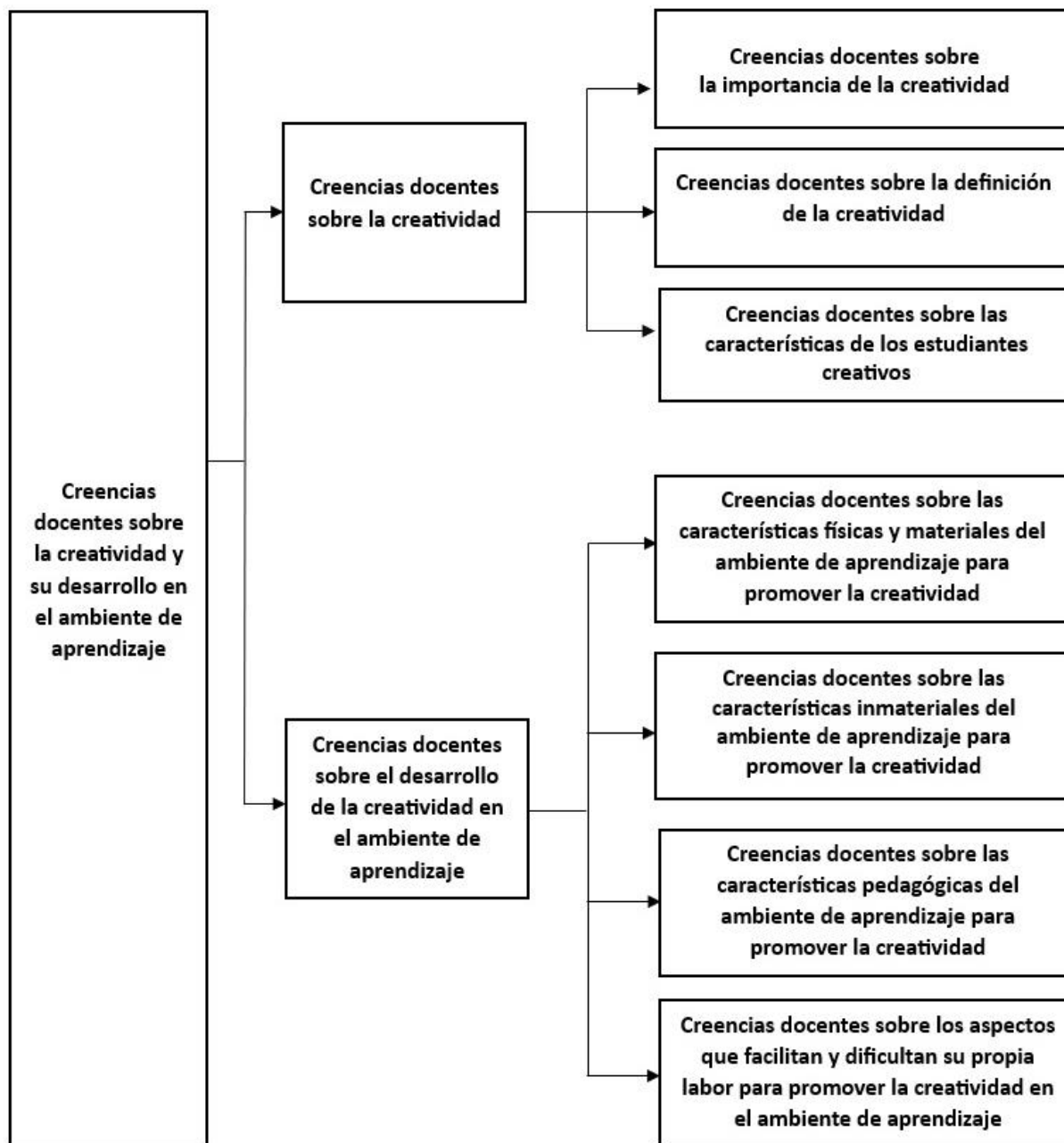


Figura 1

Áreas y sub-áreas de la investigación



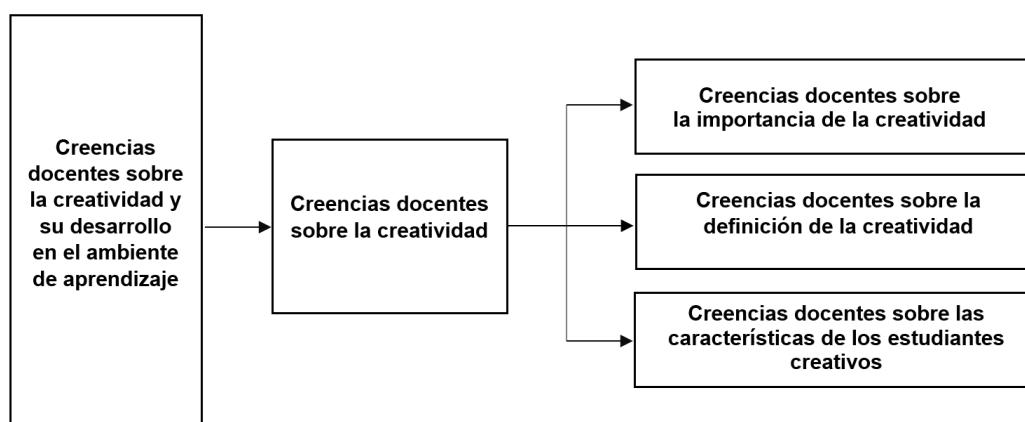
Fuente: Elaboración propia

Creencias docentes sobre la creatividad

En esta primera área, se abordan las creencias que tienen los docentes acerca de la importancia y definición de la creatividad, y sobre las características de los estudiantes creativos.

Figura 2

Área 1 y sus respectivas sub-áreas



Fuente: Elaboración propia

Creencias docentes sobre la importancia de la creatividad

Es fundamental señalar que todos los docentes creen que la creatividad es importante porque tiene algún aporte en el desarrollo de las personas y en el aprendizaje de los estudiantes. Al respecto, a partir de las respuestas brindadas por los participantes, se han identificado cinco creencias, las cuales se presentan a continuación:

Una creencia identificada es que *“la creatividad es importante porque fortalece la confianza en la persona”* (D2, D3, D4, D7, D8).

D: También pienso que el fomentar la creatividad hace que ellos trabajen su confianza o autoestima. Ese yo lo hice, yo lo pensé, mi idea se desarrolló, les hace sentir eso, sentirse seguros y que uno puede aportar en algo (D4, docente de inicial con 23 años de experiencia).

Otra creencia registrada es que *“la creatividad es importante porque contribuye a la regulación o bienestar emocional de las personas”* (D2, D6).

D: La creatividad es algo que puede beneficiarnos, que puede ayudarnos porque contribuye a nuestro bienestar, ¿no?, para mí, desde mi experiencia, la creatividad ayuda, contribuye al bienestar emocional de las personas. Y lo mismo versa en una adecuada gestión o regulación emocional que ayuda también a canalizar la propia creatividad de una persona [...] la creatividad desencadena emociones, al conocerlas, al

comprenderlas, podemos buscar nuestro propio bienestar, a estar bien para seguir buscando nuevas formas para crear [...] (D6, docente de primaria con 3 años de experiencia).

Además, se cree que *“la creatividad es importante porque ayuda a resolver situaciones problemáticas de la vida cotidiana”* (D1, D4, D5, D6).

D: La creatividad nos permite resolver problemas de diferentes escalas desde muy pequeños hasta cosas más grandes que tienes que solucionar, que brindar una solución en la vida cotidiana (D5, docente de primaria con 2 años de experiencia).

Asimismo, también se considera necesario mencionar que todos los docentes creen que *“el desarrollo de la creatividad es importante en los estudiantes porque facilita sus aprendizajes (D1, D2, D3, D4, D6, D7, D8) e incluso genera que estos sean significativos”* (D5).

D: La creatividad les hace que su aprender sea más fácil, yo siempre lo he visto así como que la creatividad es algo que los ayuda a aprender (D7, docente de primaria con 15 años de experiencia).

D: Yo creo que les facilita, eh, construir estos sub-sumidores, o sea, me gusta mucho lo del aprendizaje significativo; entonces, para mí, la creatividad ayuda a los estudiantes a eso y actúa como un puente, o sea, un puente que te sirve para enlazar esas ideas nuevas con conocimientos previos (D5, docente de primaria con 2 años de experiencia).

Las diversas creencias que tienen los docentes sobre la importancia de creatividad se alinean con la literatura y la evidencia empírica. Tal y como sostienen diversos investigadores, la creatividad es una habilidad esencial tanto para el desarrollo de la persona como para la mejora de sus procesos y logros de aprendizaje (Craft, 2005; Ferrari, Cachia y Punie, 2009; Runco, 2003). Al respecto, se ha podido comprobar que la creatividad tiene diversos beneficios en el afrontamiento y crecimiento emocional (King y Pope, 1999, como se citó en Plucker, Beghetto y Dow, 2004), en la resolución de conflictos intra e interpersonales (Plucker, 2000), en el incremento de las calificaciones estudiantiles, en el aumento de los niveles de confianza, en la mejora de las habilidades para la resolución de problemas (King, 1998; Romo, 2003; Treffinger et al., 1996), en la construcción de aprendizajes significativos (Novak, 2013), entre otros múltiples aportes.

A nivel general, cabe destacar que todos los docentes de inicial y primaria, noveles y experimentados, creen en el valor del desarrollo de la creatividad. Diversos estudios reportan hallazgos similares, dentro de los cuales se ha identificado que la mayoría de los docentes considera a la creatividad como una habilidad importante (Adams, 2013; Aish, 2014; Beghetto, 2006; Cachia y Ferrari, 2010; Kampylis et al., 2009; Rubenstein et al., 2013; Runco, 2003; Scott, 2015; Westby y Dawson, 1995).

Esta creencia podría ser considerada como un facilitador del desarrollo de la creatividad en el contexto escolar, pues para que un docente realmente la promueva en su aula, primero tiene que pensar que es valiosa y que vale la pena su desarrollo (Bereczki y Kárpáti, 2018; Rubenstein et al., 2013). En esta línea, Craft (2005) y Runco (2007) sostienen que una enseñanza para la creatividad requiere de una cultura escolar que valore la creatividad.

Sin embargo, se desea resaltar que todas las creencias de los docentes solo se orientan hacia el plano del desarrollo personal de individuo, obviando o dejando de lado la importancia de la creatividad en la esfera sociocultural, lo cual también sería relevante de considerar, debido a que la creatividad trasciende el desarrollo y formación de la persona, y contribuye al desarrollo de las disciplinas (Runco, 2004), al crecimiento de los pueblos, al enriquecimiento de la cultura (De la Torre, 2006; Glăveanu, 2010) y, por supuesto, al desarrollo humano sostenible (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2016).

Creencias docentes sobre la definición de la creatividad

Según los discursos de los docentes, se han identificado seis creencias en torno a qué es la creatividad. Cabe resaltar que se ha registrado que algunos docentes pueden compartir hasta dos creencias sobre la definición de este constructo, lo cual pone en evidencia que estas creencias no son excluyentes, sino coexistentes.

Tomando en cuenta que las creencias actúan como guías para las decisiones y prácticas de los docentes (Fives y Buehl, 2012; Pajares, 1992), este hallazgo puede ser considerado como un aspecto favorable, ya que mientras más amplias y alineadas con la literatura y la evidencia empírica estén estas creencias, mayores y mejores prácticas podrán tener los docentes y, en consecuencia, mayores y mejores oportunidades podrán tener los estudiantes para el desarrollo de su creatividad en el ambiente de aprendizaje (Glăveanu, 2018).

Las creencias encontradas son (1) la creatividad es la expresión libre de un talento innato, usualmente artístico, que debe ser descubierto; (2) la creatividad es un fluir de la imaginación; (3) la creatividad es la expresión libre de un interés personal; (4) la creatividad es la capacidad de producir algo novedoso y útil; (5) la creatividad es la capacidad de brindar distintas opciones de respuestas o soluciones a una situación problemática que surge inesperadamente en la vida cotidiana y (6) la creatividad es el proceso de resolver problemas de manera novedosa y útil.

Respecto a la creencia 1, *“la creatividad es la expresión libre de un talento innato, usualmente artístico, que debe ser descubierto”* (D7), se presenta la siguiente afirmación:

D: Para mí, para mí, la creatividad es algo que el niño tiene ya inmerso en sí, en su ser y que lo demuestra libremente, ¿no?, el talento, lo que él tiene, entonces, creo yo que esa es la creatividad [...] Todos la tenemos (la creatividad) solo que falta descubrir en qué somos talentosos, por ejemplo, en el canto, en el baile, en la pintura (D7, docente de educación primaria con 15 años de experiencia).

Esta primera creencia podría ser considerada como limitante en el sentido de que la docente atribuye la definición de creatividad a un tipo de expresión personal que es dependiente de un factor biológico como es el talento, el cual, en primer lugar, tiene que ser descubierto. Esto podría llevar a pensar que aquel que no descubre su talento, no podría desarrollar su creatividad o, en todo caso, que una persona no podría aprender a ser creativa.

De acuerdo con Alencar, Galvão y Fleith (2009), la creatividad no depende de un grupo de talentos, sino un conjunto de habilidades y actitudes que debe ser desarrollado a lo largo de toda la vida, así como del aprendizaje de conocimientos, experiencia, práctica y mucho esfuerzo en un campo específico. En relación con lo mencionado, es importante resaltar que el talento es la posesión de aptitudes y habilidades en un área determinada, pero esto no conduce necesariamente a un desempeño creativo en dicha área (Sharp, 2004).

Asimismo, llama la atención que la docente suela orientar la expresión del talento hacia lo artístico. De acuerdo con los aportes de Plucker, Beghetto y Dow (2004), esta creencia también puede ser considerada como estereotipada y sumamente dañina en el campo de la educación, ya que puede restringir severamente la promoción de la creatividad de los estudiantes al limitar sus oportunidades de desarrollo creativo a solo este tipo de experiencias.

Un hallazgo similar fue identificado en el estudio de Adams (2013), quien analizó las creencias y las prácticas educativas sobre la creatividad y el pensamiento crítico en 18 maestros de cuarto, quinto y sexto grado de primaria en un distrito escolar sub-urbano de Filadelfia, Pensilvania. Respecto a las creencias sobre la definición de la creatividad, se identificó que la mitad de los participantes suele tener creencias orientadas hacia el talento artístico.

En esta línea, el estudio de Tan (2000), quien realizó una revisión sistemática de 30 investigaciones que involucraron a docentes de Singapur, identificó que la mayoría de los profesores asocia la creatividad con habilidad artística. Otra investigación con un hallazgo parecido fue la realizada por Aljughaiman y Mowrer-Reynolds (2005), donde se halló que más de un tercio de los docentes participantes cree que la creatividad es una producción artística.

Estas diversas evidencias llevan a reflexionar acerca de que este tipo de mito o creencia estereotipada podría seguir vigente en docentes de diversas escuelas y países, lo cual amerita de mayor investigación. De acuerdo con algunos investigadores como Kampylis, Berki y

Saariluoma (2009), es importante abordar este tipo de creencias, ya que el comprender la creatividad como una habilidad o expresión relacionada principalmente con las artes podría generar que los maestros no promuevan el desarrollo del potencial creativo de sus estudiantes en todas las áreas curriculares o consideren que es solo responsabilidad de los profesores encargados de las materias artísticas.

En torno a la creencia 2, *“la creatividad es un fluir de la imaginación”* (D2), se muestra la siguiente cita:

D: La creatividad para mí es poder dejar volar la imaginación (D2, docente de educación inicial con 2 años de experiencia).

Esta creencia de una docente novel de inicial trae a colación los hallazgos de algunos estudios, donde se identificó que los docentes consideran a la imaginación como un símil o sinónimo de la creatividad (Elisondo y Piga, 2019; Tan, 2000). Si bien la imaginación es una habilidad cognitiva clave en el proceso creativo de las personas (Vygotsky, 1987, 2004; Ward, 2007), se tratan de constructos distintos. La imaginación es la habilidad de elaborar representaciones o imágenes mentales sobre ideas u objetos que no están presentes en el campo perceptivo de quien las genera (Ward, 2007). En relación con la creatividad, la imaginación contribuye a la creación de ideas, alternativas, posibilidades o puntos de vista novedosos (Harris, 2021).

Debido a que las creencias actúan como un principio explicativo y predictor de las prácticas de los docentes (Fives y Buehl, 2012), el hecho de que un profesor pueda mantener esta única creencia, podría generar que solo se enfoque en promover la creatividad a través de prácticas, actividades o experiencias que solo busquen el uso y expresión de la imaginación, lo cual es necesario, pero insuficiente, debido a que la creatividad requiere de la convergencia múltiples componentes personales, cognitivos y socioculturales, así como de un ambiente adecuado que pueda apoyar cada uno de estos aspectos (Amabile, 1983; Csikszentmihaly, 1999; Sternberg y Lubart, 1991).

Cabe resaltar que el diseño de estrategias orientadas a potenciar el desarrollo de la imaginación en la niñez no debe limitarse a la creación de mundos fantásticos, sino también incluir la exploración activa del mundo físico y simbólico, así como el uso de sus conocimientos previos vinculados a su contexto sociocultural. De esta manera, el desarrollo de la imaginación contribuye tanto a la creatividad como al aprendizaje y desarrollo de los niños (Harris, 2021; Vygotsky, 2004).

Con relación a la creencia 3 *“la creatividad es la expresión libre de un interés personal”* (D1, D2, D3, D5), se muestran las siguientes citas:

D: Para mí, la creatividad es dejar que el niño pueda ser libre y espontáneo [...] Bueno, yo, la creatividad la relaciono con el interés que tiene la persona y a ese interés, pues, le saca el jugo por así decirlo, y de eso sale su creatividad (D3, docente de inicial con 13 años de experiencia).

D: [La creatividad] es poder expresar, representar lo que más nos ha gustado de algo o lo que más nos gusta sobre una situación equis, ¿no?, un cuento, un paseo o algo. Es poder expresarnos, es poder expresarnos con libertad sin límites sin que alguien nos diga si está bien o está mal lo que estoy haciendo (D2, docente de inicial con 2 años de experiencia).

Esta creencia compartida entre docentes de inicial y primaria nos lleva a pensar en los aportes de Taylor (1988), quien propone la creatividad expresiva como un nivel básico de desarrollo creativo que se asienta en la espontaneidad y en donde las personas pueden expresarse sin trabas ni limitaciones. Tener esta idea de creatividad puede ser considerada como apropiada en el contexto de la educación infantil y primaria, ya que permite responder a las características de desarrollo cognitivo de los niños, especialmente, quienes se encuentran en la etapa sensorio-motor, pre-operacional y de las operaciones concretas (Taylor, 1988).

Al respecto, Runco (1999) resalta que en la infancia y la niñez, la creatividad se basa principalmente en la autoexpresión y el disfrute, por lo que los niños crean para expresar sus ideas, intereses y emociones. Cabe resaltar que un hallazgo similar fue identificado en uno de los primeros estudios realizados en el campo de las creencias docentes sobre la creatividad. Se trata de la investigación de Fryer y Collings (1991), en la que participaron 1028 docentes de escuelas preescolares y primarias. Específicamente, se halló que la gran mayoría de los docentes cree que la creatividad es una autoexpresión personal.

Sin embargo, en línea con las reflexiones brindadas en las dos creencias previas, el que un docente sostenga esta única creencia podría generar que las prácticas para promover la creatividad se limiten netamente a la autoexpresión, corriendo el riesgo de descuidar el desarrollo de otras habilidades y destrezas cognitivas que también son esenciales para el desarrollo del potencial creativo de niños y adultos como; por ejemplo, el pensamiento divergente, crítico, reflexivo y la capacidad para definir y resolver problemas (Amabile, 2012; Sternberg y Lubart, 1996). No olvidar que la creatividad requiere de la confluencia de múltiples aspectos personales, cognitivos y socioculturales (Alencar, Galvão y Fleith, 2009; Sternberg y Lubart, 1996).

Acerca de la creencia 4 *“la creatividad es la capacidad de elaborar algo novedoso y útil”* (D4, D8), se presentan las siguientes citas:

D: [La creatividad] Es, uhmm, hacer algo nuevo para lograr un objetivo, para un fin. Algo que no se ha visto antes, que funciona y va a cumplir un objetivo [...] Cuando les doy algún material y con la simple plastilina, por ejemplo, hacen algo y me dicen: "Esto sirve para..." y yo le pregunto: "¿Qué es?". Una vez me pareció un avión y me dijo: "¡No!, es un martillo Miss, pero este es un martillo diferente, distinto porque no hace bulla". Entonces, sería, eh, algo, es algo nuevo que va a servir para ser utilizado en algo, que solucione, que sea útil, que lo necesitemos, eso sería (D4, docente de inicial con 23 años de experiencia).

D: Para mí, [la creatividad] es la forma que el niño pone en práctica su experiencia, su forma de hacer algo nuevo que le va a dar una utilidad [...] algo que él ha creado con sus propias manos desde su imaginación o desde su experiencia que él ha vivido y que le ha dado algún resultado positivo a él, ¿no?, porque le da una utilidad desde el momento que con dos tubos de papel higiénico, él crea algo nuevo y él le da utilidad y se siente feliz. Entonces, para mí es eso, ¿no?, que el niño ponga en práctica, ejecute de una manera u otra para lograr algo que a él le satisfaga [...] es como un chef que aplica de lo que tiene y trata de hacer algo nuevo [...] los niños pueden ver y fusionan para crear algo nuevo de lo que ellos han visto [...] por ejemplo, como ellos tienen también la tecnología al alcance y la manejan muy bien, a veces, fusionan de lo que ven de uno, de otro, de otro, por ejemplo, con el famoso, los tutoriales, ellos ven tutoriales y van sacando de una cosa, de otra y crean algo nuevo (D8, docente de primaria con 30 años de experiencia).

Estas docentes experimentadas de inicial y primaria orientan su creencia hacia una de las dimensiones de la creatividad como es el producto creativo (Rhodes, 1961). Diversos investigadores en el campo también suelen optar por este tipo de definición (Sawyer, 2012; Stein, 1953; Sternberg y Lubart, 1999; Ward, 2007), debido a que el producto creativo es considerado como uno de los componentes con mayor practicidad en el estudio de la creatividad y respecto al cual existe mayor consenso (Plucker, Beghetto y Dow, 2004; Runco y Jaeger, 2012). Por ejemplo, Sternberg y Lubart (1999) definen la creatividad como:

La capacidad de producir un trabajo que es tanto novedoso (esto es original, inesperado) como apropiado (esto es, útil, adaptativo en relación con las características y limitaciones de la tarea) (p.3).

Respecto a los criterios de novedad y utilidad que consideran ambas docentes en sus creencias sobre la definición de la creatividad, se identifica que las profesoras han realizado una adaptación al contexto escolar y a las características de desarrollo de los estudiantes. Así, el producto elaborado por los estudiantes es considerado como novedoso y útil en función de la experiencia personal y de los conocimientos previos de los propios niños, lo cual se alinea con los aportes y recomendaciones de diversos investigadores (Boden, 1994; Runco, 1999, 2006).

Desde un punto de vista evolutivo, es importante que todo docente conozca que la creatividad cambia en las diversas etapas del desarrollo. Esta variación depende de la edad, el desarrollo cognitivo, el conocimiento y la experiencia (Sak y Maker, 2006; Tegano, Moran y

Sawyer, 1991). A diferencia de los adultos, los niños no cuentan con experiencia técnica o con el conocimiento que brinda un dominio específico; sin embargo, son igual de capaces de generar ideas novedosas y útiles, que si bien puede que no sean consideradas como relevantes para un campo o sociedad en general, sí son valiosas para el niño mismo y su grupo (Runco, 2006; Russ, 1996).

En relación con la maestra experimentada de primaria, a partir de su creencia sobre la definición de creatividad, también se puede identificar una perspectiva relacionada con la asociación de ideas existentes para la creación de algo novedoso. Esta idea compartida por la docente puede relacionarse con los aportes de Runco (2007), quien señala que en el contexto escolar puede ser apropiado hablar de creatividad como habilidad de ver nuevas relaciones y hacer conexiones entre cosas que antes no estaban conectadas. De acuerdo con Lubart (2006), esto responde a las estrategias que utilizan los niños para generar ideas nuevas, las cuales se basan, usualmente, en la realización de nuevas asociaciones entre ideas ya conocidas por ellos.

Sobre la creencia 5, *“la creatividad es la capacidad de brindar distintas opciones de respuestas o soluciones a una situación problemática que surge inesperadamente en la vida cotidiana”* (D1), se muestra la siguiente cita:

D: Bueno, yo definiría la creatividad como respuestas inmediatas que tienes que hacer o que tienes que proponer ante una situación que te reta y te pone en una condición de inestabilidad, ¿no? [...] estás en una situación como vulnerable y no sabes qué hacer, entonces, tú tienes que pensar cómo solucionar con lo que tienes, con lo que puedas y con lo que esté a tu alcance en ese segundo [...] es cuando tenemos distintas opciones de respuestas ante situaciones problemáticas y situaciones retadoras (D1, docente de inicial con 2 años de experiencia).

Esta creencia sostenida por una docente novel de inicial puede ser relacionada con la idea de creatividad como “Little c”, que es definida como aquella capacidad de todas las personas para resolver problemas cotidianos que pueden surgir de manera inesperada (Craft, Jeffrey y Leibling, 2001). El hecho de que la maestra considere y resalte la capacidad de brindar distintas opciones de respuestas o soluciones, también lleva a pensar en las contribuciones de Guilford (1959) y Torrance (1974), quienes abordan la creatividad hacia la resolución de problemas, pero colocando el énfasis en el pensamiento divergente, el cual definen como una habilidad del pensamiento que permite llegar a múltiples posibles soluciones para un problema.

Tomando en cuenta que se trata de una maestra que trabaja con niños, esta creencia sobre la definición de creatividad también puede conectarse con los aportes de Craft (2005), quien ha estudiado la creatividad en la niñez a partir de múltiples estudios realizados en escuelas.

Para esta investigadora, el fomento de la creatividad en los niños requiere promover el “pensamiento de posibilidades” que implica ir “de lo que es” hacia “lo que podría ser”, y que es considerado como una capacidad esencial que se debe enseñar a los niños, debido a que les permitirá identificar y solucionar los diversos problemas que se les pudieran presentar. Este aspecto también es compartido por Tegano, Moran y Sawyers (1991) quienes señalan que en los niños es esencial promover y acompañar sus procesos creativos en el que exploran diferentes posibilidades y no se limitan a una primera solución.

Sin embargo, a partir de la cita compartida, llama la atención que la docente considere que la solución debe generarse inmediatamente, “en ese segundo”. Al respecto, cabe resaltar que las ideas creativas no suelen surgir rápidamente. Las personas y, específicamente, los estudiantes necesitan tiempo y espacio para comprender un problema, generar soluciones y ponerlas a prueba (Craft, 2005; Sternberg, 2010).

Con relación a la creencia 6 *“la creatividad es el proceso de resolver problemas de manera novedosa y útil”* (D4, D5, D6), se colocan las siguientes afirmaciones:

D: Cuando ante un problema, ante una dificultad, pensamos, reflexionamos y lo solucionamos de manera creativa, con algo nuevo, con una idea nueva (D4, docente de inicial con 23 años de experiencia).

D: Para mí es la capacidad de poder, justamente, idear, planificar, ejecutar, monitorear y finalmente evaluar diferentes soluciones o diferentes alternativas que puedan ser funcionales y útiles en contextos problemáticos, en contextos desafiantes, ¿no?, en donde se necesite, justamente, cubrir una necesidad [...] [...] esta solución única puede ponerse en práctica para que pueda ser justamente considerado como viable y funcional [...] también es poder brindar una perspectiva personal, por ejemplo, pasa un problema y yo lo veo de tal manera y yo creo que es una solución única para mí [...] por ejemplo, primero tenemos que interpretar el problema y vamos a buscar una solución, utilizando diferentes mecanismos, nuestros diferentes conocimientos, las habilidades que hemos desarrollado, pensando en lo que vamos a necesitar, en los diversos recursos y lo vamos a aplicar y a evaluar hasta encontrar la solución nueva, distinta, esa que necesitamos (D5, docente de primaria con 2 años de experiencia).

D: De pronto, estoy preparando una clase y no encuentro cómo explicar un tema determinado a mis estudiantes; entonces, voy a buscar una forma de poder explicárselos, una respuesta única a una situación determinada que ha desembocado de un pensamiento original que forma parte de este circuito hacia la creatividad, pero otro por ejemplo, las familias que viven en la comunidad donde estoy tenían que plantar, sembrar las semillas, pero de pronto no llovió; entonces, la respuesta, este pensamiento original que no se les había pasado antes, pero les pasa ahora, los va a llevar a poder resolver ese problema. Entonces, eso es creatividad [...] un pensamiento que para mí puede ser único y eso es muy importante porque puede ser el milésimo caso de que haya personas que tengan la misma idea, la misma solución, pero no tiene que ver que se haya copiado, sino que la idea nueva nace desde la propia experiencia de la persona en función de lo que ha visto, lo que he escuchado, de lo que conoce y cómo lo entiende también (D6, docente de primaria con 3 años de experiencia).

En esta ocasión, la creencia compartida entre docentes de inicial y primaria se alinea con otra dimensión de la creatividad como es el proceso creativo (Rhodes, 1961), pues como se observa en las citas, los docentes consideran una serie de pasos que involucran diversas destrezas o habilidades de pensamiento. Aspectos que coinciden con los diversos modelos sobre el proceso creativo que han sido propuestos por los investigadores en el campo de la creatividad (Basadur, Graen y Green, 1982; Csikszentmihalyi, 1996; Romo, 2003; Wallas, 1926, como se citó en Romo, 1988).

Tomando en cuenta los aportes de Romo (2003), dentro de esta creencia, se identifica que, para estos docentes, la creatividad implica un proceso donde la persona se enfrenta a un problema que debe solucionar. Para ello, identifica el problema y busca una solución mediante la utilización de sus destrezas cognitivas, habilidades, conocimientos y/o experiencias. Asimismo, consideran que esta solución debe ser una idea nueva y útil (en el sentido que logra resolver el problema en cuestión).

Respecto a los criterios de novedad y utilidad que consideran estos docentes en sus creencias sobre la definición de creatividad, se desea resaltar que estos aspectos son respaldados por los investigadores, quienes sostienen y concuerdan que ambos criterios deben estar presentes en cualquier definición de creatividad. Si bien la novedad u originalidad es requerida, la idea o solución también debe ser efectiva en relación con el objetivo o problema para la que fue diseñada (Plucker, Beghetto y Dow, 2004; Runco y Jaeger, 2012; Sternberg y Lubart, 1999).

Cabe resaltar que en el caso de los dos docentes noveles de primaria se identifica que la novedad es considerada en el sentido psicológico (Boden, 1994); es decir, desde una mirada personal o subjetiva, donde la respuesta o solución es novedosa para la persona que la ha generado independientemente de que otros hayan llegado al mismo resultado antes que ella. Como se ha mencionado anteriormente, esta perspectiva de novedad puede ser considerada como adecuada en el campo educativo, especialmente en el trabajo con niños, donde la idea o resultado supone novedad solo para el niño según sus conocimientos, experiencias y de la comprensión que tenga sobre estos (Craft, 2005; Runco, 1999, 2006; Russ, 1996).

Sin embargo, en el caso de los adultos, algunos investigadores podrían estar en desacuerdo con esta visión de novedad, pues para que un idea o solución sea considerada como creativa se esperaría que cambie o brinde una contribución relevante a un área o campo específico, para lo cual la persona tendría que dominar el conocimiento existente y solo serían

los expertos de ese campo o dominio quienes determinen dicha novedad (Csikszentmihalyi, 1999; Gardner, 1998).

Asimismo, es importante señalar que esta creencia sobre la definición de creatividad se alinea con una de las definiciones teóricas más actuales, la cual es respaldada por diversos investigadores (Cachia y Ferrari, 2010; Craft et al., 2001; Ferrari et al., 2009; Kampylis et al., 2009; Kowalski, 1997; Runco, 2003; Sharp, 2004; Simplicio, 2000; Torrance, 1974), incluso peruanos (Arce, 2020; Goicochea, 2018).

El que los docentes compartan una visión de creatividad que enfatiza el proceso creativo puede tener gran implicancia en el contexto escolar, ya que pone en evidencia la necesidad de desarrollar las habilidades de pensamiento que están involucradas, las cuales muchas veces son ignoradas al intentar promover la creatividad en los estudiantes (Romo, 2003; Runco, 2003; Sawyer, 2012; Sharp, 2004; Simplicio, 2000). Asimismo, pone en agenda la promoción de la creatividad como una competencia esencial que permitirá a los estudiantes proponer ideas y soluciones nuevas a los retos de la sociedad contemporánea (De la Torre, 2006).

No obstante, llama la atención que solo tres de los ocho docentes participantes compartan esta creencia. Cabe resaltar que hallazgos similares fueron identificados en otras investigaciones (Aljughaiman y Mowrer-Reynolds, 2005; Ata-Akturk y Sevimli-Celik, 2020; Elisondo y Piga, 2019). Por ejemplo, el estudio argentino realizado por Elisondo y Piga (2019), en el que se exploraron las creencias sobre la definición de creatividad en 200 estudiantes de educación y docentes entre 18 y 78 años de edad, identificó que menos de un tercio de estos sostienen creencias orientadas hacia el proceso para resolver problemas a través de ideas nuevas. Hallazgos que motivan la reflexión sobre lo poco extendido que puede estar este enfoque teórico actual entre las creencias y prácticas de los docentes.

Respecto a la docente experimentada de inicial (D4) y al docente novel de primaria (D5), es importante resaltar que cada uno de ellos tiene hasta dos creencias sobre la definición de creatividad. Por lo que no solo creen que la creatividad es “el proceso de resolver problemas de manera novedosa y útil”, sino que también consideran que es “la capacidad de elaborar algo novedoso y útil” o “la expresión libre de un interés personal”, respectivamente.

Este hallazgo se considera valioso porque mientras más amplias y alineadas con la literatura y la evidencia empírica estén estas creencias, es más probable que los docentes puedan promover una mayor variedad de prácticas que sean adecuadas y pertinentes para el desarrollo creativo de los estudiantes en el ambiente de aprendizaje (Glăveanu, 2018).

A nivel general, para cerrar con este sub-apartado, los docentes tienen diversas creencias sobre la definición de la creatividad, principalmente orientadas hacia la creatividad cotidiana, lo cual, según algunos investigadores, es considerado apropiado en el contexto escolar de educación inicial y primaria (Craft, 2005; Russ, 1996). Cabe resaltar que la mitad de los docentes incluye la novedad y la utilidad como aspectos conjuntos en sus creencias.

Estos hallazgos difieren un poco de aquellos registrados en otros estudios y revisiones sistemáticas, en los que se identificó que la mayoría de los docentes solo suele considerar el aspecto de la novedad (Aljughaiman y Mowrer-Reynolds, 2005; Andiliou y Murphy, 2010; Bereczki y Kárpáti, 2018). Tomando en cuenta los aportes de Beghetto, Kaufman y Baer (2014), el considerar a la creatividad solo como una forma de novedad, minimizaría la importancia que tienen las habilidades y el conocimiento en la expresión y producción creativa.

Si bien las creencias de los docentes, en su mayoría, suelen estar alineadas con la literatura, también se identifica que algunos docentes pueden tener una visión estrecha de la creatividad, debido a que solo la consideran como una forma de autoexpresión libre y espontánea ya sea de un talento, de un interés o de la imaginación, lo cual podría ser perjudicial, ya que los docentes podrían solo promover prácticas y oportunidades de desarrollo creativo limitadas a dichas creencias.

Al respecto, se considera importante mencionar que diversas investigaciones han permitido demostrar una relación directa entre las creencias que tienen los docentes sobre la definición de la creatividad y las prácticas promulgadas en sus clases (Adams, 2013; Iriarte et al., 2008; Lasky y Yoon, 2011). Por ejemplo, el estudio de Adams (2013), quien realizó entrevistas y observaciones de clase, identificó que aquellos docentes quienes creían que la creatividad era un talento artístico, fomentaban actividades de expresión artística; aquellos que creían que la creatividad era pensar fuera de la caja, promovían la resolución de problemas a partir de la generación de soluciones únicas; y aquellos quienes creían que la creatividad era la implementación de un conocimiento, fomentaban la creación o construcción de productos.

En línea con lo anterior y tomando como base los aportes de Glăveanu, (2018), es fundamental que los docentes construyan creencias sobre la definición de la creatividad que sean amplias y consistentes con los aportes teóricos y empíricos, ya que estas tenderán a orientar las prácticas que implementarán para promover la creatividad.

Por otro lado, cabe resaltar que los hallazgos registrados no permiten identificar una tendencia clara de que los patrones encontrados acerca de las creencias que tienen los docentes

sobre la definición de la creatividad estén principalmente relacionados con el nivel educativo en el que enseña el docente o por sus años de experiencia profesional. Sin embargo, sí se ha podido identificar cierta relación relevante entre las creencias que tienen los docentes y su formación inicial o continua. Es así, por ejemplo, que aquella maestra quien cree que la creatividad es la expresión de un talento usualmente artístico, señala que su única formación en temas de creatividad fue un taller de danza que llevó como capacitación en una universidad pública. Asimismo, aquellas docentes de inicial, una novel y otra experimentada, quienes creen que la creatividad es la expresión libre de un interés, mencionan haber estudiado en una misma universidad privada y que su única formación sobre creatividad fue un curso de pre-grado denominado expresión gráfico-plástica.

Al respecto, se desea resaltar la influencia que puede tener la formación profesional en la construcción de las creencias de los maestros, especialmente si estas no son continuamente contrastadas crítica y reflexivamente con otros conocimientos o experiencias formativas. Situación que podría generar que aquellas creencias se mantengan estables (Buehl y Beck, 2015; Fives y Buehl, 2012; Pajares, 1992; Skott, 2015). Cabe resaltar que, por un efecto de primacía, mientras más temprano se incorporen las creencias al sistema de creencias del docente, más centradas y resistentes al cambio estas serán (Nisbett y Ross, 1980; Rokeach, 1968).

En función de lo mencionado, se resalta la responsabilidad que tienen los institutos pedagógicos y las facultades de educación de brindar una formación inicial y continua que sea de calidad y actualizada según los avances de la literatura y la evidencia empírica sobre los diversos temas ligados a la educación y, especialmente, sobre creatividad. En correspondencia con lo señalado anteriormente, el estudio de Kampylis, Berki y Saariluoma (2009), en el que participaron 70 maestros en servicio y 62 estudiantes del último semestre de una facultad de educación, identificó que la mayoría cree que el fomento de la creatividad es parte de su rol como maestros; sin embargo, señalan que no se sienten seguros de promoverla porque no se sienten lo suficientemente capacitados para hacerlo.

Desde hace años atrás, los investigadores como Torrance y Safter (1986), ya señalaban que los maestros suelen estar mal preparados para fomentar el potencial creativo de sus estudiantes porque en los cursos formativos se les brinda muy poco conocimiento, incluso erróneo, sobre los conceptos de creatividad. Finalmente, tal y como sostiene Beghetto (2006), los docentes pueden facilitar o inhibir el comportamiento creativo de los estudiantes en función de lo que saben y creen.

Creencias docentes sobre las características de los estudiantes creativos

En esta sub-área, se presentan las creencias sobre las características que los docentes atribuyen a los estudiantes creativos. A continuación, se presenta una tabla que resume los hallazgos identificados a partir del discurso de los propios participantes.

Tabla 2

Hallazgos: Creencias docentes sobre las características de los estudiantes creativos

Aspectos socio-afectivos	“Muy sociable”, “desenvuelto”, “feliz” y “seguro de sí mismo”.
Habilidades comunicativas	“Expresa sus ideas”, “expresa sus opiniones”, “hace preguntas”, “busca el diálogo”, “escucha lo que le dicen”, “nunca se queda callado”, “habla fuerte al expresarse” y “tiene un amplio vocabulario”.
Rasgos de personalidad	“Curioso”, “toma riesgos”, “perseverante al probar sus ideas nuevas”, “tolera el fracaso”, “independiente al realizar la actividad que le interesa”, tiene “alto nivel de aceptación del error”, tiene “apertura para ver cosas nuevas” y está “constantemente motivado”.
Habilidades de pensamiento o destrezas cognitivas	“Piensa diferentes alternativas o soluciones”, “usa su imaginación”, “es crítico”, “identifica y comprende situaciones problemáticas”, “piensa ideas, respuestas o soluciones originales y útiles”.
“Todos los estudiantes pueden incrementar su potencial creativo si es que cuentan con los estímulos familiares y escolares necesarios”	

Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la Tabla 2, las creencias que tienen los docentes sobre las características de los estudiantes creativos se han organizado, principalmente, en cuatro grupos.

Sobre el primer grupo, los docentes creen que *“un estudiante creativo se caracteriza por ciertos aspectos socio-afectivos”*. Específicamente, los docentes consideran que un estudiante creativo es un niño *“muy sociable”* (D2, D3, D7), *“desenvuelto”* (D2, D7), *“feliz”* (D2, D3, D7) y *“seguro de sí mismo”* (D1, D2; D3; D4, D7).

D: [...] un estudiante, como lo mencioné anteriormente, seguro [...] ah, también es un niño feliz, muy sociable porque le gusta interactuar con todos sus amiguitos, con todos sus compañeros [...] me ha tocado niños que cuando llegan al cole están que no quieren agarrar nada; entonces, el niño llega inseguro, no tiene esa seguridad en sí mismo y eso no permite a que desarrolle, entre muchas cosas, la creatividad (D3, docente de inicial con 13 años de experiencia).

Al respecto, se destaca que más de la mitad de los docentes cree que un estudiante creativo es un niño seguro de sí mismo. En relación con lo que consideran estos profesores, es importante señalar que la *“seguridad en uno mismo”* es una de las características más destacadas en las personas que desarrollan su creatividad, debido a que actúa como una base que les permite asumir riesgos, generar nuevas ideas y defenderlas (Beghetto y Kaufman, 2014).

Acerca de las otras creencias compartidas entre algunos docentes, estas se orientan hacia características socialmente deseables a pesar de que la literatura y la evidencia empírica hayan demostrado que esto no siempre es así, ya que algunas personas pueden ser, por ejemplo, tímidas o poco sociables (Davis, 1999; Ng y Smith, 2004).

Cabe resaltar que hallazgos similares fueron encontrados en el estudio realizado por Runco, Johnson y Bear (1993), quienes identificaron que los profesores suelen considerar al estudiante creativo como una persona alegre, tranquila y amigable. De acuerdo con estos investigadores, el que los docentes mantengan este tipo de creencias puede ser perjudicial, ya que el potencial creativo de los niños que no cumplen con esos aspectos podría pasar desapercibido y; en consecuencia, no contar con las mismas oportunidades que aquellos estudiantes que tienen esas características deseables por los docentes, situándolos así en una posición de desventaja frente a los otros.

Asimismo, es importante señalar que se ha identificado cierta relación entre las creencias que tienen algunos docentes sobre este tipo de características socialmente deseables y sus creencias sobre la definición de creatividad. Específicamente, son solo aquellos docentes quienes creen que la creatividad es la expresión libre de un talento, de un interés personal o de

un fluir de la imaginación, los que creen que los estudiantes creativos son muy sociables, desenvueltos y felices.

Por otro lado, sobre el segundo grupo de creencias, los docentes también creen que *“un estudiante creativo se caracteriza por ciertas habilidades comunicativas”*. En esta línea, los docentes creen que un estudiante creativo es un niño que *“expresa sus ideas”* (D2, D4, D6, D7, D8) y *“opiniones”* (D5, D6, D8), *“hace preguntas”* (D4), *“busca el diálogo”* (D4), *“escucha lo que le dicen”* (D4, D5), *“nunca se queda callado”* (D4), *“habla fuerte al expresarse”* (D7) y *“tiene un amplio vocabulario”* (D8).

D: [...] pregunta, nunca se queda callado, siempre está hablando [...] buscando el diálogo abierto [...] ¡Ah!, comunica sus ideas y para ello, saben escuchar y ante cualquier situación problema, dan sus ideas. Así son los niños que son creativos, que desarrollan su creatividad, conversan, dialogan con sus compañeros para decir, compartir sus ideas [...] (D4, docente de inicial con 23 años de experiencia).

A nivel general, este tipo de creencias que comparten algunos docentes podría relacionarse con un aspecto importante de la creatividad como es la habilidad para generar y comunicar las propias ideas (Binkley, Erstad, Herman, Raizen, Ripley, Miller y Rumble, 2012; Jeffrey y Craft, 2004; Sternberg, 2010). Sin embargo, hay tres creencias que llaman la atención porque podrían generar debate o ser consideradas como incongruentes con la literatura científica.

En primer lugar, se desea reflexionar sobre la creencia de una docente experimentada de inicial (D4), quien considera que el estudiante creativo *“nunca se queda callado”*. Si bien esta característica podría vincularse con la fluidez verbal que es una de una de las dimensiones del pensamiento divergente (Torrance, 1974), algunos investigadores, como Runco (2007), recomiendan ser cuidadosos con este tipo de creencia, ya que podría generar que los docentes no reconozcan el potencial creativo de aquellos niños o estudiantes que no cuentan con aquella habilidad lingüística.

En esta misma línea, se aborda la creencia compartida por una docente experimentada de primaria (D8), quien sostiene que un estudiante creativo tiene un *“amplio vocabulario”*, ya que, como en el caso anterior, podría generar efectos perjudiciales y, específicamente, establecer algunos sesgos hacia estudiantes con altas habilidades intelectuales o lingüísticas, o incluso contribuir a la expansión de ciertos mitos (Beghetto, 2007).

Adicionalmente, se considera importante reflexionar sobre la creencia compartida por la otra docente experimentada de primaria (D7), quien cree que el estudiante creativo *“habla fuerte al expresarse”*. En relación con los dos casos anteriores, el que un docente mantenga este tipo

de creencia podría convertirse en un obstáculo para el desarrollo de la creatividad, debido a que las prácticas y estrategias que va a promover podrían estar limitadas a estimular este tipo de habilidad que coloca el énfasis en el volumen de la voz, sobre lo cual no existe evidencia teórica o empírica que asocie esta característica al perfil de la persona creativa (Amabile, 2012; Davis, 1999; Ma, 2009; Romo, 2003; Sternberg y Lubart, 1996).

Esta creencia podría explicarse si es que se vincula con la creencia sobre la definición de creatividad que tiene la docente (D7). Específicamente, ella considera que la creatividad es la expresión de un talento usualmente artístico que debe ser descubierto. Desde esa perspectiva, el que el niño *“hable fuerte”* podría tomar sentido en la docente, ya que de ese modo el estudiante podría expresar y hacer notar su creatividad. Sin embargo, estas reflexiones ameritarían de mayor investigación.

Continuando con el tercer grupo de creencias, los docentes también creen que *“un estudiante creativo se caracteriza por ciertos rasgos de personalidad”*. Concretamente, los docentes creen que un estudiante es un niño *“curioso”* (D1, D2, D6), que *“toma riesgos”* (D1) y es *“perseverante al probar sus ideas nuevas”* (D1, D5). Asimismo, *“tolera el fracaso”* (D1), tiene un *“alto nivel de aceptación del error”* (D1), es *“independiente al realizar la actividad que le interesa”* (D2; D7), *“tiene apertura para ver cosas nuevas”* (D8) y está *“constantemente motivado”* (D8).

D: [...] lo intenta, lo prueba y tolera el fracaso cuando algo no le sale, cuando no surge como quiere, lo intenta de nuevo. O sea, sorprende su nivel de aceptación del error a pesar de que son niños pequeños. Entonces, yo percibo así que el niño intente, que se arriesgue, que pruebe y que, si no le sale, pueda darse cuenta que no salió, pero hay que intentarlo de nuevo y ver otra alternativa, y perseverar hasta que alguna de sus ideas pueda darle solución a lo que le está pasando [...] que sí arriesgan en hacerlo, arriesgan al probar, arriesgan al querer saber qué pasa [...] otra característica del niño es la curiosidad, sus ganas de querer explorar, de descubrir algo nuevo [...] (D1, docente de inicial con 2 años de experiencia).

D: [...] busca apertura de ver cosas nuevas que le ayuden a seguir avanzando y también está constantemente motivado. Esta motivación también le ayuda a hacer cosas nuevas, a investigar más de lo que uno le da [...] (D8, docente de primaria con 30 años de experiencia).

A nivel general, este grupo de creencias es consistente con la literatura y la evidencia empírica (Amabile, 2012; Davis, 1999; Ma, 2009; Romo, 2003; Sternberg y Lubart, 1991), incluso con los resultados de algunos estudios peruanos en los que se identificó que la *“toma de riesgos”*, *“la independencia”* y un *“elevado nivel de motivación”* son rasgos asociados al perfil de la persona creativa (Blumen, 2008, 2016, como se citaron en Goicochea, 2018).

No obstante, desde una mirada individual, se identifica que estas creencias suelen ser sostenidas solo por algunos docentes, siendo una docente novel de inicial (D1) la que considera una mayor cantidad. Por otro lado, el que este tipo de características sea poco considerado por la mayoría de los docentes podría explicarse o relacionarse con los hallazgos de otras investigaciones similares (Runco y Johnson, 2002; Westby y Dawson, 1995).

Por ejemplo, en el estudio de Westby y Dawson (1995) se identificó que los docentes suelen creer que un estudiante creativo es conformista y obediente. Para estos investigadores, las creencias que tienen los docentes sobre los estudiantes creativos podrían estar relacionadas con los rasgos que ellos aprecian o que consideran favorables. En consecuencia, el que un estudiante creativo sea *“curioso”, “independiente”, que “toma riesgos”* o que tiene *“apertura para ver cosas nuevas”* podría no ser considerado por algunos docentes, especialmente por aquellos que desean mantener el control de sus clases o tienen el temor de perder autoridad.

En el hipotético caso de que esto estuviera sucediendo en los docentes participantes de esta investigación, podría generar que tengan actitudes negativas o poca tolerancia hacia los estudiantes que no muestran los rasgos que ellos aprecian, así como promover prácticas o actividades que enfatizan la pasividad o la obediencia. Situaciones que inhibirían el desarrollo de la creatividad de todos los estudiantes (Plucker, Beghetto y Dow, 2004; Westby y Dawson, 1995).

Respecto al cuarto grupo de creencias, los docentes también creen que *“un estudiante se caracteriza por ciertas habilidades de pensamiento o destrezas cognitivas”*. Específicamente, consideran que un estudiante creativo es un niño que *“piensa diferentes alternativas o soluciones”* (D1, D4), *“usa su imaginación”* (D2, D3, D6, D7, D8), *“es crítico”* (D8), *“identifica y comprende situaciones problemáticas”* (D5), *“piensa ideas, respuestas o soluciones originales y útiles”* (D4, D5, D6, D8).

D: Ante una situación problemática, piensa diferentes alternativas para poder solucionar. Puede que algunas de estas no logren solucionar, pero sigue pensando [...] como que tiene una capacidad de pensar en múltiples, en diferentes alternativas u opciones de solución (D1, docente de inicial con 2 años de experiencia).

D: [...] piensa cosas nuevas y también en su utilidad [...] ahí están imaginando, pensando a cómo darle funcionalidad a lo que hacen [...] críticos porque pueden analizar o interpretar lo que sucede en su entorno y eso también los ayuda a tener otras ideas nuevas o hacer otras cosas nuevas (D8, docente de primaria con 30 años de experiencia).

D: Pasa un problema y lo ve, lo identifica, puede comprender estas situaciones problemáticas o estos retos educativos que se plantean o se pueden presentar en diferentes espacios, eh, puede darle también una solución que lo pensado [...] como lo mencioné anteriormente, esa solución única y funcional [...] (D5, docente de primaria con 2 años de experiencia).

Nuevamente, se halla alineación entre este grupo de creencias y los aportes de la literatura y la evidencia empírica (Amabile, 2012; Davis, 1999; Romo, 2003; Sternberg y Lubart, 1991; Tegano, Moran y Sawyers, 1991). Asimismo, se identifica cierta relación de consistencia entre estas creencias y las creencias sobre la definición de creatividad que tienen los docentes.

Al respecto, son los docentes quienes tienen creencias sobre la creatividad relacionadas con la elaboración de productos novedosos y útiles o con la resolución de problemas, los que creen que un estudiante creativo *“piensa diferentes alternativas o soluciones”, “usa su imaginación”, “es crítico”, “identifica y comprende situaciones problemáticas”, y/o “piensa ideas, respuestas o soluciones originales y útiles”*.

Mientras que son los docentes quienes creen que la creatividad es la expresión libre de un talento, de un interés personal o un fluir de la imaginación, los que creen que un estudiante creativo *“usa su imaginación”*, omitiendo las otras habilidades de pensamiento. Cabe resaltar que hallazgos similares fueron identificados en el estudio de Aljughaiman y Mowrer-Reynolds (2005). En este caso, los docentes quienes creían que la creatividad era tener *“ideas originales”*, consideraban que el estudiante creativo era una persona que *“piensa diferente”*. Mientras que los docentes quienes creían que la creatividad era una *“producción estética”*, creían que un estudiante creativo era persona *“imaginativa”*.

Hallazgos que invitan a reflexionar sobre la influencia que puede tener la creencia sobre la definición de creatividad en las otras creencias que tiene el docente y, específicamente, en la representación de lo que sería un estudiante creativo. Tomando en cuenta que las creencias actúan como filtros (Fives y Buehl, 2012; Pajares, 1992), el reconocimiento e interpretación del potencial creativo de los estudiantes podrían depender de las creencias que tienen los docentes sobre lo que es la creatividad. Reflexiones que ameritarían de mayor investigación.

Otra creencia identificada y que se considera relevante compartir es que todos los docentes creen que *“todos los estudiantes pueden incrementar su potencial creativo si es que cuentan con los estímulos familiares y escolares necesarios”* (D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8).

D: Si en el colegio podemos dar oportunidades, yo creo que todos los niños pueden ser cada día más creativos [...] Bueno, digamos que yo he identificado un poco el perfil de los papas y las mamás, por lo que mientras más apoyen a sus hijos, más creativos pueden ser los niños (D1, docente de inicial con 2 años de experiencia).

D: Depende también de que estén expuestos a estímulos, en qué medida también poseen facilitadores, mediadores, docentes, lo que sea que también propicie que puedan justamente desarrollar esta capacidad. Depende mucho también del contexto familiar [...] Entonces, si el estudiante se siente cómodo, o sea, si es

que el estudiante tiene un apoyo en casa, tiene padres que valoran justamente este desarrollo, esta capacidad que es la creatividad, creo que va a ser justamente, o sea, va a poder desarrollarla mucho más y mejor que alguien que no lo tiene (D5, docente de primaria con 2 años de experiencia).

D: Eh, yo pienso que la creatividad de todos los estudiantes se puede potencializar, poquito a poquito van potencializándola y van demostrando un mejor progreso, pero esto depende si ha habido estimulación en casa, si ha habido un buen inicio, si ha habido, pues, el apoyo de los padres, de los profesores. Hay muchos factores, pero para mí, estos son los más importantes (D7, docente de primaria con 15 años de experiencia).

En primer lugar, se desea resaltar que todos los docentes comparten una perspectiva democrática y dinámica de la creatividad (Glăveanu, 2010), debido a que consideran que cada estudiante tiene un potencial creativo, el cual no es estático, sino que también tiene la posibilidad de ser incrementado o mejorado. En otras palabras, se podría señalar que todos los docentes creen que sus estudiantes pueden convertirse en personas más creativas, lo cual ha sido demostrado a través de diversos estudios basados en programas de entrenamiento (Davidson y Sternberg, 1984; Niu y Sternberg, 2003; Sternberg y Williams, 1996, como se citó en Rubenstein et al., 2013).

Asimismo, a través de las citas de los participantes, se hace evidente que todos los docentes reconocen la influencia de ciertas condiciones sociales que son parte del contexto específico en el que se encuentran los estudiantes (Amabile, 1996; Csikszentmihalyi, 1999); principalmente, destacan el rol que cumplen los padres y los maestros en la estimulación de la creatividad de los estudiantes y, en este caso concreto, de los niños, lo cual también es consistente con la literatura y la evidencia empírica.

De acuerdo con Runco y Johnson (2002), son los adultos, precisamente padres y maestros, los actores más influyentes. En relación con los padres, serán los tipos de interacciones y el compromiso sensible que tengan ellos, lo que guíe el desarrollo del potencial creativo de sus hijos (Bruce, 2004; Cropley, 1967). Acerca de los maestros, juegan un papel relevante, especialmente, por la cantidad de tiempo que pasan los estudiantes en las escuelas; en consecuencia, también asumen la responsabilidad de brindar diversas oportunidades y medios para que los estudiantes puedan desarrollar, expresar e incrementar su capacidad creativa (Esquivel, 1995; Kowalski, 1997; Starko, 2005; Torrance y Safter, 1986).

Tomando en cuenta los aportes de Plucker, Beghetto y Dow (2004), el no creer en que los estudiantes pueden crecer en su creatividad es uno de los más grandes obstáculos en las escuelas, debido a que los profesores no considerarían el desarrollo de la creatividad como una prioridad en sus clases. En esta línea, el hecho de que todos los docentes compartan esta creencia podría considerarse como un aspecto positivo y beneficioso para el progreso del

potencial creativo de los niños que tienen a cargo en sus aulas. Finalmente, como sostienen Claxton, Edwards y Scale-Constantinou (2006), corresponde a los profesores organizar ambientes de aprendizaje donde los estudiantes no solo puedan manifestar su creatividad, sino donde también puedan volverse sistemáticamente más creativos.

En términos generales, para cerrar con esta sub-área, se desea resaltar que las creencias que tienen los docentes sobre las características de los estudiantes creativos suelen estar alineadas con la literatura y la evidencia empírica. Sin embargo, a veces, mantienen una perspectiva estrecha, ya que suelen enfocar sus creencias hacia ciertos aspectos, omitiendo características que también son esenciales o, incluso, considerando algunas que no son consistentes con los hallazgos de la investigación científica.

Cabe resaltar que las creencias que tienen los docentes sobre las características de los estudiantes creativos pueden tener gran influencia en las oportunidades que tendrán los estudiantes para desarrollar su creatividad, ya que a partir de estas creencias, los docentes pueden formar expectativas y elaborar juicios sobre lo que deben enseñar para fomentarla (Runco y Johnson, 2002). En consecuencia, es fundamental que los docentes amplíen o, de ser necesario, cambien sus creencias a partir de diversas experiencias formativas y reflexivas para que puedan identificar y promover intencionalmente el potencial creativo de cada uno de sus estudiantes (Craft, 2005; Simplicio, 2000). No hacerlo podría contribuir a la mistificación de la creatividad o la segregación de algunos niños (Beghetto, 2006).

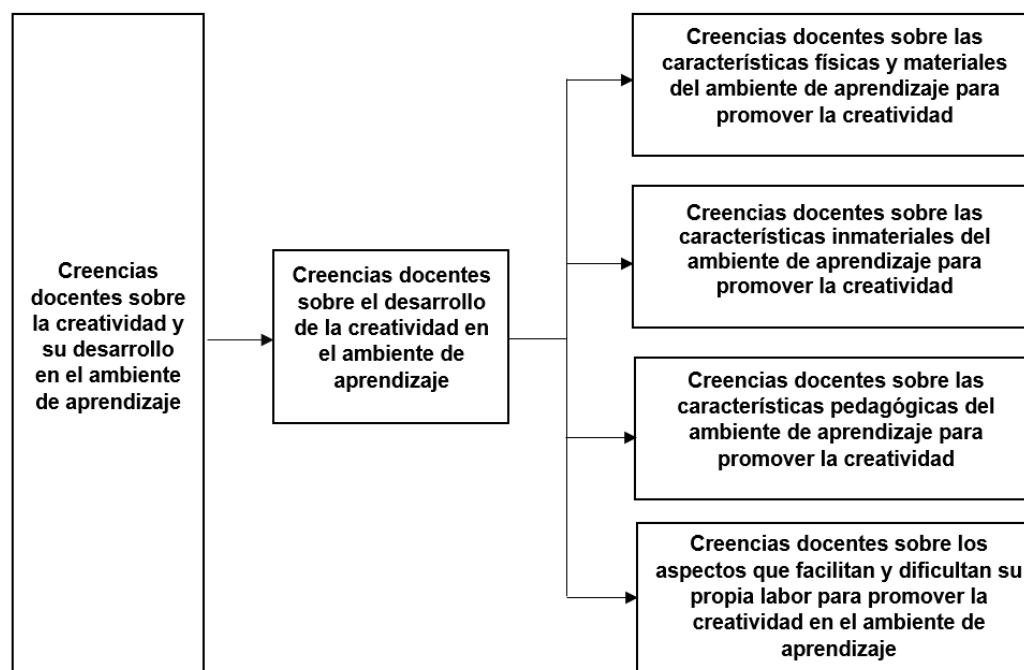
Finalmente, es importante mencionar que la investigación científica ha permitido identificar una serie de características que se asocian al perfil de la persona creativa (Amabile, 2012; Davis, 1999; Sternberg y Lubart, 1996). Al respecto, los investigadores recomiendan ser cuidadosos en la interpretación de estas listas, especialmente en el contexto educativo, debido a que estas no deben utilizarse para juzgar o etiquetar quien es o no es creativo, sino para promover la creatividad a través del reconocimiento de la variedad de rasgos y habilidades que el estudiante puede y debe desarrollar (Davis, 1999; Plucker, Beghetto y Dow, 2004).

Creencias docentes sobre el desarrollo de la creatividad en el ambiente de aprendizaje

En esta segunda área, se abordan las creencias docentes sobre las características físicas y materiales, inmateriales y pedagógicas que debe tener un ambiente de aprendizaje para fomentar el desarrollo de la creatividad de los estudiantes.

Figura 3

Área 2 y sus respectivas sub-áreas



Fuente: Elaboración propia

Creencias docentes sobre las características físicas y materiales del ambiente de aprendizaje para promover la creatividad

A partir del discurso de los docentes, se han identificado tres creencias, las cuales se comparten y discuten a continuación:

La mayoría de los docentes cree que *“un ambiente de aprendizaje que promueve el desarrollo de la creatividad debe tener materiales diversos, dosificados y al alcance de los estudiantes según sus necesidades e intereses”* (D1, D2, D3, D4, D5, D6).

D: [...] a pesar de que es asentamiento humano, los ambientes están bien equipados con diversidad de materiales hasta con tecnología, con computadora y proyector. Tenemos ambientes bien equipados por el Ministerio, pero dosificados. También, ese es otro aspecto que es importante, dosificarlo. Y para que se

desarrolle ahí la creatividad, depende mucho del manejo de la docente sobre cómo permite que los niños puedan acceder a estos (D4, docente de inicial con 23 años de experiencia).

D: Soy fan de la pedagogía Montessori; entonces, como que el acceso a los distintos recursos les permita poder tener eso que de pronto que si necesita un material que quiere usar para un trabajo determinado, no tenga que estar sufriendo para alcanzarlo, sino que puede acceder libremente porque mientras que le dice al docente y que el docente le hace caso, y que el docente lo va a ayudar a bajar el elemento, el pensamiento se le fue, y pronto ya quiso otra cosa o ya no es lo mismo; entonces, se trunca. Entonces el tema de accesibilidad para mí es muy importante (D6, docente de primaria con 3 años de experiencia).

La creencia compartida entre estos docentes es consistente con la literatura y la evidencia empírica. El fácil acceso y la disponibilidad oportuna a una variedad de materiales, recursos o herramientas son aspectos claves en la configuración del espacio físico de un ambiente de aprendizaje que tiene como objetivo fomentar el desarrollo de la creatividad, debido a que incrementan las posibilidades de exploración, la curiosidad y la autonomía de los estudiantes (Bancroft et al., 2008; Davies et al., 2013; Richardson y Mishra, 2018). Asimismo, actúan como un soporte para expresión creativa, ya sea al momento de generar ideas, elaborar objetos o solucionar problemas (Craft, 2001).

El haber identificado esta creencia en todas las maestras de inicial, podría explicarse por el nivel educativo en el enseñan, ya que como parte de su labor profesional tienen que considerar y responder a las características de desarrollo cognitivo de sus estudiantes. Si bien estos niños entre 4 y 5 años ya tienen la capacidad de representar mentalmente sus acciones y eventos cotidianos, aún dependen de la inmediatez perceptiva (Piaget e Inhelder, 2015); por lo que la utilización de diversos materiales concretos es un aspecto esencial para la facilitación de sus procesos de pensamiento y recuerdo (Delval, 2006).

Otra creencia identificada, principalmente en docentes noveles de primaria, es que *“este ambiente también debe estar equipado con tecnología - una computadora, un proyector e internet como aspectos mínimos”* (D4, D5, D6).

D: [...] también debe de existir lo que es la tecnología, ¿no?, o sea, sí o sí, ahora, al menos una computadora, un proyector, internet para que los chicos puedan trabajar o también investigar (D5, docente de primaria con 2 años de experiencia).

D: De pronto, bueno, trato de aprovechar todo lo que se pueda en todo lo que medianamente se puede, la tecnología, el internet no llega muy bien allá, pero se hace todo lo que se puede. Llevo mi computadora, cargando todos los días; entonces, es un poco eso, ¿no?; entonces, sí creo que eso influye favorablemente para ofrecer experiencias distintas (D6, docente de primaria con 3 años de experiencia).

En la actualidad, los investigadores reconocen la importancia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el fomento de la creatividad, debido a que facilitan la

colaboración, el intercambio, la co-creación, la co-reflexión y la resolución de problemas entre estudiantes que comparten una misma aula o que se encuentran en cualquier parte del mundo (Craft, 2001; Loveless, 2007).

En el caso de los niños, el uso de computadoras, pizarras interactivas, entre otros dispositivos tecnológicos brindan oportunidades para el juego, la exploración de cosas e ideas nuevas, así como para la representación y presentación de estas de muchas maneras distintas. Posibilidades que han demostrado ser relevantes en los procesos y resultados creativos de los estudiantes (Ferrari, Cachia y Punie, 2009; Loveless, 2007; Sharp, 2004; Wood y Ashfield, 2008).

Independientemente de los años de experiencia profesional y del nivel educativo en el que enseñan, una de las posibles explicaciones por las que solo estos docentes tienen estas creencias sobre la implementación de la tecnología, podría deberse al hecho de que ellos cuentan con estos recursos en sus aulas, lo cual podría generar que tengan estos aspectos más presentes en sus mentes que otros que no los tienen.

Otra posible explicación podría estar asociada con la capacitación personal del docente. Es así, por ejemplo, que aquel profesor novel de primaria quien señala que lleva todos los días su propia computadora para ofrecer experiencias distintas a sus estudiantes, es también quien menciona que, de manera independiente, suele leer e investigar constantemente sobre temas de creatividad para poder estar actualizado.

Si bien la evidencia empírica sostiene que el desarrollo exitoso de la creatividad en la escuela depende en gran medida de las creencias que tienen los docentes (Bereczki y Kárpáti, 2018), es esencial volver a resaltar que tanto las creencias como la capacidad del docente para propiciar la creatividad también pueden estar influenciadas por su formación (Beghetto, 2006; Fasko, 2001). Asimismo, lo expresado por este docente también lleva a reflexionar sobre la situación de algunas escuelas que no cuentan con estos recursos tecnológicos o que son insuficientes o de baja calidad.

En el estudio de Cachia y Ferrari (2010), en el que participaron 7659 docentes de 32 países de Europa, se identificó que la mayoría (91%) de los profesores cree que las TIC son útiles para promover la creatividad de los estudiantes en los diferentes niveles educativos; sin embargo, el 57% considera que las TIC en sus escuelas son de baja calidad, por lo que señalan que necesitan más apoyo técnico y financiero para superar esta situación que identifican como un posible obstáculo que afecta su enseñanza y las oportunidades que tienen los estudiantes

para desarrollar su creatividad. Esta situación, que no es exclusiva de nuestro país, hace evidente la necesidad de mayor investigación y medidas de acción.

Por otro lado, en relación con la infraestructura, se ha identificado que más de la mitad de los docentes, principalmente de inicial, cree que *“un ambiente de aprendizaje propicio para la creatividad requiere de diversos sectores y/o espacios que sean amplios, y que puedan ser utilizados por los estudiantes con libertad y flexibilidad”* (D1, D2, D3, D4, D6).

D: Eh, tener diferentes sectores para que los niños, este, puedan jugar o puedan explorar en los diferentes escenarios que tenemos en el aula y en la institución. Y algunas veces trabajamos en el piso y, en el salón, yo las mesas las arrinconó; entonces, ahí, los niños tienen un espacio grande en el aula. [...] Entonces, debe haber un espacio amplio para que puedan hacer sus trabajos, sus creaciones con diversos materiales [...] A los estudiantes hay que darles diferentes materiales, trabajar en diferentes espacios, en diferentes planos ya sea horizontal, ya sea vertical para que el niño se dé cuenta cuáles son sus posibilidades, qué puedo hacer con estos materiales. O sea, para que pueda justamente, como dice la palabra, explorar [...] Cuando tú a los niños les dejas el espacio y les dejas los materiales, ellos empiezan a crear [...] También que use diferentes espacios. Si hay un jardín para explorar, que salgan a explorar el jardín, que no los tenga sentados en las mesas, sino que trabajen en diferentes planos verticales y horizontales (D2, docente de inicial con 2 años de experiencia).

D: El tema de la vía libre, yo, por lo menos en clases, les doy la libertad plena de poder caminar por los diferentes espacios. Por lo menos, desde mi experiencia personal, es muy probable que hayan personas que potencien su creatividad sentados y está genial. En mi caso, es mucho con movimiento y necesito mucho explorar; entonces, si tienen esa libertad de poder explorar diversos espacios donde puedan potenciar su creatividad, genial. Si alguien quiere estar sentado, súper genial también, pero si necesita moverse también se da esa posibilidad. Es un tema que veo muy importante [...] Mmm, de pronto el tema de eso que te contaba de que ellos tienen la capacidad de poder disponer de los espacios, igual entiendo que es complicado porque existen normas y que no puede darse a cada rato, pero soy consciente de que eso les ayuda. Soy consciente que, de pronto, uno está caminando o agarrando algo y no es sinónimo de que estoy distraído, sino de que puedo estar concentrado, pensando en el problema que hay que resolver (D6, docente de primaria con 3 años de experiencia).

Esta creencia también es respaldada por la literatura y la evidencia empírica. Al respecto, Davies et al. (2013) realizaron una revisión sistemática de la literatura en la que incluyeron 210 piezas de investigación sobre ambientes de aprendizaje que apoyan el desarrollo de habilidades creativas niños y jóvenes. Los hallazgos sobre el entorno físico destacan la utilización flexible de diversos espacios dentro y fuera del aula. Para ello, también es necesario contar con mobiliario que sea fácil de mover, que pueda ser usado de diversas maneras y que permita generar espacios mucho más amplios o abiertos.

Para estos investigadores, la libertad de movimiento y la sensación de apertura que brindan los espacios abiertos apoyan el crecimiento de las ideas de los estudiantes, debido a que tienen mayor libertad para explorar, imaginar, investigar y trabajar en grupos. Llama la atención que sean solo las maestras de inicial, a excepción de un docente novel de primaria, quienes tienen y comparten esta creencia. Una posible explicación sobre este hallazgo es que, en el nivel inicial, el uso libre de los sectores es una de actividad que se realiza diariamente con los niños. Aspecto que ha sido expresado por todas las maestras de este nivel educativo al momento de describir la rutina de sus clases.

Para concluir con este sub-apartado, a nivel general, las diversas creencias que tienen los docentes sobre las características materiales o físicas se alinean con la literatura y la evidencia empírica; sin embargo, estas creencias no son compartidas por todos los profesores participantes de esta investigación. Cabe resaltar que, a partir del discurso de los docentes, ninguna creencia ha podido ser identificada en las dos maestras experimentadas de primaria. El hecho de que no se hayan podido recoger, no significa o no asegura que las maestras no cuenten con creencias sobre estas características, por lo que se sugiere interpretar estos hallazgos con pertinencia.

Otra posible explicación podría deberse a que estas docentes solo entienden por ambiente de aprendizaje a las relaciones socio-afectivas que se generan entre estudiantes y docentes, y no a las características físicas o materiales del entorno en el que se lleva a cabo el aprendizaje. Sin embargo, de todas maneras, se desea destacar la necesidad de seguir investigando sobre este tipo de creencias en los docentes, ya que el no tener creencias sobre estos aspectos o que se encuentren desalineadas con la literatura, podría generar que el diseño de los ambientes de aprendizaje no brinde los soportes que los estudiantes necesitan para potenciar su creatividad.

Creencias docentes sobre las características inmateriales del ambiente de aprendizaje para promover la creatividad

En esta sub-área, se presentan las creencias que tienen los docentes sobre los distintos roles y formas de interacción entre estudiantes y profesores que deben generarse en un ambiente de aprendizaje que fomente el desarrollo de la creatividad. A partir del discurso de los docentes, se han identificado cinco creencias, las cuales se comparten y discuten a continuación:

Los docentes creen que *“un ambiente de aprendizaje que promueve el desarrollo de la creatividad debe brindar libertad a los estudiantes (D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8), pero con*

límites basados en el respeto de las normas de convivencia que son propuestas por ellos mismos” (D2, D4, D6, D7, D8).

D: Bueno, en toda institución trabajamos las normas de convivencia que ellos las proponen y es una de las primeras actividades que se hacen. Nosotros las hicimos terminando la evaluación de entrada, la evaluación diagnóstica en marzo y están en carteles con sus dibujos. Cuando están preparando algún material o realizando alguna actividad, por ahí, hay alguno que corre y, este, pero ahí dice no correr y ve el cartel y ya se regula el niño y, si no se regula, el otro le pasa la voz. Esas normas ayudan porque va a favorecer el que estén en un ambiente adecuado para desarrollar su creatividad porque pueden estar ahí concentrados, desarrollando la idea que se han propuesto. Si bien ellos son libres para crear, para explorar, para jugar, para pensar, no se puede si es que los niños gritan o se pegan [...] Primero, para preparar el clima adecuado, las normas son básica y, luego, ya todo va a fluir, siempre recordando las normas. Eso es básico con los niños de inicial (D4, docente de inicial con 23 años de experiencia).

D: Ah, definitivamente tiene que haber armonía, definitivamente, armonía para poder trabajar libremente sus ideas, pero, para ello, que se respeten las normas, que sepan cómo conducirse porque si no manejan normas, todo puede ser un caos. Entonces, lo principal es que los niños aprendan a respetar las normas, a cumplirlas, ¿no?, y para eso, ellos mismos tienen que proponerlas. Yo pienso que eso es fundamental (D8, docente de primaria con 30 años de experiencia).

Si bien todos los docentes creen que se debe brindar libertad a los estudiantes, la mitad, principalmente docentes experimentados de inicial y primaria, creen que este ambiente de libertad también debe estar regulado por el cumplimiento de las normas de convivencia. Este hallazgo se alinea con los aportes de Beghetto (2005) quien sostiene que la construcción de un ambiente propicio debe proporcionar un equilibrio apropiado entre estructura y libertad, debido a que el exceso en alguno de estos aspectos podría actuar como un inhibidor de la creatividad. En esta línea, Craft (2005) sostiene que el fomento de la creatividad en la escuela lleva al docente a tener que enfrentar este dilema, donde la demasiada estructura restringe la autodeterminación de los niños y la total libertad les puede generar confusión.

Si bien no se deben permitir conductas inadecuadas, el uso excesivo del control o la vigilancia por parte del maestro es considerado como uno de los comportamientos que especialmente limitan la creatividad de los estudiantes (Hennessey y Amabile, 1987). Cabe resaltar que en el estudio de Cachia y Ferrari (2010) se ha identificado que el 80% de los docentes cree que la disciplina es uno de los principales aspectos que se tiene que fomentar para poder promover la creatividad. Esta situación registrada podría relacionarse con una de las preocupaciones compartidas por los investigadores respecto a la tendencia en escuelas y docentes de seguir percibiendo la educación como una actividad seria, donde las iniciativas

creativas de los estudiantes pueden ser percibidas como disruptivas (Beghetto, 2007; Craft, 2001).

En línea con la creencia anterior, todos los docentes creen que *“se debe brindar seguridad y confianza a los estudiantes para que puedan expresarse, tomar decisiones y desenvolverse sin temor a ser juzgados o discriminados”* (D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8).

D: Otra vez, tomando el ejemplo de este niño que trabaja construcción, ¿cómo podemos apoyarlo para que desarrolle su creatividad?, dándole seguridad, ¿no?, para que él pueda armar o construir algo. Igual con el niño que trabaja en el área de arte y que no se sienta mal y que nunca lo cataloguemos, diciendo no, está mal o está feo [...] Para mí, la creatividad es dejar que el niño pueda ser libre y espontáneo, y para ello, es importante que el niño se sienta protegido, sienta que, en este caso, su maestra le dé este soporte. Si el niño está seguro, podrá desarrollar muchas cosas como la creatividad (D3, docente de inicial con 13 años de experiencia).

D: No tienen que tener miedo para nada, o sea, creo que es importante darles confianza a los niños para que ellos puedan, eh, ser libres, para que ellos tomen decisiones sin miedo al qué dirán y puedan confiar en sí mismos (D7, docente de primaria con 15 años de experiencia).

D: [...] y que el niño sienta confianza para poder decir lo que siente, expresarse y que se desenvuelva como debe de ser, ¿no?, es mi punto de vista. Eso yo trato en mi salón, siempre que haya un grado de confianza, que incluyan y que no discriminen a ninguno de sus compañeros porque si el niño se siente seguro y sabe que no va a ser criticado con lo que haga, con lo que él expresa, él va a darle vida, va a darle funcionalidad a lo que él ha hecho. La confianza que tú le puedes brindar a lo que él hace, hace que él también pueda confiarte, te pueda decir lo que está haciendo, lo que ha hecho, lo que le está pensando (D8, docente de primaria con 30 años de experiencia).

Esta creencia compartida por todos los maestros es respaldada por la literatura. De acuerdo con los investigadores, el aula de clases debe convertirse en un ambiente seguro. Para ello, el docente tiene que velar por el establecimiento de interacciones respetuosas y democráticas, donde cada estudiante sea aceptado tal y como es, y en donde sienta la confianza para expresar y discutir libremente sus ideas, las cuales son valoradas (Davies et al., 2013; Esquivel, 1995; Richardson y Mishra, 2018; Runco, 2006). Al respecto, la evidencia empírica ha permitido demostrar la influencia significativa que este tipo de atmósfera puede tener sobre el proceso y producto creativo de los estudiantes (Garcês, Pocinho, Neves de Jesus y Viseu, 2016).

A partir del discurso de los participantes, también se ha identificado que la mayoría de los maestros cree que *“un ambiente de aprendizaje que promueve el desarrollo de la creatividad debe considerar el error como un aspecto positivo”* (D1, D2, D3, D4, D5, D6).

D: A algunos niños les cuesta, ¿no?, dicen algunas cosas que no tienen nada que ver, pero tampoco se les puede decir, eh, que no es lo correcto, sino tenemos que encausarlo siempre a lo positivo. Podría ser, a

veces, los mismos niños son un poco crueles y en su juicio dicen: "¡no!, eso no sirve, es una mala idea, él no sabe, él está diciendo algo mal". Son sus palabras de ellos y yo siempre les digo: "ustedes vienen para aprender al colegio, todos aprendemos, yo aprendo también de ustedes. A veces nos equivocamos, pero así aprendemos" (D4, docente de inicial con 23 años de experiencia).

D: [...] estaría diciendo la apertura de respuesta y la apertura, por ende, al error. Hay una respuesta bastante positiva al error, al poder equivocarse. Entonces, eso les invita mucho a poder querer buscar alternativas de solución a las cosas, a los retos que están enfrentando. De pronto me equivoco, pero de pronto no es tan malo equivocarme; entonces, ya no tengo miedo de buscar una idea que pueda sonar loca en mi mente; entonces, creo que eso es un aspecto importante porque ya, poco a poco, lentamente le pierden miedo al equivocarse. El tema de favorecer la posibilidad del error es fundamental, que tengan libertad de poder equivocarse para que tengan la seguridad de seguir intentándolo (D6, docente de primaria con 3 años de experiencia).

Tal y como consideran los profesores, principalmente de inicial, una atmósfera que apoya la creatividad permite que los estudiantes cometan errores, ya que es un aspecto natural del proceso de aprendizaje y, específicamente, del proceso de desarrollar ideas nuevas u originales (Beghetto, 2007; Beghetto y Kaufman, 2014; Chan y Yuen, 2014). Cabe resaltar que la literatura establece una relación entre la asunción de riesgos y la aceptación de los errores.

Concretamente, la novedad, como elemento importante de la creatividad, requiere romper con las formas usuales de hacer las cosas. Para ello, las personas tienen que tomar la iniciativa y asumir ciertos riesgos al momento de generar y compartir sus ideas, las cuales puede que no cumplan con el objetivo o resultado previsto (Craft, 2005; Davies et al., 2013; Richardson y Mishra, 2018). En otras palabras, el asumir riesgos para intentar algo nuevo puede llevar a las personas a cometer errores (Sternberg, 2010).

El hecho de que esta creencia no haya sido identificada en algunos docentes de primaria podría relacionarse con los hallazgos de algunas investigaciones peruanas realizadas en escuelas públicas de este nivel educativo, donde se identificó que los profesores aún priorizan las respuestas predeterminadas (González, Eguren y Belaunde, 2017; Guerrero, 2018; Llanos y Tapia, 2021) y sancionan el error con comentarios descalificadores o ignorando aquellas respuestas que son consideradas como erradas (León, 2018).

Esta situación identificada genera preocupación, ya que los docentes podrían estar manteniendo una visión que enfatiza la respuesta correcta o estandarizada como la respuesta deseada, lo cual podría ser muy perjudicial, debido a que se podría estar devaluando el pensamiento independiente de los estudiantes (Beghetto, 2007; Sternberg, 2010).

De acuerdo con estos investigadores, a lo largo de la etapa escolar, los estudiantes aprenden que el error es inaceptable o como algo que debe ser evitado. Muestra de ello son los elogios que solo reciben los estudiantes con exámenes perfectos, las bajas calificaciones que obtienen algunos estudiantes por expresar ideas distintas a las que piensa el profesor o la X grande y pronunciada sobre la respuesta incorrecta. Al respecto, se hace evidente la necesidad de profundizar en el estudio de esta creencia, especialmente en docentes del nivel primario, con el principal objetivo de garantizar entornos desafiantes que posibilitan el desarrollo de ideas nuevas, únicas o distintas (Amabile, 2012).

Para que el ambiente de aprendizaje se convierta en un entorno propicio para el desarrollo de la creatividad, algunos profesores creen que *“el rol del docente tiene influencia; concretamente, consideran que este debe actuar como un guía, facilitador o mediador”* (D1, D5, D7).

D: A ver, yo como siempre les he dicho a mis niños: “yo no soy una persona autoritaria”. Desde marzo que iniciamos, yo les dije: “yo soy una persona que los va a guiar, los va orientar para que puedan aprender”. Eso también es importante, que los niños sepan que nosotros los profesores estamos para ayudarlos y que nosotros debemos guiarlos a potenciar, a expresar su creatividad (D7, docente de primaria con 15 años de experiencia).

D: A veces los niños quieren hacer algo inviable y yo los dejo para que puedan darse cuenta que, quizás, no les va a salir y que necesitan cambiar, ¿no?, pero creo que el nivel de mediación y también lo que es monitoreo, o sea, creo que ahí está también mi rol. Justamente, poder acompañarlos en sus ideas o a encontrar soluciones, y que puedan vincularlo, con mayor facilidad, con las otras actividades que trabajamos (D5, docente de primaria con 2 años de experiencia).

Efectivamente, el docente es uno de los agentes sociales con mayor influencia en el desarrollo del potencial creativo de los estudiantes, aunque no siempre de manera positiva (Kampylis et al., 2009; Kowalski, 1997). Las investigaciones indican que cuando los maestros asumen todo el control de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se disuade la iniciativa y la autonomía de los estudiantes, lo que afecta negativamente en su desempeño creativo (Do Carmo y De Souza, 2013; Garcês et al., 2016; Ng, 2002).

En consecuencia, la evidencia resalta la necesidad de enfoques centrados en los estudiantes, quienes puedan asumir un rol activo y autónomo en sus propios procesos de aprendizaje. En efecto, tal y como creen estos profesores participantes de la investigación, los docentes deben desempeñar un papel como guías, facilitadores o mediadores con el objetivo de promover la iniciativa de los estudiantes, así como para ayudarlos en el desarrollo de sus propias

ideas y en la articulación con otros aprendizajes (Craft, 2005; Richardson y Mishra, 2018; Sharp, 2004).

Asimismo, la mitad de los profesores cree que *“el docente también debe ser una persona creativa”* (D1, D4, D5, D6).

D: [...] primero, la docente tiene hacer un autoanálisis para identificar qué tan creativa es en diversas circunstancias porque no vas a enseñar algo que no has logrado o que no eres [...] entonces, primero, primer paso, cuestionarse, observarse y ser consciente en qué momentos somos creativos. Y si no eres tan creativa, paso dos, intentar serlo, ¿no?, investigar, averiguar de qué manera puedo ser más creativa, ponerlo en práctica, ser más atenta en ese aspecto (D1, docente de inicial con 2 años de experiencia).

D: Esencialmente es el tema de la capacidad del docente para poder exponer sus propios procesos creativos con sus estudiantes, es algo que tiene ver el modelado, de cómo al docente se le ocurre algo y lleva a los estudiantes a también querer explorar procesos diferentes. En tanto a un docente le guste experimentar, ser creativo, un estudiante va a ver y aprender ello por aprendizaje vicario. Dice: "Wou, hiciste eso. Igual voy a ver cómo me sale a mí". Como docente toca mucho explorar en qué son más creativos para hacer el encuentro entre el tema de la propia creatividad y los mejores canales, mejores espacios de enseñanza y aprendizaje (D6, docente de primaria con 3 años de experiencia).

Este hallazgo es similar a los encontrados en otros estudios, en los que se identificó que los docentes suelen creer que fomentar la creatividad requiere de docentes creativos (Henriksen y Mishra, 2015; Lev- Zamir y Leikin, 2013). Esta visión compartida entre profesores es respaldada por la literatura. Como señalan Beghetto y Kaufman (2014), “los docentes necesitan ser y actuar como personas creativas, debido a que estarán en una mejor posición para modelar, alentar y apoyar las ideas novedosas de los estudiantes, la asunción sensata de riesgos, la curiosidad y expresión significativa de los estudiantes” (p. 65). En otras palabras, los docentes, como constructores de un ambiente estimulador de la creatividad, deben desenvolverse como modelos que muestran su propia creatividad y no esperar que solo sus estudiantes sean personas creativas (Sternberg, 2010).

Cabe resaltar que las características de los maestros creativos comparten un patrón similar con las de los docentes efectivos (Alencar, Galvão y Fleith; 2009; Esquivel, 1995). Algunas de las más relevantes son la actitud positiva hacia la creatividad y su capacidad para establecer buenas relaciones con los estudiantes (Esquivel, 1995). En esta línea, Halpin, Goldenberg y Halpin (1990) encontraron que los docentes más creativos enfatizan atmósferas de clase flexibles y democráticas, mientras que los docentes menos creativos tienden a ser autoritarios y a estar preocupados por el control del comportamiento de los estudiantes.

A partir de lo mencionado, se hace evidente la relevancia de esta creencia identificada en algunos docentes; sin embargo, no basta con que los maestros puedan compartir esta idea si es que no logran desarrollar su creatividad o, al menos, percibirse a sí mismo como personas creativas.

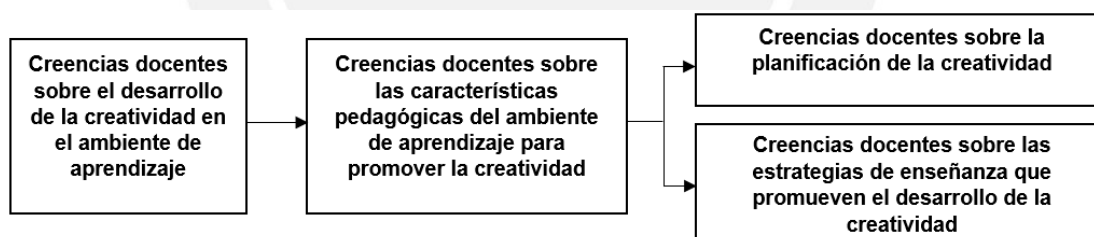
Aspectos sumamente importantes que deben ser abordados en futuras investigaciones, especialmente, porque la evidencia empírica ha podido identificar una correlación altamente significativa entre las creencias que tiene el docente sobre su propia capacidad creativa y su sentido de autoeficacia para promover la creatividad en sus estudiantes (Rubenstein et al., 2013; Rubenstein et al., 2017).

Creencias docentes sobre las características pedagógicas del ambiente de aprendizaje para promover la creatividad

En esta sub-área, se abordan las creencias que tienen los docentes sobre la planificación de la creatividad y las estrategias de enseñanza que deben fomentarse para promover el desarrollo de la creatividad en el ambiente de aprendizaje.

Figura 4

Sub-área: Creencias docentes sobre las características pedagógicas del ambiente de aprendizaje para promover la creatividad y sus respectivas subcategorías



Fuente: Elaboración propia

Creencias docentes sobre la planificación de la creatividad. En primer lugar, cabe resaltar que todos los docentes mencionan que promueven la creatividad en todas las áreas curriculares. Sin embargo, se han identificado dos creencias relacionadas con la planificación que se consideran sumamente importantes de compartir, debido a que pueden afectar la manera sobre cómo los docentes podrían estar promoviendo el desarrollo de la creatividad en sus ambientes de aprendizaje y, específicamente, en las diversas áreas curriculares. Cabe resaltar que la planificación es una de las acciones que todo docente debe realizar como parte de su práctica pedagógica (Antunez, 1996; Zabalza, 1996).

Al respecto, dos docentes de inicial, una novel y otra experimentada, creen que *“el desarrollo de la creatividad no necesita planificarse porque fluye espontáneamente de los propios estudiantes o durante el desarrollo de las actividades”* (D2, D3).

D: Eh, así como pensando en planificarla, no. Pienso que todas las actividades o los momentos en los que se deja que ellos sean los que proponen las actividades, los procesos creativos salen de los niños. No, no, no, no lo planifico, sino como que dejo que salga de los niños (D2, docente de inicial con 2 años de experiencia).

D: Mira, yo, la creatividad planificarla, no. Como te digo, en los talleres se trata de abarcar diversos temas, diversas áreas, por ahí; entonces, por ahí se va dando la creatividad, no lo planifico (D3, docente de inicial con 13 años de experiencia).

Debido a que las creencias forman parte de un sistema complejo e interconectado (Buehl y Beck, 2015; Pajares, 1992), esta creencia podría estar conectada y ser explicada desde las creencias sobre la definición de creatividad que tienen y comparten estas docentes, las cuales se basan en un fluir de la imaginación y/o en la expresión libre de un interés. Al respecto, esta creencia sobre la no planificación de la creatividad podría tomar sentido en el pensamiento de aquellas docentes, ya que para ellas, el desarrollo de la creatividad, principalmente, recae en la expresión libre y espontánea de la imaginación y de los intereses de los estudiantes, por lo que una posible planificación podría ser considerada como innecesaria.

Por otro lado, el resto de los docentes cree que *“el desarrollo de la creatividad se planifica cuando se diseñan los proyectos, las sesiones y/o experiencias de aprendizaje”* (D1, D4, D5, D6, D7, D8).

D: Claro, por supuesto que se tiene que planificar. Yo lo planifico, por ejemplo, en los proyectos que se trabajan con los niños, ahí ya consideramos la creatividad desde las preguntas que vamos a hacer para rescatar los saberes previos, sobre cómo voy a realizar la motivación, cómo va a ser la situación problema, la problematización con una pregunta, la situación problemática que junto con los niños hemos identificado y de ahí ya parte de ellos que puedan generar sus ideas, soluciones (D4, docente de inicial con 23 años de experiencia).

Tal y como creen algunos docentes, el desarrollo de la creatividad requiere de un diseño intencional, pero no solo sobre las prácticas pedagógicas, sino también sobre las características físicas y socio-afectivas del ambiente de aprendizaje (Beghetto y Kaufman, 2014). Ante lo cual, el docente tiene un rol clave, debido a que asume la responsabilidad del diseño, implementación y gestión de estas diversas variables que afectan directamente a los estudiantes (Eckoff, 2011; Lilly y Bramwell - Rejskind, 2004).

Específicamente, llama la atención que las creencias que tienen los docentes sobre la planificación de la creatividad se limiten, principalmente, al diseño de preguntas o de algunas estrategias, y no se considere la precisión de desempeños curriculares al momento de elaborar las unidades o proyectos de aprendizaje. Esto es fundamental, ya que permitiría que los docentes tengan propósitos de aprendizaje claros y definidos sobre la promoción de la creatividad y, en consecuencia, criterios y procesos de evaluación también claros y definidos (Brookhart, 2010).

Como señala Beghetto (2005), los docentes deben ser conscientes de las oportunidades que ofrecerán a los estudiantes para promover su creatividad. Para ello, será necesario el establecimiento de objetivos claros. Aspectos esenciales que también permitirán al docente evaluar la creatividad a lo largo de todo el proceso educativo. Concretamente, recoger información específica sobre el desempeño creativo de los estudiantes, que será útil para acompañar y monitorear su progreso hasta que puedan alcanzar su máximo potencial (Simplicio, 2000).

Al respecto, se desea compartir un par de reflexiones sobre algunos de estos docentes, ya que si bien consideran que el desarrollo de la creatividad debe planificarse, también señalan que a veces no son conscientes de la creatividad cuando tienen que planificar y que recién logran identificarla durante o después de la ejecución de la sesión (D1, D6). Incluso, una docente menciona que la actividad, en la que considera que más ha desarrollado la creatividad de sus estudiantes, no fue planificada (D1).

D: Debo ser honesto y decir que ciertamente no siempre he sido consciente; entonces, hay veces que me ha pasado que durante la sesión se promueven procesos creativos, pero yo no he sido consciente de todos esos procesos creativos [...] pero cuando yo planeé, cuando yo planifiqué, no me puse a pensar de que esto va a hacer que puedan potenciar su creatividad. Entonces, no he sido plenamente consciente de promover la creatividad y recién lo veo en el momento de la sesión y en la propia revisión. En la planificación no vi, no era consciente que eso tenía potencial creativo hasta que lo llevé a las sesiones, a la ejecución y vi que les voló la mente, que eso los llevaba por diversos caminos. Entonces, ahí recién pude ser consciente (D6, docente de primaria con 3 años de experiencia).

D: Me acuerdo que había planificado hacer un taller que iba a ser de conteo, algo así, pero bueno, al final vi que mis niños estaban como aburridos de estar mucho tiempo en el salón, de estar en el aula [...] Entonces, lo que yo hice fue hacer juegos con solo hojas y bolsitas [...] Ahí vi donde más surgió la creatividad porque los niños, como tenemos un jardín, traían pasto, hojitas, piedritas y con eso iban complementando el material que les había dado. Ni siquiera yo lo pensé [...] y, bueno, ese fue el día donde más me he quedado sorprendida y todo eso yo no lo había planeado, ni lo pensé (D1, docente de inicial con 2 años de experiencia).

El hecho de que algunos docentes crean que el desarrollo de la creatividad no necesita planificarse o que no siempre involucra una decisión plenamente consciente, podría brindar

ciertos vestigios de que la promoción de la creatividad en los ambientes de aprendizajes podría estar llevándose a cabo a través de prácticas y situaciones espontáneas, intuitivas, no intencionales, corriendo el riesgo de que estas no sean las más oportunas y pertinentes para el desarrollo creativo de los estudiantes.

Asimismo, una de las posibles explicaciones sobre estos hallazgos y reflexiones podría estar relacionada con la falta de conocimiento no solo sobre creatividad, sino también sobre planificación curricular, lo cual también podría estar relacionado con la poca experiencia de estos docentes, quienes principalmente son noveles con solo 2 o 3 años de experiencia profesional. Tomando en cuenta que las creencias se pueden construir a partir de las experiencias formativas y que aquellas guían las prácticas de los maestros (Fives y Buehl, 2012; Skott, 2015), se debe resaltar que las creencias construidas a partir de experiencias formativas limitadas o inadecuadas podrían orientar prácticas docentes también limitadas o inadecuadas.

A partir de lo anteriormente mencionado, surgen las siguientes interrogantes: ¿realmente los docentes tienen una práctica consciente e intencional al momento de promover la creatividad?, ¿qué tan común es esto en nuestras escuelas? Cuestionamientos que deberían ser abordados en otras investigaciones que involucren observaciones de aula, ya que ello permitiría verificar estas creencias, así como profundizar en el conocimiento y comprensión de las prácticas de enseñanza y evaluación que tienen los docentes sobre la creatividad.

Creencias docentes sobre las estrategias de enseñanza que promueven el desarrollo de la creatividad. A partir del discurso de los participantes, se han identificado diez creencias sobre las estrategias de enseñanza que fomentan la creatividad de los estudiantes en el ambiente de aprendizaje. Estas se comparten a continuación:

Todos los docentes creen que *“se debe brindar oportunidades para el juego o juego libre, principalmente, en los sectores del aula o a partir de diversos materiales del entorno, usualmente no estructurados y que son de interés de los estudiantes”* (D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8).

D: Y justo me pongo a pensar cómo yo, como docente, estoy desarrollando la creatividad o cómo tratamos de impulsarla, ¿no? Nosotros tenemos el momento del juego libre, los chicos juegan a los rincones, donde hay diversos materiales que tenemos en el aula. Siempre hay un niño que, por ejemplo, quizás, le guste más los instrumentos musicales, otro niño que le guste más modelar con plastilina y se van por ese rincón del arte, y hay otros niños que les guste más la construcción; entonces, por ahí, por ejemplo, este niño que trabaja construcción, ¿cómo podemos trabajar la creatividad en él?, mmm, por ahí, este, dándole este espacio para que él pueda armar o construir algo a partir de lo que le interesa (D3, docente de inicial con 13 años de experiencia).

Todos los docentes creen que *“se deben desarrollar actividades abiertas, no dirigidas por el docente, donde los estudiantes puedan tomar decisiones, proponer sus ideas y/o elaborar productos según sus intereses”* (D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8).

D: Por ejemplo, al crear productos como cuentos. Me acuerdo que habíamos hecho una sesión, estábamos en la semana de la maratón de la lectura y dentro de esta maratón habíamos leído muchos cuentos. Los chicos habían visto qué es lo que tiene, hay un autor o autora, hay una persona que justamente hace los dibujos de los cuentos y por ahí les gustó mucho ese tema. Entonces, yo les digo que también pueden desarrollar sus propios cuentos y estaban súper emocionados. Entonces, cada uno crea el cuento de manera diferente, de acuerdo a su interés; por ejemplo, hay niños que les encanta los dinosaurios e hicieron su cuento de dinosaurios. Hay niñas que les encanta las princesas y por ahí. Entonces, de esa manera, tratamos de darle al niño como que libertad al elegir el tema, o sea, sobre qué quieren que trate su cuento y por ahí vamos trabajando.

E: Maestra y, ¿por qué cree que de esa manera está promoviendo la creatividad?

D: Porque yo considero que el niño al hacer su cuento puede hacerlo de la manera libre, de lo que él desea. Es más, incluso, habían niños que me decían: “Miss, yo quiero pintar mis dibujos con témperas”, mientras que otros solo querían con colores. Entonces, dejamos cierta libertad para que ellos puedan desarrollar su creatividad, sean libres (D3, docente de inicial con 13 años de experiencia).

La gran mayoría de los docentes cree que *“se debe promover el desarrollo de actividades de expresión artística o gráfico-plástica”* (D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7).

D: [...] y dejar a los niños ser libres en cuanto a las actividades artísticas [...] Yo siempre incluyo actividades artísticas y gráfico plásticas porque eso les permite a los niños tener confianza, confianza con ellos mismos, confianza con la maestra, poder familiarizar con diferentes elementos del aula que, de repente, nunca antes estuvo expuesto. Diversas experiencias como estas son las que ayudan a los niños a desarrollar su creatividad, a expresar sus ideas, sus intereses (D2, docente de inicial con 2 años de experiencia).

D: Lo que yo hago, como te digo, en los talleres es tratar de abarcar diversos temas entre lo musical, lo que es el arte, todo lo que es arte [...] Por ejemplo, en Comunicación hay una competencia que es crea proyectos que está más enfocado al arte, a las danzas, todo lo que contempla el arte, pintura, dramatización. Entonces, por ahí yo siempre promuevo la creatividad porque eso les gusta a los niños, porque ahí van a poder expresarse, compartir, expresar todo lo que les interesa (D3, docente de inicial con 13 años de experiencia).

D: Bueno, yo siempre utilizo la creatividad en todo momento, ah, para los estudiantes. Al empezar una clase, siempre se parte de algo, algo creativo como hacer canciones, cantar [...] si vamos a pintar que pinten, pues, lo que ellos deseen pintar y eso es lo que ayuda a ellos a ser, eh, más creativos [...] estoy formando un equipo de baile, por ahí también trato de potencializar esa creatividad, ¿no? [...] la idea es que puedan expresar sus talentos (D7, docente de primaria con 15 años de experiencia).

Algunos docentes creen que *“se debe propiciar el uso de los materiales que se tienen en la escuela y en el entorno de formas nuevas, diversas o inusuales”* (D2, D4, D5, D7).

D: Por ejemplo, puedes hacer música sin necesidad de un instrumento musical [...] voy a la cocina y con unas cucharas puedo hacer sonidos y puedo hacer música, o sea, no hay límites. Puedo, este, pintar o puedo hacer collage con elementos del espacio, de mi ambiente, de un jardín. No sé, o sea, se me ocurren tantas cosas, una investigación en la sala de mi casa, qué cosas puedo encontrar en la sala de mi casa [...] no me puedo limitar a no tengo colores, no tengo pintura; entonces, no puedo crear. Intentar, sobre todo, no limitarte, sino dejar volar la imaginación. Y sí, o sea, sí se puede [...] Salimos a diferentes espacios que tiene la comunidad; entonces, recogemos piedras, hojas secas, flores, ramas, incluso, hay unas ramas un poco diferentes que se salen del árbol y formamos figuras según nuestra imaginación. Entonces, los niños no necesariamente tienen que tener pintura o tienen que tener un pincel, o sea, un material específico, sino materiales del entorno que puedan darle un nuevo uso, haciendo volar su imaginación para poder crear (D2, docente de inicial con 2 años de experiencia).

Más de la mitad de los docentes cree que *“se deben generar oportunidades para el diálogo abierto, donde los estudiantes puedan expresar sus ideas u opiniones sobre lo que es de su interés o sobre la situación que tienen que solucionar”* (D1, D4, D5, D6, D8).

D: [...] Por ahí uno dijo: "hay que hacer un cartel para poner ahí: prohibido que los perros hagan su popó". Bueno, y así daban sus ideas. Cuando llegamos al salón, hicimos una asamblea [...] Entonces, así lo trabajo. Los niños saben que va a ser un momento de diálogo donde hablan, pero también saben escuchar al compañero. Esa estrategia es básica para desarrollar la creatividad, pero que no sea un monólogo de una maestra o de un solo niño, sino donde todos puedan dar su idea (D4, docente de inicial con 23 años de experiencia).

D: Estoy convencido de que la creatividad se potencia también mucho en torno a la conversación y en lo que uno va contando a los demás [...] el poder interactuar con otros siempre conviene en un diálogo, en un diálogo, de pronto, te permite darte cuenta que la idea que uno tiene que dar no es la única, que pueden haber otras, que no solo parte de mí, sino también parte de ellos y ellas; entonces, creo que eso también les da esa apertura a que ellos puedan proponer ideas y encontrar soluciones [...] Eh, hay que construir el diálogo constantemente (D6, docente de primaria con 3 años de experiencia).

Algunos docentes creen que *“se debe facilitar oportunidades para el debate con la finalidad de que los estudiantes puedan sustentar sus ideas, respuestas o soluciones”* (D1, D4, D6).

D: Ahí veía, observaba cómo entre ellos debatían tratando de sustentar su idea, ¿no?, yo considero que los niños tienen que tener estas oportunidades de debatir, de discutir entre ellos para poder dar una respuesta y encontrar la mejor solución (D1, docente de inicial con 2 años de experiencia).

Asimismo, algunos docentes creen que *“se debe fomentar el cuestionamiento o la profundización del pensamiento a través de preguntas abiertas con el objetivo de que los estudiantes puedan elaborar y/o complejizar sus ideas, respuestas o soluciones”* (D1, D4, D5).

D: Yo percibo que muchos de mis niños, a veces, llegan y pasa algo. Entonces, una vía rápida es decirle: "¡Ya! toma esto, haz esto", pero yo trato de cuestionarles, que se cuestionen ellos mismos: ¿por qué pasó

eso?, ¿qué podemos hacer? y ¿cómo lo solucionamos? Y ahí le vuelvo a preguntar: ¿Tú crees que eso va a funcionar? [...] Entonces, así me demoro un poco, pero ya con eso, al menos, yo duermo en paz de saber que con esas preguntas, estoy ayudando a que piensen, que tengan un pensamiento un poco más profundo y no sólo quedarse en una respuesta sencilla [...] se vinculan con la creatividad porque trato de elaborar una pregunta abierta para que ellos puedan responder desde lo más simple a lo más complejo [...] Después, también, en la clase cuando pasan situaciones, yo les pregunto a todos; entonces, ahí me dicen sus ideas. Y yo le pregunto a la niña, ¿qué es lo que vas a elegir?, ¿qué es lo que crees que mejor va a ayudarte? Y bueno, todo el día desde que entran hasta que se van, trato de ayudarles a que ellos piensen porque, desde que he entrado a trabajar, siempre he creído que los pequeñitos, los niños deben de pensar, no ser ovejas como un rebaño, sino que todos se cuestionen, que pregunten aunque me cueste trabajo, más energía (D1, docente de inicial con 2 años de experiencia).

La mitad de los docentes cree que *“se debe fomentar la solución libre e independiente de situaciones problemáticas cotidianas o de lo que acontece en clase”* (D1, D4, D5, D6).

D: Como maestra, les doy oportunidades a los niños para que desarrollen su creatividad y siempre he tratado de que no sea sólo cuando hacemos alguna actividad gráfico plástica. Como te digo, entonces, yo siempre he creído que los niños tienen que aprender a ser creativos en situaciones tan simples como que se les rompe su tomatodo o, como te digo, se le mojó su cuaderno y cosas así. Y yo creo que es importante que ellos puedan tener estas oportunidades desde pequeños. Entonces, no solucionarle yo, sino que ellos solucionen [...] cuando ellos libremente solucionan ya no dependen de mí, ¿no?, ellos ya de manera independiente hacen (D1, docente de inicial con 2 años de experiencia).

D: Por ejemplo, en una clase de Matemática, eh, nosotros teníamos que trabajar con, era registro de datos y sistematización de datos en tablas de conteo y en gráficos de barra, ¿no? [...] Entonces, yo me acuerdo que un grupo se quedó sin material; entonces, ahí uno de los estudiantes me dijo: “pero entonces profesor, ¿qué podemos hacer?” Yo le dije: “no sé, ¿qué se te ocurre a tí?”; entonces, él agarró y dijo: “miren, lo que vamos a hacer es agarrar esta hojita, esta cartulina, la vamos a cortar y lo vamos a hacer”. Entonces, fue algo que me llamó la atención porque fue algo que el niño propuso, ¿no? [...]

E: Entonces, concretamente, ¿por qué cree que en esa sesión promovió la creatividad?

D: Porque yo creo que los estudiantes también pudieron tomar, o sea, pudieron ser partícipes de la toma de decisiones para resolver una situación problemática, ¿no? En este caso, el contexto de la falta de material se solucionó de una manera y, a partir de eso, se dio, se promovió que los estudiantes también puedan ser capaces de ser más independientes y autónomos al momento de tener que solucionar (D5, docente de primaria con 2 años de experiencia).

Además, algunos docentes creen que *“se debe promover que los estudiantes prueben sus ideas para verificar si funcionan o solucionan la situación problemática”* (D1, D5, D6).

D: Yo siempre les digo: “a ver, intenta, prueba”. Ahí vamos acompañando, haciendo preguntas: ¿Tú crees que eso va a funcionar? [...] hay que darles la oportunidad, el tiempo para que pongan a prueba sus ideas, oportunidad de probar, de solucionar sus problemas, aunque al inicio se equivoquen (D5, docente de primaria con 2 años de experiencia).

Para finalizar, solo una docente de inicial experimentada cree que *“se deben desarrollar proyectos de aprendizaje a partir de situaciones problemáticas que sean identificadas y solucionadas por los propios estudiantes”* (D4).

D: Por ejemplo, eh, para llegar al colegio hay un pasaje. Hay dos entradas, pero donde yo entro es por un pasaje y en ese pasaje tienen mascotas [...] mayormente no hay mucha limpieza en las excretas que dejan los perritos, ¿no?; entonces, yo tengo que ir ahí esquivándolas. Eh, esa era una problemática que los niños también habían observado [...] Entonces, de ahí salió la necesidad de hacer un proyecto para mejorar eso, ¿no? Se hizo la problematización y junto con los niños se buscó una solución, ya pues, y así yo trabajo la creatividad (D4, docente de inicial con 23 años de experiencia).

A nivel general, todas las creencias que tienen los docentes sobre las estrategias de enseñanza para promover la creatividad son consistentes con la literatura y la evidencia empírica (Alencar, Galvão y Fleith, 2009; Beghetto, 2007; Beghetto y Kaufman, 2014; Craft, 2001; Craft, 2005; Craft, Jeffrey y Leibling, 2001; Davies et al., 2013; Jeffrey y Craft, 2004; Richardson y Mishra, 2018; Sternberg, 2010). Específicamente, llama la atención que todos o casi todos los docentes creen que las oportunidades para el juego, las actividades abiertas y las actividades de expresión artística o gráfico-plásticas son estrategias que estimulan la creatividad en los estudiantes.

Según los investigadores, estas estrategias son consideradas como básicas en un ambiente de aprendizaje para la creatividad, especialmente, si es que se trata de una escuela infantil o de educación primaria. De acuerdo con los estudios de Cremin, Burnard y Craft (2006), ofrecer oportunidades para jugar por tiempos prolongados propicia que los niños se comprometan profundamente con sus ideas y con las ideas de sus demás compañeros de juego, generando incluso oportunidades para la resolución de problemas.

En torno a las actividades abiertas, estas son consideradas como esenciales porque promueven en los estudiantes la libertad de elección y de respuesta, así como niveles más altos de motivación intrínseca (Cullingford, 2007). Investigadores como Jeffrey y Craft (2004) consideran a esta estrategia como una práctica pedagógica inclusiva, debido a que las participaciones y las ideas de todos los niños son tomadas en cuenta. Respecto a las actividades artísticas, estas son consideradas como un excelente medio para la autoexpresión de las ideas, emociones y conocimientos de los niños (Bloomfield y Childs, 2000). Experiencias que reflejan la comprensión personal que tienen estos niños del mundo y que estimulan la imaginación hacia posibilidades ilimitadas de creación (Craft, 2005; Eisner, 2002).

Por otro lado, se desea resaltar que solo algunos profesores consideran los usos nuevos o inusuales de los materiales, el debate, el cuestionamiento y la resolución de problemas cotidianos como estrategias para promover la creatividad. Estrategias poco compartidas entre las creencias de los participantes, pero que también son relevantes, debido a que promueven el pensamiento divergente (Torrance, 1974), así como niveles de reflexión y comprensión más profundos que conducen a la elaboración y redefinición de las ideas y soluciones nuevas (Beghetto, 2007; Sternberg, 2010). En otras palabras, se tratan de estrategias que promueven el desarrollo de otras habilidades de pensamiento de orden superior que también son elementales para el desarrollo del pensamiento creativo (Craft, 2006).

Cabe resaltar que solo una docente va más allá y cree que se puede estimular el potencial creativo de los estudiantes mediante la realización de proyectos de aprendizaje que parten de situaciones problemáticas de la vida real. La literatura actual resalta esta práctica porque permite un abordaje multidisciplinar de la creatividad a partir de experiencias auténticas (Ferrari, Cachia y Punie, 2009).

En línea con todos estos hallazgos mencionados, también se identifica que las creencias que tienen los docentes sobre estas estrategias de enseñanza suelen estar alineadas o conectadas con sus creencias sobre la definición de creatividad. Es así que son aquellos docentes quienes solo creen que la creatividad es la expresión libre de un talento, de un interés personal o de la imaginación, los que suelen orientar sus creencias hacia estrategias basadas en el juego libre, las actividades abiertas y las actividades artísticas o gráfico-plásticas; mientras que son aquellos docentes quienes creen que la creatividad se relaciona con la elaboración de productos novedosos y útiles, y/o con la resolución de problemas, los que suelen considerar tanto estas estrategias como las otras que están más orientadas hacia el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior.

En este caso, tomando en cuenta los aportes de Glăveanu (2018), son estos maestros quienes cuentan con creencias más amplias y consistentes con la literatura y la evidencia empírica más actual, lo que les permitiría brindar mejores andamiajes para estimular la creatividad de sus estudiantes a través de la aplicación de una mayor variedad de estrategias que son consideradas como pertinentes.

Al margen de estos resultados, es importante señalar que varios estudios reportaron una relación directa y congruente entre las creencias que tienen los docentes sobre cómo promover la creatividad y sus prácticas en el aula (Adams, 2013; Lasky y Yoon, 2011); sin embargo, otras investigaciones encontraron inconsistencias.

A pesar de que las creencias de los docentes sobre sus estrategias de enseñanza para la creatividad estaban alineadas con la literatura y eran muy diversas; por ejemplo, orientadas hacia el aprendizaje activo, el trabajo colaborativo, el pensamiento divergente, los enfoques lúdicos, la resolución de problemas y el desarrollo de tareas auténticas; las observaciones de sus clases demostraron que estas estrategias eran aplicadas parcialmente o solían estar ausentes en su enseñanza (Alsahou, 2015; Shaheen, 2011).

De acuerdo con Fives y Buehl (2012), estas incongruencias podrían deberse a varias razones, tales como: la influencia de otras creencias que también forman parte de su sistema de creencias, las demandas y limitaciones del contexto escolar que obstaculizan las creencias que tienen los docentes, la formación reciente de creencias que se encuentran en un proceso de transición respecto a su implementación o simplemente que los docentes expresen información socialmente deseable.

Al respecto y en función de las características de esta investigación, se resalta nuevamente la relevancia de desarrollar otros estudios en los que se puedan realizar observaciones de clase con la finalidad de lograr inferencias más precisas de las creencias de los docentes, verificar si es que estas realmente son consistentes con sus prácticas (Pajares, 1992) y conocer los diversos factores contextuales que pudieran estar influyendo positiva o negativamente (Fives y Buehl, 2012).

Creencias docentes sobre los aspectos que facilitan y dificultan su propia labor para promover la creatividad en el ambiente de aprendizaje

El estudio de las creencias docentes sostiene que existen diversos factores del contexto educativo que pueden actuar como facilitadores u obstaculizadores de la promulgación e implementación de las creencias de los profesores en sus prácticas (Buehl y Beck, 2015; Fives y Buehl, 2012; Skott, 2015). Al respecto, el estudio y comprensión de las creencias que tienen los docentes sobre estos aspectos es relevante, debido a que pueden afectar positiva o negativamente su habilidad para generar entornos de aprendizaje adecuados para la creatividad (Bereczki y Kárpáti, 2018; Rubenstein et al., 2013).

Cabe resaltar que estas creencias están profundamente arraigadas a los contextos escolares específicos de los docentes; sin embargo, a pesar de que los maestros laboran en diversas instituciones de inicial o primaria, en zonas urbanas o rurales, se han identificado coincidencias e información relevante que se comparte a continuación:

Los docentes creen que *“las relaciones de apoyo, libertad y/o confianza que tienen con el (la) director(a) de su institución educativa (D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8), así como el contar con adecuada infraestructura y espacios implementados con diversidad de materiales y/o recursos (D2, D3, D4, D5, D8) son aspectos que facilitan su labor para promover la creatividad”*.

D: Bueno, creo que la relación con la directora me da la seguridad de que mis niños puedan ser de esa manera y que puedo darles diversas experiencias dentro y fuera del aula, ¿no?, sabiendo que si ella los ve afuera, no me va a venir a decir que por qué están ahí; entonces, eso me da a mí como que calma de que yo le puedo contar por qué está pasando eso, por qué los niños están fuera del aula, por qué estoy realizando ese tipo de actividades (D1, docente de inicial con 2 años de experiencia).

D: Mmm, bueno, el apoyo de la Dirección, del director en la institución, gracias a Dios, ah, siempre hay el apoyo, ¿no?, siempre está el apoyo para todo lo que propongamos o quisiéramos hacer para promover la creatividad de los niños (D7, docente de primaria con 15 años de experiencia).

D: La Institución cuenta con los espacios, los ambientes, los materiales adecuados para fortalecer el desarrollo creativo de los niños. Las maestras siempre estamos apostando para que la institución pueda tener algún material que quizás, debido al contexto, es complicado pedirles a los papás, pero siempre apostamos por tener algo que al niño le pueda llamar su atención como es el espacio de la cocina, donde se ganó un proyecto de innovación y ahí, por ejemplo, los niños van a la cocina y aprenden de manera lúdica, hacen matemática de manera creativa (D3, docente de inicial con 13 años de experiencia).

D: Bueno, a mí me sorprende mucho mi institución. A pesar de ser una institución de zona rural dos, eh, por la ubicación y porque justamente está en una zona de Arequipa que está en constante crecimiento, tiene mucho apoyo de la mina, de la municipalidad, de personas, ¿no?, entonces, sí, sí hay bastante apoyo y la institución sabe cómo gestionar todo este apoyo a nivel de infraestructura, de recursos, materiales (D5, docente de primaria con 2 años de experiencia).

Por otro lado, *“la falta de lineamientos institucionales o de fundamentos pedagógicos claros sobre cómo promover la creatividad en la escuela (D5), las exigencias de la directora (D3) y de los padres de familia (D1, D2, D3, D4, D7) sobre lo que deben enseñar a los estudiantes, el tener que compartir aula con docentes y estudiantes de otro turno (D1, D2, D3, D4, D8) y la escasez de materiales (D2, D7) son aspectos que los docentes consideran como limitantes”*.

D: [...] o sea, el actual director, eh, sí, es como que dice: “sí, tenemos que fomentar que hagan esto, que se expresen creativamente los estudiantes” y nos da toda esta apertura, pero creo que la manera en cómo se hace, o sea, no se brinda, no se genera un espacio organizado de trabajo, sino que es como que, ya, si quieres hacer algo, hazlo, como tú consideres, pero tampoco no hay un fundamento pedagógico. O sea, creo que esa sería la limitación que tengo, que hay una visión, no sé si decir errónea, pero creo que no hay una perspectiva clara sobre cómo se debe trabajar la creatividad en general (D5, docente de primaria con 2 años de experiencia).

D: Como los niños ya pasan a un primer grado, lo que pasa es que la directora justo nos mencionó que ya en estos últimos meses debemos de desarrollar más aprestamiento con los niños, debido a que el próximo año

pasan a un primer grado. [...] La directora te dice: “los chicos van a ir a un primer grado; entonces, ya tienen que estar bien aprestados porque después van a decir que en inicial no les enseñaron nada”. Entonces, por ahí, obviamos algunos aspectos que pueden ayudarnos a que el niño pueda desarrollar un poco más su creatividad [...] y tenemos que hacerle caso porque va y observa que lo estamos haciendo (D3, docente de inicial con 13 años de experiencia).

D: Hay papás que me dicen: “Miss, ¿cuándo hacen los números?”, “Miss, ¿cuándo van a hacer las vocales?”, ¿no?, o sea, hay papás que presionan un poco más por ese lado, ¿no? A veces los papás quieren más, este, que llenes de trabajos a los niños, quieren que los llenes de hojas o que les des cuaderno y no entienden un poco el tema de que hay que respetar más a los niños, su proceso de cada niño (D2, docente de inicial con 2 años de experiencia).

D: Nosotros compartimos aula. Eso para mí es una dificultad porque mis niños hacen algo, crean algo, lo dejan, después venimos y ya no está, ya lo han transformado, ya se rompió, ya se perdió; entonces, eso es una gran dificultad también día tras día (D8, docente de primaria con 30 años de experiencia).

D: [...] este, la falta de recursos; a veces, tenemos límites de materiales, niños que no tienen algunos materiales, eh; entonces, hay que cambiar, a veces, la estructura del material, de la sesión en el momento. Entonces, uno tiene que aplicar como mamá, eh, buscarse los recursos, prestándose de la compañera del costado para que todos tengan. Eh, bueno, también es bonito que los niños, este, que ellos puedan compartir, aunque, a veces, los papás se quejan. La institución nos brinda todo lo que tiene y lo que puede, pero no alcanza y los padres tampoco apoyan porque no quieren o porque no tienen la economía para hacerlo, pues todo esto hace que se complique y también genera incomodidad. Entonces, sí, más que todo los recursos, los recursos, sí (D7, docente de primaria con 15 años de experiencia).

Respecto a los aspectos que los docentes creen que actúan como facilitadores, la literatura sostiene que estos ciertamente son relevantes. Si bien los docentes desempeñan un papel importante en la implementación de un ambiente de aprendizaje que se considere propicio para el desarrollo de la creatividad, también requieren de mecanismos de apoyo para que este pueda volverse una realidad en sus clases (Ferrari, Cachia y Punie, 2009).

Al respecto, son las autoridades educativas quienes también cumplen un rol esencial al proporcionar los recursos físicos y tecnológicos necesarios, así como la suficiente flexibilidad curricular y pedagógica para que los docentes puedan enseñar para y con la creatividad (Beguetto y Kaufman, 2014; Ferrari, Cachia y Punie, 2009).

A pesar de que estas creencias identificadas en los docentes pueden actuar como facilitadores, es importante volver a señalar que estas responden única y exclusivamente al contexto institucional de cada profesor. Es así que; de modo contrario, hay maestras de inicial y primaria quienes creen que, precisamente, es la escasez de materiales en su institución lo que principalmente obstaculiza su labor.

Hallazgos similares han sido identificados en el estudio de Bereczki y Kárpáti (2018), quienes a partir de la revisión de 19 investigaciones identificaron que la falta de materiales y los recursos inadecuados son los factores que los docentes principalmente consideran como barreras para fomentar la creatividad de sus estudiantes.

De modo muy parecido, en el estudio de Cachia y Ferrari (2010), donde participaron 7659 docentes de 32 países europeos, la mayoría cree que no cuentan con el apoyo suficiente; específicamente, un 57% lo atribuye a la falta de materiales y recursos, mientras que el 89% a la falta de apoyo financiero. Factores que, de ser ciertos, realmente podrían afectar los esfuerzos o intentos de los maestros, debido a que la literatura y la evidencia empírica respaldan la importancia que tiene la infraestructura, los materiales y los recursos en la construcción de un ambiente de aprendizaje que estimule la creatividad (Davies et al., 2013; Richardson y Mishra, 2018).

En torno a los otros aspectos, se desea destacar las creencias de un docente novel de primaria (D5), quien considera la libertad que le brinda su director como un facilitador, pero al mismo tiempo, cree que esta libertad sin lineamientos institucionales o sin fundamentos pedagógicos claros es un gran obstáculo para él. Como considera este profesor, la ausencia de explicaciones específicas y explícitas sobre cómo promover la creatividad en el contexto escolar es una de las principales dificultades que enfrenta un docente al momento de promover la creatividad de sus estudiantes, lo cual es mucho más agravante cuando no se cuenta con una definición clara y actualizada sobre lo que es la creatividad (Kampylis, 2008).

Esta situación podría ser muy perjudicial, ya que las prácticas de los docentes podrían basarse en mitos o conceptos erróneos, lo que podría limitar o inhibir la creatividad de los estudiantes (Beghetto, 2005, 2007; Runco, 1999; Sharp, 2004). Como señalan algunos investigadores, no basta con que los directores pidan a los profesores que estimulen la creatividad de los estudiantes, se requiere de una comprensión adecuada sobre el significado de la creatividad, así como del desarrollo de propuestas pedagógicas alineadas con la literatura y la evidencia empírica actual (Beghetto, 2005; Kampylis, 2008; Simplicio, 2000). Cabe resaltar que, en nuestro país, ningún documento normativo o curricular brinda una definición explícita sobre lo que es la creatividad y, mucho menos, lineamientos explícitos que sirvan de apoyo para los docentes.

Respecto a la creencia registrada, por la mayoría de los profesores, acerca de las presiones que ejercen la directora y los padres de familia sobre lo que deben enseñar a los niños, se desea mencionar que hallazgos similares fueron reportados en varios estudios de otros

países. Específicamente, los resultados revelaron que la mayoría de los profesores cree que tiene dificultades para estimular la creatividad de sus estudiantes, debido a las continuas exigencias de los directores de preparar a los estudiantes para los exámenes (Chan y Yuen, 2014; Zhou, Shen, Wang, Neber y Johji, 2013), de cubrir todo el currículo (Cheng, 2010) y de mantener la disciplina (Zhou et al., 2013).

Asimismo, en otros dos estudios que fueron realizados solo con maestras de pre-escolar, se identificaron las mismas creencias compartidas por las docentes de inicial de esta investigación. Exactamente, las profesoras consideran que las principales barreras que tienen que enfrentar son la presión constante de los padres para que sus niños aprendan a leer y escribir, y el tener que cumplir con una serie de demandas y tareas que les exigen sus directores escolares a pesar de que estas no respondan al currículo ni a las características de desarrollo de los niños (Ariffin y Baki, 2014; Ata-Akturk y Sevimli-Celik, 2020).

Todos estos hallazgos traen a colación los aportes de Craft (2005), quien sostiene que los profesores continuamente experimentan diversas tensiones en torno a cómo promover la creatividad, ya que tienen que cumplir con una serie de responsabilidades, exigencias y expectativas que muchas veces son contradictorias o perniciosas para el desarrollo del potencial creativo de sus estudiantes. Múltiples demandas y contradicciones que pueden disuadir al docente de enfocarse en la estimulación de la creatividad dentro de su ambiente de aprendizaje.

Asimismo, llama la atención que de los cinco docentes que comparten aula, exactamente todos creen que esta situación los afecta negativamente. Aspecto que genera alerta y habría que considerar como relevante, debido a que responde a una realidad muy usual en las escuelas públicas de todo el Perú. Una de las posibles explicaciones es que los docentes están identificando que no cuentan con la suficiente autonomía para garantizar una adecuada gestión de las diversas características físicas, socio-afectivas y pedagógicas de su ambiente de aprendizaje, lo cual puede ser muy perjudicial tanto para los profesores como para sus estudiantes (Beghetto y Kaufman, 2014).

Tomando en cuenta que los docentes manifiestan una mayor cantidad de creencias sobre aspectos obstaculizadores que facilitadores, y que incluso estos hallazgos no son exclusivos de nuestro país, se podría respaldar lo sustentado por diversos investigadores acerca de que las escuelas no logran brindar los soportes o mecanismos de apoyo que los docentes necesitan para promover la creatividad (Ferrari, Cachia y Punie, 2009; Sawyer, 2012).

Cabe resaltar que la interpretación que los docentes realicen sobre los diversos aspectos que ellos creen que facilitan u obstaculizan su labor puede influir en las decisiones y en el nivel de compromiso que asumirán para promover la creatividad (Fives y Buehl, 2012; Sternberg, 2015). En síntesis, la identificación y comprensión de las diversas creencias que pueden tener los docentes sobre estos aspectos es fundamental dentro de cada institución educativa; principalmente, para que las diversas autoridades y los propios docentes puedan tomar acciones que garanticen una mayor viabilidad de la creatividad en el contexto escolar.

A partir de los hallazgos, se concluye lo siguiente:

A nivel general, las diversas creencias que tienen los docentes de inicial y primaria sobre la creatividad y su desarrollo en el ambiente de aprendizaje suelen estar alineadas con la literatura y la evidencia empírica.

No se hallan resultados concluyentes respecto a la relación entre las creencias que tienen los docentes y sus años de experiencia profesional o nivel educativo en el que enseñan. No obstante, una profesora novel y una profesora experimentada de inicial, así como los dos profesores noveles de primaria son quienes suelen tener creencias más amplias y consistentes con los aportes de la investigación científica actual. Asimismo, se evidencia una posible relación entre las creencias que sostienen los docentes y su formación inicial o continua.

Específicamente, los docentes creen que la creatividad es importante porque contribuye tanto al desarrollo de las personas como al aprendizaje de los estudiantes.

Los docentes tienen diversas creencias sobre la definición de la creatividad, principalmente orientadas hacia la creatividad cotidiana. Si bien las creencias de los docentes, en su mayoría, suelen estar alineadas con la literatura, también se identifica que algunos docentes pueden tener una visión estrecha de la creatividad, debido a que solo la consideran como una forma libre de autoexpresión, ya sea de un talento, de un interés o de la imaginación.

Asimismo, se identifica que las creencias que tienen los docentes sobre la definición de la creatividad suelen relacionarse o ser consistentes con otras creencias, específicamente, con las creencias sobre las características del estudiante creativo y las creencias sobre las características pedagógicas del ambiente de aprendizaje para promover la creatividad.

Las creencias que tienen los docentes sobre las características de los estudiantes creativos suelen estar alineadas con la literatura y la investigación científica. Sin embargo, a veces, los docentes mantienen una perspectiva estrecha, ya que suelen enfocar sus creencias

hacia ciertos aspectos, omitiendo características que también son esenciales o, incluso, considerando algunas que son inconsistentes con los aportes teóricos y científicos.

Además, comparten una visión democrática y dinámica del potencial creativo de los estudiantes, ya que creen que todos pueden desarrollar e incrementar su desempeño creativo como consecuencia de la estimulación en el contexto familiar y escolar.

Las creencias que tienen los docentes sobre las características físicas, materiales, inmateriales y pedagógicas del ambiente de aprendizaje para promover la creatividad suelen estar alineadas con los aportes teóricos y la evidencia empírica.

En relación con las creencias sobre las características pedagógicas del ambiente de aprendizaje para promover la creatividad, las creencias sobre las estrategias de enseñanza suelen guardar consistencia con las creencias sobre la definición de creatividad que sostienen los docentes.

Finalmente, los docentes creen que existe una serie de aspectos, principalmente institucionales, que facilitan o dificultan su labor para promover la creatividad en el ambiente de aprendizaje. Al respecto, los docentes declaran una mayor cantidad de creencias sobre aspectos obstaculizadores que facilitadores. Aspectos que la literatura y la evidencia empírica identifican como factores inhibidores de la creatividad en el contexto escolar.

En función de los hallazgos y reflexiones que surgieron durante el proceso de análisis, se plantean las siguientes recomendaciones:

Recomendaciones para la práctica

Respecto a los docentes participantes de esta investigación, se les recomienda utilizar este documento como un recurso para la reflexión, el cual les permita identificar sus creencias, cuestionarlas y contrastarlas a la luz de los hallazgos, la literatura y la evidencia empírica compartida en esta tesis. Proceso que debería ser llevado a cabo, principalmente, por aquellos docentes en los que se han identificado algunos mitos que deben ser superados o creencias que deben ser cambiadas porque son incongruentes con la literatura y la investigación científica.

Debido a que el contexto institucional puede tener una fuerte influencia en la construcción de las creencias docentes, así como en la implementación de estas en sus prácticas, se recomienda compartir este documento con las autoridades y/o colegas de su institución educativa con el objetivo de brindarles información y motivar la reflexión acerca de sus creencias sobre la creatividad, sobre las prácticas que promueven y, esencialmente, sobre aquellos factores que

podrían estar obstaculizando sus labores. Se espera que estos procesos de reflexión puedan orientar la toma de decisiones y acciones que garanticen el desarrollo de la creatividad en su contexto escolar.

Al respecto, la creación de comunidades de aprendizaje, la observación de clases, la mentoría y los grupos de estudio entre docentes pueden ser buenas estrategias que ayuden a los maestros a enriquecer tanto sus creencias como sus prácticas relacionadas con la promoción de la creatividad en sus ambientes de aprendizaje.

Por otro lado, será esencial que los programas de formación inicial y continua, además de cumplir con altos estándares de calidad, incluyan las creencias que tienen los estudiantes de educación y los docentes en servicio sobre la creatividad y su desarrollo en el ambiente de aprendizaje. Para ello, será necesario brindarles experiencias significativas y sostenidas en el tiempo que les permitan expresar, reflexionar, comprender, cuestionar y, de ser necesario, cambiar sus propias creencias con el principal objetivo de lograr prácticas exitosas en beneficio del desarrollo creativo tanto de los niños como de los propios docentes.

Asimismo, corresponderá a los propios maestros monitorear constantemente sus creencias y prácticas, cultivar la investigación y hacerse responsables de la adquisición de nuevos conocimientos sobre la creatividad y su desarrollo.

Finalmente, se recomienda incluir definiciones explícitas sobre la creatividad en los diversos documentos normativos, curriculares y formativos, las cuales estén basadas en los aportes de la investigación científica actual. La ausencia de estas definiciones podría propiciar la transmisión irreflexiva de micro discursos o conceptos erróneos, así como la generación de mitos que influyan negativamente en las prácticas de los docentes y; en consecuencia, en el desarrollo de la creatividad de los estudiantes.

Recomendaciones para la investigación

Llama la atención que las creencias que tienen los docentes sobre la definición de creatividad suelen orientar o guardar consistencia con otras creencias, principalmente con aquellas relacionadas con las características de los estudiantes creativos y las estrategias de enseñanza para promover la creatividad. Tomando en consideración estos resultados y la literatura sobre la naturaleza sistémica de las creencias, aquellas creencias sobre la definición de creatividad podrían estar actuando como creencias centrales. Al respecto, se recomienda la realización de otros estudios que permitan corroborar o contrastar esta posible hipótesis.

Por otro lado, debido a que el estudio de las creencias docentes sobre la creatividad y su desarrollo en el contexto escolar es casi nulo en nuestro país, se sugiere realizar más investigaciones que permitan una mayor exploración y comprensión de las creencias que tienen los maestros peruanos. Al respecto, también se sugiere conformar muestras más amplias y de otros contextos culturales o educativos; por ejemplo, incluir docentes de la región selva, de educación secundaria o de escuelas privadas. Todo ello con el principal objetivo de contar con mayor evidencia empírica que permita orientar la política educativa, los planes de estudio o cualquier iniciativa formativa sobre creatividad.

Por sugerencia de los investigadores, se recomienda continuar con el diseño de estudios cualitativos, debido a que permiten una exploración más profunda y comprensiva de las creencias docentes. Para fortalecer la validez de estas investigaciones, se exhorta la triangulación con otras técnicas como el uso de diarios, biografías, dilemas, metáforas, viñetas u observaciones de clases, ya que aportarán a la realización de inferencias e interpretaciones más ricas y precisas.

Tomando en cuenta que las creencias actúan como un principio explicativo y predictor de las prácticas de los docentes, se recomienda realizar otras investigaciones que permitan conocer la relación entre las creencias que tienen los docentes sobre la creatividad y las prácticas que realmente implementan en sus clases. La identificación de congruencias o incongruencias entre estas serán esenciales para el diseño de futuras investigaciones, así como para orientar la implementación de programas de formación o acompañamiento docente.

Como parte del reconocimiento de la complejidad de los sistemas de creencias, es necesario examinar las posibles conexiones entre las creencias que tienen los docentes sobre la creatividad y otras creencias de su sistema que también podrían estar relacionadas. Por ejemplo, se podrían abordar las creencias sobre la enseñanza, el aprendizaje, el conocimiento, el sentido de autoeficacia o sobre el propio potencial creativo. Asimismo, realizar un estudio minucioso del contexto en el que se desempeña cada docente, ya que los diversos factores contextuales pueden influir en la promulgación e implementación de aquellas creencias en sus prácticas.

Para finalizar, se sugiere abordar otras líneas de investigación relacionadas con la calidad de la formación inicial y continua que brindan las universidades e institutos pedagógicos sobre la creatividad, así como sobre la calidad de los diversos programas de capacitación y acompañamiento que ofrece el Ministerio de Educación para los docentes de escuelas públicas.

Todos estos estudios serán de gran relevancia para orientar la mejora en los planes de estudio y en las diversas experiencias formativas que se ofrecen a los maestros. Aspectos que

son esenciales para que los estudiantes de educación y los docentes en servicio puedan construir creencias e implementar prácticas que estén alineadas con la literatura y la evidencia empírica actual. Requisito fundamental para que el desarrollo de la creatividad sea una realidad en las escuelas peruanas.



Referencias

- Abelson, R. (1979). Differences between belief systems and knowledge systems. *Cognitive Science*, 3, 355–366. https://doi.org/10.1207/s15516709cog0304_4
- Adams, J. (2013). *A case study: Using lesson study to understand factors that affect teaching creative and critical thinking in the elementary classroom* [Tesis de doctorado, Drexel University].
- Addison, N., Burgess, L., Steers, J. y Trowell, J. (2010). *Understanding Art Education: Engaging reflexively with practice*. Routledge.
- Aish, D. (2014). *Teachers' beliefs about creativity in the elementary classroom* [Tesis de doctorado, Pepperdine University].
- Alencar, E. (2008). Dificultades socio-emocionales del alumno con altas habilidades. *Revista de Psicología*, 26(1), 43-62.
- Alencar, E. y Galvão, A. (2007). Condições favoráveis à criação nas ciências e nas artes. En A. Virgolim (Ed.), *Talento criativo. Expressão em múltiplos contextos* (pp. 103-120). Editora UnB.
- Alencar, E., Galvão, A. y Fleith, D. (2009). La relación entre creatividad y expertise: contribuciones teóricas y empíricas. *Revista de Psicología*, 27(1), 56-78.
- Alencar, E. y Fleith, D. (2003). *Criatividade. Múltiplas perspectivas*. Editora UnB.
- Aljughaiman, A. y Mowrer-Reynolds, E. (2005). Teachers' conceptions of creativity and creative students. *The Journal of Creative Behavior*, 39(1), 17–34. <http://dx.doi.org/10.1002/j.2162-6057.2005.tb01247.x>
- Al-Nouh, N., Abdul-Kareem, M. y Taqi, H. (2014). Primary school EFL teachers' attitudes towards creativity and their perceptions of practice. *English Language Teaching*, 7(9), 74–90. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v7n9p74>
- Alsahou, H. (2015). *Teachers' beliefs about creativity and practices for fostering creativity in science classrooms in the state of Kuwait* [Tesis de doctorado, University of Exeter]. <https://ore.exeter.ac.uk/repository/bitstream/handle/10871/19224/AlsahouH.pdf?sequ>
- Amabile, T. (1983). The social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(2), 357–376. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.45.2.357>

- Amabile, T. (1996). *Creativity in context: Update to the social psychology of creativity*. Westview.
- Amabile, T. (2012). *Componential theory of creativity*. Harvard Business School.
- Andiliou, A. y Murphy, K. P. (2010). Examining variations among researchers' and teachers' conceptualizations of creativity: A review and synthesis of contemporary research. *Educational Research Review*, 5(3), 201–219. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2010.07.003>.
- Antunez, S. (1996). *Del proyecto educativo a la programación del aula: el qué, el cuándo y el cómo de los instrumentos de la planificación didáctica*. Graó.
- Arce, B. (2020). *Pensamiento crítico, creatividad, autoeficacia y práctica pedagógica en formadores de docentes sanmartinenses* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú].
- Ariffin, A. y Baki, R. (2014). Exploring Beliefs and Practices among Teachers to Elevate Creativity Level of Preschool Children. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5 (22), 457–463.
- Arnold, J. (1959). Creativity in engineering. En P. Smith y W. Grotz (Eds.), *Creativity: An Examination of the Creative Process* (pp. 33-46). Hastings House.
- Arón, A. y Milicic, N. (2004). *Clima social escolar y desarrollo personal*. Andrés Bello.
- Ata-Akturk, A. y Sevimli-Celik, S. (2020): Creativity in early childhood teacher education: beliefs and practices. *International Journal of Early Years Education*, 31(2), 1-20 <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1754174>
- Baer, J. y Kaufman, J. C. (2005). Bridging generality and specificity: The amusement park theoretical (APT) model of creativity. *Roeper Review*, 27(3), 158–163.
- Bancroft, S., Fawcett, M. y Hay, P. (2008). *Researching children researching the world: 5×5×5 = creativity*. Stoke-on-Trent.
- Barron, F. (1999). All creation is a collaboration. En A. Montuori y R. Purser (Eds.), *Social Creativity* (pp. 49-59). Hampton Press.
- Basadur, M., Graen, G. y Green, S. (1982). Training in creative problem solving: Effects on ideation and problem finding and solving in an industrial research organization. *Organizational Behavior & Human Performance*, 30(1), 41–70. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(82\)90233-1](https://doi.org/10.1016/0030-5073(82)90233-1)

- Bateson, M.C. (1999). Ordinary creativity. En A. Montuori y R. Purser (Eds.), *Social Creativity* (pp. 153-171). Hampton Press.
- Beghetto, R. A. (2005). Does Assessment Kill Student Creativity? *The Educational Forum*, 69, 254–263.
- Beghetto, R. A. (2006). Creative justice? The relationship between prospective teachers' prior schooling experiences and perceived importance of promoting student creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 40(3), 149–162.
- Beghetto, R. A. (2007). Does creativity have a place in classroom discussions? Prospective teachers' response preferences. *Thinking Skills and Creativity*, 2(1), 1–9. <http://doi.org/10.1016/j.tsc.2006.09.002>
- Beghetto, R. A. y Kaufman, J. C. (2014). Classroom contexts for creativity. *High Ability Studies*, 25(1), 53–69.
- Beghetto, R. A., Kaufman, J. C. y Baer, J. (2014). *Teaching for creativity in the common core classroom*. Teachers College Press.
- Bereczki, E. y Kárpáti, A. (2018). Teachers' beliefs about creativity and its nurture: A systematic review of the recent research literature. *Educational Research Review*, 23(1), 25 – 56.
- Besemer, S.P. y Treffinger, D.J. (1981). Analysis of creative products: review and synthesis. *Journal of Creative Behavior*, 15(3), 158-178.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M. y Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. En P. Griffin, B. McGaw y E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp.17-66). Springer.
- Bloomfield A. y Childs J. (2000). *Teaching Integrated Arts in the Primary School: Dance, Drama, Music and the Visual Arts*. David Fulton Publishers.
- Blumen, S. (2010). Creatividad y competitividad. *Revista Brújula*, 21, 8 – 12. Lima.
- Boden, M. (1994). *La mente creativa: Mitos y mecanismos*. Gedisa.
- Borg, S. (2015). *Teacher cognition and language education*. Continuum.
- Braun, V. y Clarke, V. (2006) *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77-101. <https://10.1191/1478088706qp063oa>
- Brookhart, S. M. (2010). How to assess high-order thinking skills in your classroom. ASCD.

- Brownlee, J. (2003). Changes in primary school teachers beliefs about knowing: A longitudinal study. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 31, 87 – 98.
- Bruce, T. (2004). *Cultivating Creativity in Babies, Toddlers and Young Children*. Hodder and Stoughton Educational.
- Bruns, B. y Luque, J. (2014). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Banco Mundial.
- Buehl, M. y Beck, J. (2015). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. En H. Fives y G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 66-84). Routledge.
- Busso, M. (2017). "Aprender Mejor". Banco Interamericano de Desarrollo. [https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/8495/Aprender mejor %20Políticas públicas para el desarrollo de habilidades.PDF](https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/8495/Aprender%20mejor%20Políticas%20públicas%20para%20el%20desarrollo%20de%20habilidades.PDF)
- Cabezas, J. (1993). *La creatividad. Teoría básica e implicaciones pedagógicas*. Librería Cervantes.
- Cachia, R. y Ferrari, A. (2010). *Creativity in Schools: A Survey of Teachers in Europe*. European Commission. <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC59232.pdf>
- Chan, S., y Yuen, M. (2014). Creativity beliefs, creative personality and creativity-fostering practices of gifted education teachers and regular class teachers in Hong Kong. *Thinking Skills and Creativity*, 14, 109–118. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2014.10.003>.
- Cheng, V. M. Y. (2010). Tensions and dilemmas of teachers in creativity reform in a Chinese context. *Thinking Skills and Creativity*, 5, 120–137.
- Cheung, H. (2012). Teaching for creativity: Examining the beliefs of early childhood teachers and their influences on teaching practices. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(3), 43–51.
- Cheung, H. y Leung, C. (2014). Preschool teachers' perceptions of creative personality important for fostering creativity: Hong Kong. *Thinking Skills and Creativity*, 12, 78–89.
- Claxton, G., Edwards, L., y Scale-Constantinou, V. (2006). Cultivating creative mentalities: a framework for education. *Thinking Skills and Creativity*, 1(1), 57–61. <http://doi.org/10.1016/j.tsc.2005.11.001>

- Craft, A. (2001). An analysis of research and literature on creativity in education. *Qualifications and Curriculum Authority*, 1–37.
- Craft, A. (2005). *Creativity in schools: Tensions and dilemmas*. Routledge.
- Craft, A. (2006). Fostering creativity with wisdom. *Cambridge Journal of Education*, 36(3), 337–350. <http://doi.org/10.1080/03057640600865835>
- Craft, A., Jeffrey, B. y Leibling, M. (2001). *Creativity in education*. Continuum.
- Cremin, T., Burnard, P. y Craft, A. (2006). Pedagogy and possibility thinking in the early years. *International Journal of Thinking Skills and Creativity*, 1(2), 108-119.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. SAGE Publications.
- Cropley, A. J. (1967). *Creativity*. Longmans, Green & Co.
- Cropley, A. J. (2011). Teaching creativity. En M. A. Runco y S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (pp. 435–445). Elsevier.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. HarperCollins.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a systems perspective for the study of creativity. En R. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 313–335). Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). Society, culture, and person: A systems view of creativity. En M. Csikszentmihalyi (Ed.), *The Systems Model of Creativity* (pp. 47–61). Springer.
- Cullingford, C. (2007). Creativity and pupils' experience of school. *Education*, 35(2), 133–142. <http://doi.org/10.1080/03004270701311960>
- Davidson, J. E. y Sternberg, R. J. (1984). "The role of insight in intellectual giftedness". *Gifted Child Quarterly*, 28, 58-64.
- Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P. y Howe, A. (2013). Creative learning environments in education—a systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 8, 80–91. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2012.07.004>.
- Davis, G. A. (1999). *Creativity is forever*. Kendall Hunt Publishing Company.
- De la Torre, S. (2006). *Dialogando con la creatividad*. Octaedro.
- Delval, J. (2006). *El desarrollo humano*. Siglo XXI de España Editores.

- Diakidoy, I. y Kanari, E. (1999). Student teachers' beliefs about creativity. *British Educational Research Journal*, 25(2), 225–243.
- Do Carmo Gonçalves, F. y De Souza Fleith, D. (2013). Creatividad en el aula: percepciones de alumnos superdotados y no-superdotados. *Revista de Psicología (PUCP)*, 31(1), 37-66.
- Dudek, M. (2000). *Architecture of schools: The new learning environments*. Architectural Press.
- Eckhoff, A. (2011). Creativity in the early childhood classroom: perspectives of preservice teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32(3), 240–255. <http://doi.org/10.1080/10901027.2011.594486>
- Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. Yale University Press.
- Elisondo, R. y Piga, M. (2019). Todos podemos ser creativos. Aportes a la educación. *Diálogos sobre educación*, 11(20), 1-14.
- Esquivel, G. B. (1995). Teacher behaviors that foster creativity. *Educational Psychology Review*, 7(2), 185–202.
- Fasko, D. (2001). Education and creativity. *Creativity Research Journal*, 13(3), 317-327.
- Ferrari, A., Cachia, R., y Punie, Y. (2009). *Innovation and Creativity in Education and Training in the EU Member States: Fostering Creative Learning and Supporting Innovative Teaching. Literature review on Innovation and Creativity in E&T in the EU Member States (ICEAC)*. European Commission. http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC52374_TN.pdf
- Fives, H. y Buehl, M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? En K. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. Royer y M. Zeidner (Eds.), *APA Educational Psychology Handbook* (pp. 471–499). American Psychological Association.
- Fives, H. y Gill, G. (Eds.). (2015). *International Handbook of Research in Teachers' Beliefs*. Routledge.
- Fives, H., Lacatena, N. y Gerard, L. (2015). Teachers' beliefs about teaching (and learning). En H. Fives y G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 249-265). Routledge.
- Fleith, D. (2000). Teacher and student perceptions of creativity in the classroom environment. *Roeper Review*, 22(3) 148-53.

- Fleith, D. (2002). Ambiente educacionais que promovem a criatividade e a excelência. *Sobredotação*, 3, 27-39.
- Fleith, D. (2007). Como desenvolver a criatividade no contexto educacional. En SESI - Departamento Nacional (Ed.), *Criatividade* (pp. 9-30). Departamento Nacional.
- Fleith, D., Almeida, L. y Peixoto, F. (2011). Validação da escala clima para criatividade em sala de aula. *Estudos de Psicologia*, 28(3), 307-314.
- Fraser, B. J. y Fisher, D. L. (1982). Predicting students' outcomes from their perceptions of classroom psychosocial environments. *American Educational Research Journal*, 19, 498-518.
- Fryer, M. y Collings, J. A. (1991). Teachers' views about creativity. *British Journal of Educational Psychology*, 61(2), 207-219. <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8279.1991.tb00976.x>
- Galton, F. (1869). *Hereditary genius*. Appleton.
- García-Lastra, M. (2013). Educar en la sociedad contemporánea. Hacia un nuevo escenario educativo. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 62, 199 - 220, <http://www.scielo.org.mx/pdf/conver/v20n62/v20n62a8.pdf>
- Garcês, S., Pocinho, M., Neves de Jesus, S. y Viseu, J. (2016). The impact of the creative environment on the creative person, process, and product. *Avaliação Psicológica*, 15(2), 169-176.
- Gardner, H. (1994). The creators' patterns. En M. Boden (Ed.), *Dimensions of Creativity* (pp. 143-158). The MIT Press.
- Gardner, H. (1998). *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad*. Paidós.
- Glăveanu, V. (2010). Paradigms in the study of creativity: introducing the perspective of cultural psychology. *New Ideas in Psychology*, 28 (1), 79-93.
- Glăveanu, V. (2018). Educating which creativity? *Thinking Skills and Creativity*, 27, 25-32.
- Goicochea, K. (2018). *Desempeño creativo y clima de aula para la creatividad en colegios tarapotinos* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú].
- González, N., Eguren, M. y Belaunde, C. (2017). *Desde el aula: una aproximación a las prácticas pedagógicas del maestro peruano*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Goodman, J. (1988). Constructing a practical philosophy of teaching: A study of preservice teachers' professional perspectives. *Teaching & Teacher Education*, 4, 121-137.

- Guerrero, G. (2018). *Estudio sobre la implementación del Currículo Nacional de la Educación Básica en instituciones educativas focalizadas*. Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).
- Guilford, J.P. (1959). Three Faces of Intellect. *American Psychologist*, 14(8), 469–479. <https://doi.org/10.1037/h0046827>
- Guilford, J.P. (1986). *La naturaleza de la inteligencia humana*. Paidós.
- Halpin, G., Goldenberg, R. y Halpin G. (1990). Are creative teachers more humanistic in their pupil control ideologies? *The Journal of Creative Behavior*, 7(4), 282-286.
- Hanna, P. y Mwale, S. (2017). I'm Not with You, Yet, I Am...' Virtual Face-to-Face Interviews ["No estoy contigo, sin embargo, lo estoy..." Entrevistas virtuales cara a cara]. En V. Braun, V. Clarke y D. Gray (Eds.), *Collecting qualitative data: A practical guide to textual and virtual techniques* (pp. 256-273). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781107295094.013>
- Harris, P. L. (2021). Early constraints on the imagination: The realism of young children. *Child Development*, 92(2), 466-483. <https://doi.org/10.1111/cdev.13487>
- Hennessey, B. y Amabile, T. (1987). *Creativity and learning*. National Education Association.
- Henriksen, D. y Mishra, P. (2015). We teach who we are: Creativity in the lives and practices of accomplished teachers. *Teachers College Record*, 117(7), 1–46.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill Education.
- Iriarte, F., Núñez, R., Gallego, J. y Suárez, J. (2008). Concepciones de los maestros sobre la creatividad y su enseñanza. *Psicología desde el Caribe*, 22, 84-109.
- Isaksen, S. (1987). Introduction – An orientation to the frontiers of creativity research. En S.G. Isaksen (Org.), *Frontiers of creativity research. Beyond the basics* (pp.1-26). Bearly.
- Isaksen, S. (1995). Four P's in the pod: Some comments regarding the status and structure of the creativity domain and field. *International Creativity Network*, 5(1), 3-3.
- Jeffrey, B. y Craft, A. (2004). Teaching creatively and teaching for creativity: Distinctions and relationships. *Educational Studies*, 30(1), 77–87.
- Jeffrey, B. (2006). Creative teaching and learning: Towards a common discourse and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36(3), 399–414.

- Kagan, D. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27 (1), 65–90. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2701_6
- Kampylis, P. (2008). Bringing out the meaning of creativity in the framework of primary education. *Music in the first grade*, 5, 70–79.
- Kampylis, P., Berki, E. y Saariluoma, P. (2009). In-service and prospective teachers' conceptions of creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 4(1), 15-29.
- Kangas, M. (2010). Creative and playful learning: Learning through game co-creation and games in a playful learning environment. *Thinking Skills and Creativity*, 5(1), 1–15. <http://doi.org/10.1016/j.tsc.2009.11.001>
- Kaufman, J. C. y Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The four C model of creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), 1-12.
- Kaufman, J. C. y Beghetto, R. A. (2013). In praise of Clark Kent: Creative metacognition and the importance of teaching kids when (not) to Be creative. *Roeper Review*, 35(3), 155–165. <http://dx.doi.org/10.1080/02783193.2013.799413>
- King, S. (1998). Creativity and problem solving: The challenge for HRD professionals. *Human Resource Development Quarterly*, 9, 187–191.
- Klimenko, O. (2008). La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI. *Revista Teoría de la Educación*, 11(2), 191 – 210.
- Kowalski, S. A. (1997). *Toward a vision of creative schools: Teachers' beliefs about creativity and public creative identity* [Tesis doctoral]. University of California.
- Larraz, N. (2015). *Desarrollo de las habilidades creativas y metacognitivas en la educación secundaria obligatoria*. Dykinson.
- Lasky, D. y Yoon, S. (2011). Making space for the act of making: Creativity in the engineering design classroom. *Science Educator*, 20(1), 34–43.
- Leon, E. (2018). *El fenómeno ECE y sus efectos en las prácticas docentes*. Tarea.
- Leung, C. H. (2012). Teacher beliefs and practices of kindergarten teachers in Hong Kong. *The Australasian Journal of Early Childhood*, 37(1), 38–54.
- Lev-Zamir, H. y Leikin, R. (2013). Saying versus doing: Teachers' conceptions of creativity in elementary mathematics teaching. *ZDM*, 45(2), 295–308. <http://dx.doi.org/10.1007/s11858-012-0464-4>

- Levin, B. (2015). The development of teachers' beliefs. En H. Fives y G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 48–65). Routledge.
- Levin, T. y Wadmany, R. (2006). Teachers' beliefs and practices in technology-based classrooms: A developmental view. *Journal of Research on Technology in Education*, 39, 157 – 181.
- Ley N.º 28044. Ley General de Educación (29 de julio de 2003). <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/105107/28044-31-10-2012-11-31-34-LEY-28044.pdf?v=1607376440>
- Lilly, F.R. y Bramwell-Rejskind, G. (2004). The dynamics of creative teaching. *The Journal of Creative Behavior*, 38(2), 102-124.
- Llanos, F. y Tapia, J. (2021). *Prácticas pedagógicas en aulas rurales multigrado: hallazgos y recomendaciones para la formación docente*. Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).
- Loveless, A. (2007). *Creativity, new technologies and learning: An update*. Futurelab.
- Lubart, T. I. (2006). Creativity from a cognitive developmental science perspective. *Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society*, 28(28), 2650. <https://escholarship.org/content/qt4003c2jd/qt4003c2jd.pdf>
- Ma, H. (2009). The Effect Size of Variables Associated with Creativity: A meta-analysis. *Creativity Research Journal*, 21(1), 30-42.
- Ministerio de Educación. (2012). *Marco del Buen Desempeño Docente*. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/3425647/Marco%20del%20Buen%20Desempen%CC%83o%20Docente.pdf?v=1658161064>
- Ministerio de Educación. (2017). *Currículo Nacional*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Mullet, D. R., Willerson, A., Lamb, K. N. y Kettler, T. (2016). Examining teacher perceptions of creativity: A systematic review of the literature. *Thinking Skills and Creativity*, 21, 9–30.
- Negus, K. y Pickering, M. (2004). *Creativity, communication and cultural value*. Sage Publications.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317–328. <http://doi.org/10.1080/0022027870190403>
- Ng, A.-K. (2002). The Development of a New Scale to Measure Teachers' Attitudes toward Students (TATS). *Educational Research Journal*, 17(1), 63 -77.

- Ng, A.-K. y Smith, I. (2004). Why is there a Paradox in promoting creativity in the Asian Classroom? En S. Lau, A. Hui y G. Ng (Eds.), *Creativity: When east meets west* (pp. 87-112). World Scientific Publishing Company.
- Nisbett, R. y Ross, L. (1980). *Human inference: Strategies and shortcomings of social judgment*. Prentice-Hall.
- Niu, W. Y Sternberg, R. J. (2003). Societal and school influences on student creativity: The case of China. *Psychology in the Schools*, (40)1, 103–114.
- Novak, J. (2013). Meaningful Learning is the Foundation for Creativity. *Revista Qurriculum*, 26, 27-38.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *I Ciclo de Complejidad y Modelo Pedagógico*. <http://www.tendencias21.net/ciclo/index.php?action=article&numero=19>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). Cultural Times. The First Global Map of Cultural and Creative Industries [https://en.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/cultural times. the first global map of cultural and creative industries.pdf](https://en.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/cultural%20times.%20the%20first%20global%20map%20of%20cultural%20and%20creative%20industries.pdf)
- Osborn, A. F. (1952). *Wake up your Mind: 101 Ways to Develop Creativeness*. Scribner.
- Pajares, F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. <http://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Piaget, J. e Inhelder, B. (2015). *Psicología del niño*. Morata.
- Plucker, J. (2000). Positive approaches to violence prevention: Peacebuilding in schools and communities. *NASSP Bulletin*, 84(614), 1–4.
- Plucker, J., Beghetto, R. y Dow, G. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in research. *Educational Psychologist*, 39(2), 83–96.
- Pope, R. (2005). *Creativity: theory, history and practice*. Routledge.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2016). *Informe sobre Desarrollo Humano 2016*. [https://hdr.undp.org/sites/default/files/HDR2016 SP Overview Web.pdf](https://hdr.undp.org/sites/default/files/HDR2016_SP_Overview_Web.pdf)

- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2018). *Índices e indicadores de desarrollo humano: actualización estadística*.
<https://hdr.undp.org/system/files/documents/2018humandevlopmentstatisticalupdatees.pdf.pdf>
- P21. (2007). *21st Century Curriculum and Instruction*. http://route21.p21.org/images/stories/epapers/r21_ci_epaper.pdf
- Renzulli, J. S., Gentry, M. y Reis, S. M. (2007). Enrichment clusters for developing creativity and high-end learning. *Gifted and Talented International*, 22(1), 39–46.
- Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *Phi Delta Kappan*, 42, 305–310.
- Richards, R. (1999). Affective disorders. En M. Runco y S. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of Creativity* (pp. 31-43). Academic Press.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. En J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 102–109). Macmillan.
- Richardson, C. y Mishra, P. (2018). Learning environments that support student creativity: Developing the SCALE. *Thinking Skills and Creativity*, 27, 45–54. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.11.004>
- Robson, J. y Jaaniste, L.O. (2010). *Growing future innovators: A new approach to learning programs for young people*. http://www.pica.org.au/downloads/83/Growing_Future_Innovators_online_report_Aug_2_010.pdf
- Roe, A. (1970). A psychologist examines sixty-four eminent scientists. En P. Vernon (Ed.), *Creativity: Selected readings* (pp. 43–51). Penguin Books.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. Jossey-Bass.
- Romo, M. (1988). Sobre el concepto de creatividad en psicología. *Pensamiento*, 173 (44), 99-105.
- Romo, M. (2003). Bases psicológicas de la Creatividad. En A. Gervilla (Coord.), *Creatividad Aplicada. Una apuesta de futuro* (pp. 13-31). Dykinson.
- Roth, M. (2000). Learning environments research, lifeworld analysis, and solidarity in practice. *Learning Environments Research*, 2, 225–247.

- Rubenstein, L. D., McCoach, D. B. y Siegle, D. (2013). Teaching for creativity scales: An instrument to examine teachers' perceptions of factors that allow for the teaching of creativity. *Creativity Research Journal*, 25, 324-334.
- Rubenstein, L.D., Ridgley, L., Callan, G. y Karami, S. (2017). How teachers perceive factors that influence creativity development: Applying a Social Cognitive Theory perspective. *Teaching and Teacher Education*, 70, 100 – 110.
- Runco, M. (1999). Developmental trends in creative abilities and potentials. En M. Runco y S. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of Creativity* (pp. 537-540). Academic Press.
- Runco, M. (2003). Education for Creative Potential. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 317-324.
- Runco, M. (2004). Creativity. *Annual Review Psychology*, 55, 657–687. <https://doi:10.1146=annurev.psych.55.090902.141502>
- Runco, M. (2006). The development of children's creativity. En B. Spodek y O. Saracho (Eds.), *Handbook of research on the education of young children* (pp. 121-129). Erlbaum.
- Runco, M. (2007). *Creativity: theories and themes: research, development, and practice*. Academic Press.
- Runco, M. y Jaeger, G. (2012). The Standard Definition of Creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92–96. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092>
- Runco, M. y Johnson, D. (2002). Parents' and teachers' implicit theories of children's creativity: A cross-cultural perspective. *Creativity Research Journal*, 14(3/4), 427–438.
- Runco, M. A., Johnson, D. y Bear, P. (1993). Parents' and teachers' implicit theories on children's creativity. *Child Study Journal*, 23(2), 91-113.
- Russ, S. (1996). Development of creative processes in children. *New directions for child development*, 72, pp. 31-42.
- Sak, U. y Maker, J. (2006). Developmental Variation in Children's Creative Mathematical Thinking as a Function of Schooling, Age, and Knowledge. *Creativity research Journal*, 18 (3), pp. 279-291.
- Sawyer, R. K. (2012). *Explaining creativity: The science of human innovation*. Oxford University Press.

- Scott, C. (2015). *El futuro del aprendizaje 2: ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI?* UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996_spa
- Scott, K. (2015). *Creativity: Conceptions of a group of exemplary teachers* [Tesis doctoral]. The University of North Carolina.
- Šemberger, T. y Čotar Konrad, S. (2021). Preschool teacher's beliefs about creativity and children creativeness. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 10(1), 37-46. <http://dx.doi.org/10.17478/jegys.1053261>
- Seng, Q., Kung, H. y Cheng, S. (2008). Implicit theories of creativity: A comparison of student-teachers in Hong Kong and Singapore. *Compare: A Journal of Comparative Education*, 38(1), 71–86.
- Shaheen, R. (2011). The place of creativity in Pakistani primary education system: An investigation into the factors enhancing and inhibiting primary school children's creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 7(3), 281–282. [10.1016/j.tsc.2012.05.001](https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.05.001)
- Sharp, C. (2004). Developing Young Children's Creativity: what can we learn from research? *Topic*, 32, 5-12.
- Simonton, D.K. (1999). Historiometry. En M. Runco y S. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of Creativity* (pp. 815-822). Academic Press.
- Simplicio, J. S. C. (2000). Teaching classroom educators how to be more effective and creative teachers. *Education*, 120(4), 675-680.
- Skott, J. (2015). The promises, problems, and prospects of research on teacher's beliefs. En H. Fives y G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 13–30). Routledge.
- Starko, A. J. (2005). *Creativity in the classroom: Schools of curious delight*. Erlbaum Associates.
- Stein, M. I. (1953). Creativity and culture. *The Journal of Psychology*, 36(2), 311–322.
- Sternberg, R. (2010). Teaching for creativity. En R. A. Beghetto y J. C. Kaufman (Eds.), *Nurturing creativity in the classroom* (pp. 394–414). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511781629.020>
- Sternberg, R. (2015). Teaching for creativity: The sounds of silence. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 9(2), 115-117.

- Sternberg, R. y Lubart, T. (1991). An investment theory of creativity and its development. *Human Development*, 34(1), 1–31.
- Sternberg, R. y Lubart, T. (1997). *La creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas*. Paidós.
- Sternberg, R. y Lubart, T. (1996). Investing in creativity. *American Psychologist*, 51, 677-688.
- Sternberg, R. y Lubart, T. (1999). The concept of creativity: prospects and paradigms. En R. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 3–13). Cambridge University Press.
- Tan, A. (2000). A review on the study of creativity in Singapore. *Journal of Creative Behavior*, 34 (4), 259-84.
- Tardif, T. y Sternberg, R. (1988). What do we know about creativity? En R. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: contemporary psychological perspectives* (pp. 429–440). Cambridge University Press.
- Taylor, C. (1988). Various approaches to and definitions of creativity. En R. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity—Contemporary psychological perspectives* (pp. 99–121). Cambridge University Press.
- Tegano, D.W., Moran, D.J. y Sawyers, J.K. (1991). *Creativity in early childhood classrooms*. National Education Association.
- Torrance, E.P. (1974). *The Torrance Tests of Creative Thinking - Norms-Technical Manual Research Edition - Verbal Tests, Forms A and B - Figural Tests, Forms A and B*. Personnel Press.
- Torrance, E. P. y Safter, H. T. (1986). Are children becoming more creative? *Journal of Creative Behavior*, 20, 1–13.
- Treffinger, D., Isaksen, S. y Dorval, B. (1996). Creative problem solving: An overview. En M. Runco (Ed.), *Problem finding, problem solving, and creativity* (pp. 223–235). Ablex.
- Unión Europea. (2018). Council Recommendation on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, 4(6), 1-13. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=LT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=LT)
- Valadez, M., Zambrano, R. y Lara, B. (2010). Cómo maximizar el potencial creativo en la niñez con superdotación y talento. *Revista de Educación y Desarrollo*, 45-52.
- Vigotsky, L. (1987). Formación de las funciones psíquicas superiores. Paidós.

- Vygotsky, L. (2004) Imagination and Creativity in Childhood. *Journal of Russian & East European Psychology*, 42(1), 7-97. <http://dx.doi.org/10.1080/10610405.2004.11059210>
- Ward, T.B. (2007). Creative Cognition as a Window on Creativity. *Methods*, 42(1), 28-37.
- Warner, S. A. y Myers, K. L. (2009). The creative classroom: The role of space and place toward facilitating creativity. *Technology Teacher*, 69(4), 28–34.
- Westby, E. y Dawson, V. (1995). Creativity: Asset or burden in the classroom? *Creativity Research Journal*, 8(1), 1–10.
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology* (3rd ed.). McGraw Hill Education.
- Wood, R. y Ashfield, J. (2008). The use of the interactive whiteboard for creative teaching and learning in literacy and mathematics: A case study. *British Journal of Educational Technology*, 39(1), 84–96.
- Zabalza, M. (1996). *Didáctica de la educación infantil*. Narcea.
- Zhou, J., Shen, J., Wang, X., Neber, H. y Johji, I. (2013). A cross-cultural comparison: Teachers' conceptualizations of creativity. *Creativity Research Journal*, 25(3), 239–247. <http://dx.doi.org/10.1080/10400419.2012.730006>

Apéndices

Apéndice A. Guía de Entrevista Semiestructurada

Estimado(a) maestro(a),

La siguiente entrevista tiene como objetivo recoger sus creencias sobre la creatividad y el desarrollo de esta en el ambiente de aprendizaje. Debido a que se trata de un estudio sobre creencias, es necesario resaltar que en esta entrevista no existen respuestas correctas o incorrectas. Lo importante es que usted sea lo más sincero(a) posible.

DATOS GENERALES	
<p>- ¿Qué edad tiene?</p> <p>- ¿Podría comentarme sobre su formación profesional?</p> <p style="padding-left: 20px;">a. ¿Tiene alguna formación en temas de creatividad o sobre creatividad en la educación?</p> <p style="padding-left: 20px;">b. ¿Qué tipo de formación? ¿Algún curso, taller...?</p> <p>- ¿Cuántos años de experiencia tiene como docente de aula?</p> <p>- Actualmente, ¿en qué aula o grado enseña?</p>	
ÁREA 1: CREENCIAS DOCENTES SOBRE LA CREATIVIDAD	
Naturaleza	<p>Hay docentes que señalan que solo algunas personas pueden ser creativas, mientras que otros docentes mencionan que todas las personas pueden ser creativas.</p> <p>- Ante lo mencionado, ¿está de acuerdo con alguna de esas posturas? ¿Por qué?</p> <p style="padding-left: 20px;">a. En el caso de que el docente se oriente hacia la primera postura, se le podría repreguntar lo siguiente: Sobre aquellas personas que no son creativas, ¿cree usted que pueden aprender a ser creativas? ¿Por qué?</p> <p style="padding-left: 20px;">- Desde su propia perspectiva, para usted, ¿qué es lo que hace a una persona creativa? ¿Por qué?</p> <p style="padding-left: 20px;">a. ¿Hay algo más que desee agregar? ¿Cree usted que pueden haber otros aspectos?</p> <p style="padding-left: 20px;">- Al respecto, según usted, ¿cuándo podríamos decir que una persona es creativa? ¿Por qué?</p> <p style="padding-left: 20px;">a. ¿Hay algo más que desee añadir?</p> <p style="padding-left: 20px;">b. Según usted, ¿de qué otras maneras se puede ser creativo?</p> <p style="padding-left: 20px;">c. ¿Cree usted que <u>una misma persona</u> puede ser creativa en todas las formas/aspectos/situaciones/áreas/campos que ha mencionado? ¿Por qué?</p>
Importancia	<p>- ¿Cree usted que la creatividad tiene algún aporte en la vida de las personas? ¿Por qué? ¿De qué manera?</p> <p style="padding-left: 20px;">a. Orientándonos hacia el campo educativo, para usted, ¿cuál sería el aporte de la creatividad en el aprendizaje de los estudiantes?</p>
Estudiante creativo	<p>- En general, ¿cómo describiría a un estudiante creativo?</p> <p style="padding-left: 20px;">a. ¿Cree usted que algunos estudiantes pueden ser más creativos que otros? ¿Por qué?</p> <p style="padding-left: 20px;">b. ¿Cree usted que el nivel de creatividad de un estudiante puede cambiar a lo largo del tiempo? ¿Por qué? ¿De qué manera?</p>
Definición	<p>- Para ir cerrando con la entrevista, para usted, ¿qué es la creatividad?</p>

ÁREA 2: CREENCIAS DOCENTES SOBRE EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD EN EL AMBIENTE DE APRENDIZAJE	
Prácticas docentes	<p>- ¿Cómo planifica sus sesiones?</p> <p>- Cuando está planificando sus sesiones, ¿considera la creatividad? ¿Por qué?</p> <p>a. ¿Cómo la incluye en su planificación?</p> <p>- Específicamente, ¿en qué áreas curriculares promueve la creatividad? ¿Por qué?</p> <p>a. ¿Podría describir una sesión de un área específica donde haya considerado promover la creatividad de sus estudiantes?</p> <p>b. ¿Por qué considera que de esa manera ha fomentado la creatividad?</p> <p>c. ¿Promueve la creatividad de otras maneras? ¿Por qué?</p> <p>d. Y en las otras áreas curriculares, ¿cómo promueve la creatividad? ¿Podría brindar algunos ejemplos?</p> <p>- Y al momento de evaluar, ¿considera la creatividad? ¿Por qué? ¿En qué áreas curriculares? ¿De qué manera?</p> <p>a. ¿Podría describir una actividad evaluativa de un área específica donde haya considerado evaluar la creatividad?</p> <p>b. En aquella situación, ¿consideró algún criterio de evaluación sobre el desempeño creativo de sus estudiantes? ¿Por qué? ¿Podría mencionarlo? ¿Por qué optó por aquel criterio de evaluación?</p> <p>c. Y en las otras áreas curriculares, ¿cómo evalúa la creatividad? En aquellas situaciones evaluativas, ¿ha tomado en cuenta algunos criterios de evaluación sobre el desempeño creativo? ¿Por qué? ¿Cómo cuáles?</p>
Características del ambiente de aprendizaje	<p>- Desde su propio punto de vista, ¿cómo debe ser un ambiente de aprendizaje que se considere favorable para el desarrollo de la creatividad?</p> <p>a. Actualmente, ¿cree usted que estas características forman parte de su clase? ¿Por qué?</p> <p>b. Al respecto, ¿cambiaría algo para fortalecer el desarrollo de la creatividad de sus estudiantes? ¿Por qué?</p>
Aspectos que facilitan o dificultan la labor docente	<p>- ¿Qué aspectos cree usted que facilitan su labor para fomentar la creatividad en el ambiente de aprendizaje? ¿Por qué? ¿Podría describirlos?</p> <p>a. Al respecto, ¿considera que pueden haber otros aspectos distintos a los ya mencionados?</p> <p>- Por otro lado, ¿qué aspectos cree usted que dificultan, limitan u obstaculizan su labor para fomentar la creatividad en el ambiente de aprendizaje? ¿Por qué? ¿Podría describirlos?</p> <p>a. Al respecto, ¿considera que pueden haber otros aspectos distintos a los ya mencionados?</p>
CIERRE DE LA ENTREVISTA	
<p>Estimado(a) docente, ya no tengo más preguntas.</p> <p>- ¿Hay algo que usted desee añadir antes de terminar la entrevista?</p> <p>¡Muchas gracias por su colaboración!</p>	

Apéndice B. Protocolo de Consentimiento Informado para Participantes

Estimado/a participante,

El propósito de este protocolo es brindar una explicación clara sobre la naturaleza de la investigación y el rol que asumirá en ella.

La presente investigación es conducida por la Lic. Brenda Franccesca Cánepa Cazeneuve, estudiante de la maestría en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo de la Pontificia Universidad Católica del Perú, como parte de su trabajo de tesis para optar por el grado de magistra. Asimismo, este trabajo es asesorado por el Mg. Frank Joselin Villegas Regalado, quien es docente de la misma casa de estudios. El objetivo de la investigación es conocer las creencias docentes sobre la creatividad y su desarrollo en el ambiente de aprendizaje.

- Si usted accede a participar en esta investigación, se le solicitará responder preguntas sobre el tema antes mencionado en una entrevista virtual por medio de la plataforma Zoom, lo que le tomará 45 minutos, aproximadamente.
- A fin de registrar apropiadamente la información, se solicita su autorización para grabar la conversación en formato audiovisual. Luego de la identificación de su identidad al inicio de la entrevista, usted tendrá la opción de mantener prendida su cámara o apagarla.
- Las grabaciones serán almacenadas únicamente por la investigadora en una carpeta con contraseña en su computadora personal, a las cuales solo tendrán acceso ella, su asesor y un/a transcriptor/a, quien firmará una declaración de confidencialidad. Cinco años después de publicada la tesis, todas las grabaciones serán eliminadas.
- La información que se recoja será estrictamente confidencial, por lo que su identidad será resguardada. Para ello, **no** se hará ninguna referencia expresa de su nombre y se utilizará un código de identificación.
- Los datos obtenidos podrán ser utilizados para otros fines exclusivamente académicos, tales como artículos científicos y ponencias.
- Su participación en la investigación es completamente voluntaria, por lo que puede interrumpir la misma en cualquier momento, sin que ello le genere algún perjuicio. Si se sintiera incómodo o incómoda, frente a alguna de las preguntas, puede ponerlo en conocimiento de la investigadora y abstenerse de responder. Al respecto, se considera que participar en este estudio involucrará un riesgo mínimo para usted.
- Si tuviera alguna duda sobre la investigación, usted es libre de formular las preguntas en el momento que considere pertinente, a fin de clarificarlas oportunamente.
- Al finalizar la investigación, se le comunicarán los resultados a través de la entrega de la tesis, la cual será compartida por la investigadora a su correo electrónico. Además, este documento final será publicado en el repositorio de tesis de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Si tiene alguna consulta sobre el desarrollo del estudio, puede comunicarse con la investigadora en el siguiente correo electrónico: bcanepa@pucp.edu.pe o al siguiente número telefónico 991173215, o con el asesor de la investigación mediante su correo electrónico fvillegas@pucp.pe. Asimismo, si tiene alguna consulta sobre los aspectos éticos, puede comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación de la universidad a través de su correo electrónico etica.investigacion@pucp.edu.pe

Yo, _____, doy mi consentimiento para participar voluntariamente en este estudio. He recibido información de forma verbal sobre el estudio mencionado anteriormente, he leído la información descrita, y he tenido la oportunidad de discutir y hacer preguntas sobre el estudio. Al firmar este protocolo, estoy de acuerdo con que la información que proporcione a la investigadora será usada para los fines de esta investigación y las publicaciones académicas a las que diera lugar. Asimismo, entiendo que mi identidad será tratada de manera confidencial y que puedo finalizar mi participación en cualquier momento, sin que esto me represente algún perjuicio. Finalmente, entiendo que recibiré una copia de este protocolo de consentimiento informado.

Nombre completo del (de la) participante _____ Firma _____ Fecha _____

Correo electrónico del (de la) participante: _____

Nombre completo de la investigadora _____ Firma _____ Fecha _____

Apéndice C. Declaración de Confidencialidad para Transcriptores¹

Como transcriptor/a en este estudio, entiendo que tendré acceso a información confidencial. Esta información ha sido proporcionada por los participantes de la investigación **bajo la comprensión de que toda la información que se comparte y transmite, sobre todo los datos personales, permanecerá en confidencialidad** y será usada estrictamente en el marco de una tesis para optar el grado de magistra en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo en la Pontificia Universidad Católica del Perú, conducida por la Lic. Brenda Franccesca Cánepa Cazeneuve y que se titula “Creencias docentes sobre la creatividad y su desarrollo en el ambiente de aprendizaje”.

Entiendo que tengo la responsabilidad de honrar este acuerdo de confidencialidad.

Yo, _____, identificado/a con DNI N° _____, como transcriptor/a, acepto lo siguiente:

1. Mantener confidencial toda la información que se me proporcione, sin discutirla o compartirla de ninguna manera ni formato con ninguna persona excepto la investigadora del proyecto de tesis.
2. Mantener protocolos de respeto, cuidado y transparencia en cada intercambio con la Lic. Brenda Franccesca Cánepa Cazeneuve, investigadora del proyecto de tesis, con relación a la información que se maneje y transmita.

Esto aplica especialmente (pero no de modo único) a los nombres de personas y lugares e información personal sensible.

Nombre completo del (de la) transcriptor/a

Firma

Fecha

Nombre completo de la investigadora

Firma

Fecha

¹ Para la elaboración de esta *declaración de confidencialidad* se ha tenido en cuenta el formato brindado por el Comité de Ética de la Investigación de la PUCP.

Apéndice D. Dictamen del Comité de Ética

VICERRECTORADO DE
INVESTIGACIÓN
COMITÉ DE ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN
PARA CIENCIAS SOCIALES, HUMANAS Y ARTES



DICTAMEN

Datos del documento:

Número de dictamen:	089-2022-CEI-CCSSHyaA/PUCP
Título del protocolo:	Creencias docentes sobre la creatividad y su desarrollo en el ambiente de aprendizaje
Número de solicitud:	0109-2022-CEI-CCSSHyaA/PUCP

Documentos revisados:

1. Solicitud de evaluación ética dirigida al CEI para Ciencias Sociales, Humanas y Artes
2. Declaración de compromiso con los principios éticos
3. Lista de verificación sobre los principios éticos
4. Protocolo de investigación (proyecto de tesis)
5. Guía de entrevista semiestructurada
6. Protocolo de consentimiento informado para entrevistas
7. Declaración de confidencialidad para transcriptores

Dictamen¹:

Aprobado

Fecha de aprobación:

8 de septiembre de 2022

¹ Sin dictamen: significa que el protocolo de investigación no es lo suficientemente claro. Por ello, el CEI-CCSSHyaA decide no dictaminar, sino solicitar que el investigador o investigadora a cargo realice una serie de modificaciones para clarificar los objetivos, los procedimientos a seguir o los resultados que se busca obtener.

No aprobado: significa que el protocolo no es aceptable, incluso con modificaciones importantes.

Aprobado condicional: significa que el CEI-CCSSHyaA solicita modificaciones al protocolo de investigación como condición para su aceptabilidad. Estas modificaciones son denominadas observaciones y son de obligatorio cumplimiento por parte del investigador.

Aprobado: significa que el protocolo de investigación, tal como ha sido presentado, es aceptable y puede llevarse a cabo.

Aprobado con recomendaciones: es un dictamen equivalente al aprobado, solo que el CEI-CCSSHyaA decide emitir recomendaciones que considera podrían coadyuvar en la ejecución del proyecto. Las recomendaciones NO son de obligatorio cumplimiento, sino que será el investigador o investigadora quien decide si las lleva a cabo o no.

Sobre la investigadora principal:

Nombre completo: Brenda Francessca Cánepa Cazeneuve
 Institución a la que está adscrita la investigadora principal: Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)

Datos del CEI que ha evaluado el presente proyecto:

CEI para Ciencias Sociales, Humanas y Artes
 Dirección: Av. Universitaria 1801, San Miguel (aulas móviles B)
 Teléfono: 6262000 anexo 2246
 Correo: petiic.secretariatecnica@pucp.edu.pe

Información sobre la constitución y funcionamiento del CEI:

Número de miembros:

El Comité Ejecutivo se encuentra compuesto de 5 miembros elegidos por el Comité Pleno para evaluar proyectos y dictaminar frente a estos.
 Se logra el quórum con 3 miembros.

Miembros presentes en la toma de decisión:

Mg. María Isabel La Rosa Cormack (presidente)
 Mg. Rómulo Franco Temple (vicepresidente)
 Phd. Mario Marcello Pasco Dalla Porta
 Mg. Marina Virginia Cadenillas Londoña

Secretario Técnico: Mg. Richard Donal Muñante Gutiérrez

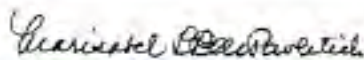
Fechas de las sesiones en las que el proyecto se evaluó:

06/09/2022 Se plantearon observaciones que se enviaron a la IP
 08/09/2022 El proyecto fue aprobado luego que la Secretaría Técnica verificara que las observaciones emitidas por el CEI-CCSSH y AA fueron levantadas

Información a tener en cuenta:

1. El presente protocolo de investigación solo podrá llevarse a cabo en los términos en los que se ha indicado en el protocolo de investigación y bajo la conducción de la investigadora principal a partir del día siguiente de contar con la aprobación ética respectiva.

2. Cualquier modificación que desee realizarse al proyecto de investigación evaluado debe ser comunicada a la Secretaría Técnica del CEI-CCSSH y AA vía proceso de enmienda, antes de la realización de la misma.
3. Asimismo, si surgieran eventos adversos serios, reacciones adversas serias o inesperadas, o la necesidad de desviar el protocolo de investigación, la investigadora está obligada a reportarlas al CEI-CCSSH y AA.



Mg. María Isabel La Rosa Cormack
Presidenta

Comité de Ética de la Investigación para
Ciencias Sociales, Humanas y Artes

