

ENTRE LO EXCEPCIONAL Y LO COTIDIANO: SIGNIFICACIONES DOCENTES SOBRE LA CREATIVIDAD EN CONTEXTOS ESCOLARES CHILENOS¹

BETWEEN THE EXCEPTIONAL AND THE EVERYDAY: TEACHERS' MEANINGS ABOUT CREATIVITY IN CHILEAN SCHOOL CONTEXTS.

José Miguel Garrido-Miranda
Académico, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Doctor en Diversidad y Cambio en Educación
Valparaíso, Chile
jgarrido@pucv.cl
ORCID: [0000-0001-5338-3680](https://orcid.org/0000-0001-5338-3680)

Mauro Alvarez Rosso
Académico, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Magister en Educación
Valparaíso, Chile
mauro.alvarez@pucv.cl
ORCID: [0000-0002-0266-0593](https://orcid.org/0000-0002-0266-0593)

Resumen: La creatividad es reconocida como una habilidad clave para el siglo XXI, aunque su desarrollo es entendido desde dos perspectivas opuestas: una que la asocia a personas excepcionales y otra que la considera accesible para todos. Esta investigación cualitativa caracteriza el significado que tiene la creatividad en el profesorado chileno, a través de entrevistas semiestructuradas a 24 docentes seleccionados por su trayectoria, nivel educativo, área curricular y tipo de establecimiento. El análisis mediante codificación teórica identificó cinco metacategorías que configuran los factores que facilitan o inhiben la creatividad educativa: emocionalidad, motivación, capital personal, entorno e interpretación subjetiva de la creatividad. El estudio revela tensiones y conexiones entre estas dimensiones. Se identifican dos grupos: uno que concibe la creatividad como un talento reservado a individuos excepcionales, y otro que la entiende como una capacidad cultivable en cualquier estudiante. A pesar de estas diferencias, ambos grupos reconocen el papel crucial del contexto, la experiencia y el conocimiento en el desarrollo de la creatividad. Se discute la interconexión, tensiones y confluencias de estos elementos en la forma de pensar de los docentes y en el desarrollo de prácticas de aula que favorecen la formación de la creatividad.

¹ En este artículo se ha utilizado como apoyo la herramienta de IA ChatGPT 4.0 para realizar las tareas de (i) revisión y mejora de la redacción del artículo final elaborado por los autores; (ii) traducción de los resúmenes en portugués y en inglés; (iii) afinar la propuesta de título del artículo.

Palabras clave: creatividad, perspectiva docente, práctica pedagógica, enseñanza secundaria.

Resumo: A criatividade é reconhecida como uma habilidade essencial para o século XXI, embora seu desenvolvimento seja compreendido a partir de duas perspectivas opostas: uma que a associa a indivíduos excepcionais e outra que a considera acessível a todos. Esta pesquisa qualitativa busca caracterizar o significado da criatividade entre professores chilenos, por meio de entrevistas semiestruturadas com 24 docentes selecionados com base em sua trajetória profissional, nível de ensino, área curricular e tipo de instituição educacional. A análise, baseada em codificação teórica, identificou cinco metacategorias que configuram os fatores que facilitam ou inibem a criatividade educacional: emocionalidade, motivação, capital pessoal, influência do ambiente e interpretação subjetiva da criatividade. O estudo revela tensões e interconexões entre essas dimensões. Foram identificados dois grupos: um que entende a criatividade como um talento reservado a indivíduos excepcionais, e outro que a percebe como uma capacidade que pode ser desenvolvida em qualquer estudante. Apesar das diferenças, ambos os grupos reconhecem o papel crucial do contexto, da experiência vivida e do conhecimento no desenvolvimento da criatividade. Discutem-se as inter-relações, tensões e convergências desses elementos no pensamento dos professores e na construção de práticas pedagógicas que promovem a criatividade em sala de aula.

Palavras-chave: criatividade, perspectiva de ensino, prática pedagógica, ensino secundário.

Abstract: Creativity is widely recognized as a key skill for the 21st century, yet its development is understood from two opposing perspectives: one associates it with exceptional individuals, while the other considers it accessible to everyone. This qualitative study explores how Chilean teachers conceptualize creativity through semi-structured interviews with 24 educators selected for their professional background, educational level, curricular area, and school context. The data, analyzed through theoretical coding, revealed five overarching categories that shape the factors facilitating or inhibiting educational creativity: emotionality, motivation, personal capital, environmental influence, and subjective interpretations of creativity. The study highlights the tensions and interconnections among these dimensions. Two distinct groups of teachers emerged: one perceives creativity as an innate talent exclusive to exceptional individuals, and the other as a skill that can be nurtured in any student. Despite these differing views, both groups acknowledge the crucial role of context, lived experiences, and knowledge in shaping students' creative potential. The findings discuss how these interconnected elements influence teachers' mindsets and the development of classroom practices that foster creativity.

Keywords: creativity, teacher's perspective, teaching practices, secondary education.

INTRODUCCIÓN

Los profesores con un alto nivel de pensamiento creativo influyen en el estudiantado en una doble dimensión. Por un lado, favorecen su compromiso y rendimiento académico al desenvolverse en entornos de aprendizaje más motivadores; por otro, posibilitan experiencias creativas que actúan como coadyuvante al desarrollo de sus propias habilidades creativas (Shi et al., 2024; Zhou, 2023). Sin embargo, la creatividad como concepto y objeto de conocimiento docente está sujeta a interpretaciones adaptativas, cuyos parámetros se modifican de acuerdo con los fundamentos teóricos e intereses metodológicos del ámbito donde se utiliza (Cuevas, 2013). Por ello, se trata de un “constructo poliédrico, con componentes cognitivos, biológicos y sociales que no se prestan a definiciones unívocas” (Goldberg, 2019, p. 34). Así, alcanzar una definición clara y única de creatividad educativa resulta altamente complejo (De Bono, 2019; González y Molero, 2022; Gube y Lajoie, 2020; Simonton, 2017).

Desarrollar la creatividad en el ámbito escolar depende de las diversas definiciones y criterios que utilizan los actores educativos para concebirla y validarla (Goldberg, 2019; Kuan et al., 2020). En consecuencia, analizar qué constituye una práctica de aula creativa implica considerar el carácter mutable de la creatividad, así como los requerimientos sociales, interdisciplinarios y contextuales en que opera cada centro escolar (Beghetto, 2019; Hernández-Torrano y Ibrayeva, 2020; Hwang, 2017; Selkrig y Keamy, 2017).

En Chile, la creatividad ha sido prescrita como un objetivo de aprendizaje transversal en todos los niveles escolares, desde la educación parvularia hasta la educación de personas jóvenes y adultas (Ministerio de educación [Mineduc], 2012, 2015, 2018, 2019, 2024). El Marco para la Buena Enseñanza la destaca como una competencia clave, asociada al despliegue de originalidad e imaginación (Centro de perfeccionamiento, experimentación e innovaciones pedagógicas [Cpeip], 2021). No obstante, existe una brecha significativa entre la declaración de intenciones oficiales, las acciones implementadas y los resultados obtenidos. El Informe de la Calidad Educativa (Agencia de la Calidad de la Educación, 2024) señala que las habilidades de orden superior rara vez son incentivadas en el aula, mientras que los resultados de la prueba PISA 2022 muestran que uno de cada cuatro estudiantes no alcanza el nivel mínimo en la competencia de creatividad (Organization for Economic Co-operation and Development [Oecd], 2022). Estos hallazgos evidencian una tensión persistente entre el discurso político que promueve la creatividad como prioridad educativa y las limitaciones estructurales del sistema para integrarla efectivamente.

En el mundo escolar, las concepciones sobre la creatividad están fuertemente delimitadas por el currículo oficial. Frente a ello, el profesorado configura sus propias interpretaciones a partir de la convergencia entre su formación profesional, sus creencias personales y la influencia del contexto en el que se desempeña. Uno de los principales desafíos, por tanto, consiste en empoderar al profesorado respecto de su rol clave como modelo en el desarrollo de la creatividad estudiantil (Kettler et al., 2018; Patson et al., 2018). Sin embargo, los programas de formación pedagógica en Chile carecen de instancias curriculares donde la creatividad sea un eje relevante (Balbontín y Rivas,

2024). Como resultado, ante la exigencia ministerial de formar "en y para" la creatividad y la ausencia de una formación específica al respecto, los docentes tienden a apoyarse en sus propias creencias (Fuentes Retamal, 2024). Esta situación genera aproximaciones parciales, e incluso contradictorias, sobre la creatividad en las escuelas, muchas veces reforzadas por sesgos que restringen el potencial creativo del estudiantado (Aguilera Cortés et al., 2023; Patson et al., 2018).

En consecuencia, coexiste un rango de variabilidad conceptual sobre qué es la creatividad, que oscila entre el enfoque "little-c", que valora las expresiones y acciones creativas de personas comunes, y el enfoque "Big-C", que asocia la creatividad a logros excepcionales de individuos extraordinarios (Beghetto y Kaufman, 2007; Carvalho et al., 2021; Selkrig y Keamy, 2017). Desde una perspectiva sociocultural, un posicionamiento anclado en la Big-C pone en riesgo la potencia creativa de los procesos de aprendizaje, al invisibilizar su expresión cotidiana, elemento clave desde la perspectiva del aprendizaje y la resolución de problemas. En esta línea, se concibe la cultura como el resultado de interacciones sociales creativas, donde lo ordinario y lo extraordinario se conjugan para dar origen a nuevos artefactos (Glăveanu, 2020).

Esto pone en valor las perspectivas docentes y los factores asociados a sus prácticas cotidianas, ya que estas tienden a alinearse con una creatividad del tipo little-c, permitiéndoles identificar tanto en sí mismos, como en sus estudiantes, manifestaciones creativas en múltiples formatos. En este sentido, resulta crucial una mirada docente que valore el amplio espectro de expresiones creativas, en tanto ello permite reconocer el potencial inherente de cada miembro de la comunidad escolar, así como los factores contextuales que pueden incidir en su despliegue (Hwang, 2017; Matraeva et al., 2020).

Las investigaciones revelan, por un lado, a un tipo de profesorado que manifiesta alto interés por desarrollar la creatividad en su labor docente, valorando las manifestaciones creativas de sus estudiantes en el aula. Y, por otro lado, existe otro grupo de docentes que, pese a valorar la creatividad en términos generales, interpreta ciertas expresiones estudiantiles como comportamientos disruptivos, cuestionables o inapropiados. Esta dualidad da cuenta de una visión ambivalente sobre la creatividad, en la que coexisten nociones de alta y baja compatibilidad, e incluso contradicciones (Kettler et al., 2018; Patson et al., 2018).

Desde la teoría se identifican dos formas predominantes mediante las cuales el profesorado valora la creatividad en el contexto educativo (Patson et al., 2018). La primera es el "sesgo artístico", que asocia la creatividad exclusivamente a disciplinas artísticas, limitando su expresión en otras asignaturas. La segunda es el "sesgo de Big-C", que desvaloriza o ignora procesos creativos de pequeña y mediana escala desarrollados en la vida cotidiana, restringiendo así el reconocimiento de logros creativos a aportes excepcionales de figuras históricas.

Considerando este escenario, se vuelve relevante comprender y fortalecer teórica y curricularmente la enseñanza orientada al desarrollo de la creatividad en la educación escolar (Beghetto, 2019; Csikszentmihalyi, 1998; De Bono, 2019; Goldberg, 2019; Patson et al., 2018), especialmente a través del análisis del significado que construyen los

actores educativos en contextos situados (Hwang, 2017). En este marco, el presente artículo tiene por objetivo caracterizar las cualidades con las que el profesorado chileno otorga significado a la creatividad en el contexto escolar. Este trabajo forma parte de una investigación de tesis de posgrado que explora las trayectorias de vida de los docentes y cómo estas inciden en sus concepciones sobre la creatividad.

METODOLOGÍA

El presente estudio se centra en la exploración de las perspectivas docentes sobre la creatividad, entendida como una experiencia vivida y situada en contextos específicos que configuran un significado particular del fenómeno. Desde la epistemología situada (Flores, 2017), se asume que dichas perspectivas no pretenden alcanzar una validez universal, sino ilustrar la comprensión de la creatividad en un contexto sociohistórico determinado. Esta aproximación responde a la necesidad de profundizar en los modos en que se piensa y se actúa creativamente en distintas partes del mundo (Goldberg, 2019). En consonancia con lo anterior, se adopta una mirada sociocultural de la creatividad (Sullivan, 2017), que concibe las acciones creativas como situadas en un entorno social y material, emergiendo desde posiciones específicas y perspectivas en interacción configurando un marco de posibilidades para su expresión (Glăveanu, 2020).

De este modo, esta investigación asume que estudiar la creatividad educativa requiere develar el pensamiento y las interacciones de los actores escolares en el contexto de sus prácticas situadas (Moraes y Torre, 2006; Sullivan, 2017). Así, se enmarca en una perspectiva teórica cualitativa-interpretativa, con una estrategia metodológica basada en el estudio de casos (Crotty, 1998; Sandín Esteban, 2003).

Participantes

Mediante un muestreo tipo (Flick, 2018), se seleccionaron 24 docentes que imparten clases en tercero y cuarto medio en establecimientos del Gran Valparaíso, zona central de Chile. Los criterios de selección fueron los siguientes:

- (i) Trayectoria docente: docentes principiantes (menos de cinco años de ejercicio) y docentes con experiencia (cinco o más años de ejercicio);
- (ii) Área curricular: docentes que imparten asignaturas en las áreas de Artes, Ciencias, Educación Física y Humanidades;
- (iii) Nivel escolar: docentes que enseñan en los dos últimos años de la trayectoria escolar chilena (III y IV medio);
- (iv) Dependencia del establecimiento: docentes que trabajan en establecimientos públicos, particular subvencionados o particular pagados.

La siguiente tabla caracteriza la muestra de participantes:

Tabla 1.

Caracterización de Participantes

Área Curricular	Experiencia Profesional	Tipo de Establecimiento	ID
Artes	Docente Principiante	Municipal	APU4
		Particular-Subvencionado	ASU4
		Privado	APR4
	Docente Experimentado	Municipal	APU6
		Particular-Subvencionado	ASU6
		Privado	APR6
Ciencias	Docente Principiante	Municipal	CPU4
		Particular-Subvencionado	CSU4
		Privado	CPR4
	Docente Experimentado	Municipal	CPU6
		Particular-Subvencionado	CSU6
		Privado	CPR6
Educación Física	Docente Principiante	Municipal	EPU4
		Particular-Subvencionado	ESU4
		Privado	EPR4
	Docente Experimentado	Municipal	EPU6
		Particular-Subvencionado	ESU6
		Privado	EPR6
Humanidades	Docente Principiante	Municipal	HPU4
		Particular-Subvencionado	HSU4
		Privado	HPR4
	Docente Experimentado	Municipal	HPU6
		Particular-Subvencionado	HSU6
		Privado	HPR6

Fuente: Elaboración Propia

Estrategias

Ante la necesidad de obtener información detallada y profunda sobre las significaciones docentes respecto de la creatividad, se optó por utilizar como método de recopilación de datos la entrevista semiestructurada (Flick, 2018; Valles, 2003). Para ello, se elaboró un protocolo que consideró las siguientes dimensiones y subdimensiones:

- Definición de la creatividad: definición y factores.

- Ser creativo/a: autopercepción e hitos biográficos.
- Enseñanza creativa: enseñar con creatividad, enseñar para la creatividad y ejemplos didácticos.
- Evaluación de la creatividad.
- Ambiente y condiciones para la creatividad: currículo, oportunidades y obstáculos.

En el presente artículo, se abordan los resultados referidos a los factores creativos derivados de la primera dimensión: definición de la creatividad. Las preguntas que guiaron el desarrollo de esta dimensión fueron las siguientes:

- a. ¿La creatividad es un fenómeno excepcional o cotidiano?
- b. ¿Todos y todas podemos ser creativos?
- c. ¿Cómo percibe la creatividad en su aula?
- d. ¿Qué características tiene un/a estudiante creativo/a?
- e. ¿Qué es la creatividad?

Además de estas preguntas orientadoras, se incorporaron interrogantes emergentes, surgidas a partir de las digresiones propias de la entrevista.

Procedimiento

Se contactó a posibles participantes mediante profesionales vinculados al ámbito educativo que conocían docentes con el perfil-tipo requerido. Una vez logrado el contacto directo con los candidatos, se les llamó por teléfono para explicar el proyecto y los alcances de su participación. En todos los casos, se solicitó el consentimiento informado, asegurando así la voluntariedad del informante y el compromiso ético de los investigadores con la confidencialidad y el resguardo de la integridad de los participantes. Cada entrevista fue grabada y transcrita íntegramente para su posterior análisis.

Análisis de la información

Las entrevistas fueron analizadas mediante un proceso de codificación teórica (Charmaz, 2006; Flick, 2018; Strauss y Corbin, 1998), implementando sucesivamente las etapas de codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva. Este proceso ha sido validado en otras investigaciones (Haas y Garrido, 2024).

Durante la codificación abierta, destinada a etiquetar unidades de significado relevantes, se realizó primero una lectura libre de cada transcripción de manera individual, asignando códigos pertinentes. Posteriormente, se efectuó una segunda lectura considerando cuatro agrupaciones de entrevistas, definidas según el área curricular de desempeño de los participantes: Arte, Ciencias, Educación Física y Humanidades. Esto permitió la emergencia de categorías analíticas sobre el significado de la creatividad educativa para el profesorado.

En la etapa de codificación axial, orientada a establecer relaciones entre las categorías derivadas de la codificación abierta, se elaboraron matrices de contingencia por área curricular, organizadas según el principio de saturación (Flick, 2018).

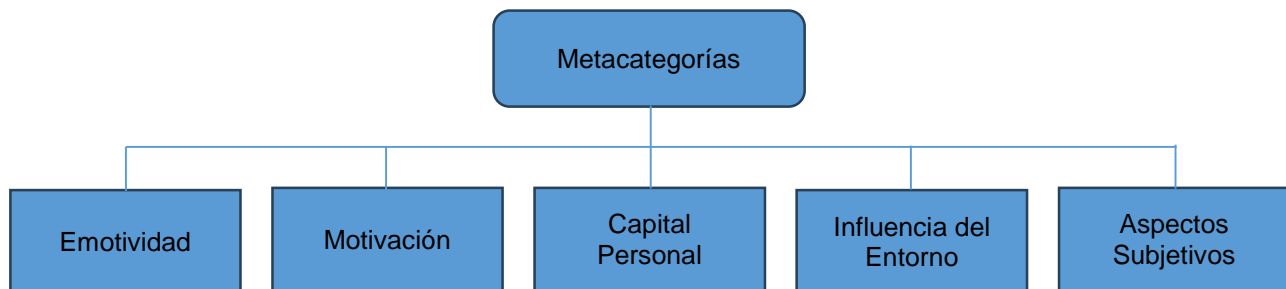
Finalmente, en la codificación selectiva, cuyo propósito fue construir metacategorías interpretativas, se definieron categorías eje que agruparon e integraron las categorías saturadas. Posteriormente, se generaron tablas de resumen por área curricular, donde se organizaron los códigos, categorías y metacategorías resultantes. Para apoyar el análisis, se utilizó el software Atlas.ti 24 2.1.

RESULTADOS

Tal como se observa en la Figura 1, surgen cinco metacategorías para interpretar el modo en que el profesorado da significado al desarrollo de la creatividad en el contexto escolar. A continuación, se detallan cada una de ellas.

Figura 1.

Metacategorías obtenidas del proceso de codificación teórica.



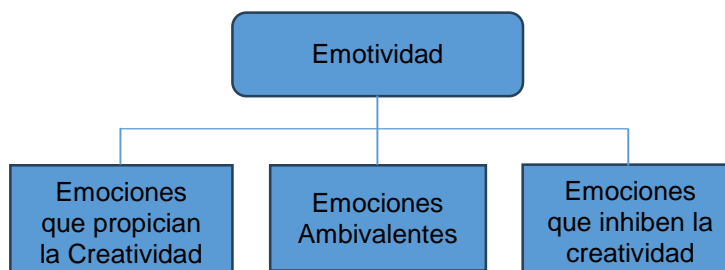
Fuente: Elaboración Propia

Emotividad

Referida al conjunto de emociones que, en opinión del profesorado, impulsan o reprimen la creatividad en el contexto escolar. Tal como lo ilustra la Figura 2, se subdividen en tres agrupaciones: las emociones que “propician” la creatividad, las que la “inhiben” y una que emerge como “ambivalente”.

Figura 2.

Agrupaciones de la Metacategoría “Emotividad”.



Fuente: Elaboración Propia

Las emociones que propician la creatividad se configuran, en torno, a seis cualidades: confianza, seguridad, amor, felicidad, sorpresa y paciencia. Mientras que las emociones que la inhiben se relacionan con la frustración, miedo al fracaso, vergüenza y ansiedad. Sin embargo, aludiendo a estados de ánimo como “decaído” o “depresivo”, existen docentes que caracterizan la tristeza como una emoción que en determinados casos podría inhibir la creatividad, pero en otros, propiciarla. Esta situación abre paso a una agrupación de emociones “ambivalentes” (Alawwiyah et al, 2025; Rees et al, 2013):

“Se estanca, porque si tú estás bajo de energía no te potencias mucho, estás más ensimismado y no verás otros factores. El hecho de crear, igual las emociones afectan, me pongo a pensar en la gente que compone música y sus grandes composiciones han estado en estado anímico bajo, no alto, cuando han estado más depresivos han estado más creativos para verbalizar o componer algo” (CPR6).

En consonancia con esta influencia de las emociones sobre la creatividad, otros participantes señalan la relevancia que adquiere la capacidad para gestionar las propias emociones. Esta condición permite al sujeto creativo prepararse o disponerse para crear:

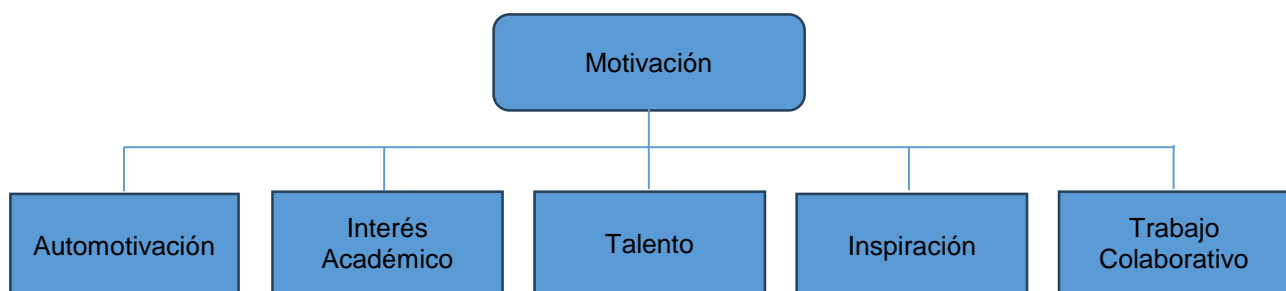
“Depende de uno el estar en disposición de ello, de manejar mis emociones y ver como estoy dispuesto a cambiar esto que tengo enfrente” (APU6).

Motivación.

Una segunda metacategoría es la motivación o la predisposición del sujeto a ser creativo. Como se observa en la Figura 3, la motivación se configura como un requisito creativo, o sea, como el resultado de factores que permiten canalizar la potencia creativa interna hacia su expresión como una habilidad orientada a la resolución de problemas específicos:

“El comprender que tienes que hacer algo y no por deber, sino porque... porque te tiene que surgir algo, no sé. Es como... como... como que sí, todos están motivados, todos son creativos...” (HSU6).

Figura 3.
Agrupaciones de la Metacategoría “Motivación”.



Fuente: Elaboración Propia

También se observan ciertas dificultades al momento de delimitar los factores de la motivación, esto debido a que el concepto se entrelaza a otros elementos, tales como el autoconocimiento, el interés por el área académica, el talento, la inspiración o la colaboración, todos los cuales inciden en la expresión del fenómeno creativo:

“Tiene que ver por ejemplo con los niveles de introspección, tiene que ver por ejemplo con la motivación previa hacia la asignatura, tiene que ver también con los talentos que se saben y los que no se saben” (APU4).

“La motivación me cuesta identificar de dónde viene, simplemente estamos en la sala de profe, viene la profe de lenguaje, “oye, hagamos esto” y ya, y lo empezamos a hacer, y nos planteamos eso como meta y no lo... y no lo abandonamos hasta llevarlo a cabo”. (HSU4).

Cabe señalar que gran parte de las referencias sobre motivación surgen desde la exploración que realizan los emisores sobre sus propias prácticas creativas en el ámbito educativo. Así, por ejemplo, se observan consideraciones sobre la forma en que el contenido, o el tipo de instrumentos evaluativos influye en la motivación docente:

“Para mí, algunos contenidos son más... amables, para mí, y en ese sentido supongo también influye eh... como también presento lo... a los estudiantes. Por ejemplo, a mí todo el siglo, historia siglo diecinueve me aburre, me aburre profundamente. Eh... pero lamentablemente todavía en las pruebas de selección una parte importante de las preguntas de, de la historia es siglo diecinueve, y son de las preguntas más fomes del mundo (...) Entonces yo asumo que cuando me toca pasar esa materia yo ahí no... me cuesta mucho hacer cosas que... que sean..., que sorprendan” (HPU6).

Otros participantes aluden a la enseñanza creativa como una estrategia para motivar a los estudiantes a partir de la modificación de la estructura tradicional de clases, ello con el objetivo de que el estudiantado quiera voluntariamente participar en las actividades de aprendizaje propuestas:

“Que de verdad ellos sientan la motivación de volver a la siguiente clase, de decir “uh se acabó la clase, estuvo muy buena, me gustaría otra clase así”. Me entiende, que ser creativo realmente es como llamar la atención a través de los estudiantes” (CPU6).

Afloran así emociones que permean e inciden en la capacidad creativa de los sujetos, explicitándose así el nexo entre dos factores creativos: emociones y motivación. En el siguiente extracto se da cuenta de cómo la identificación de espacios seguros para la creación le produce placer, llevándola a percibirse como una persona más creativa:

“Yo estoy siendo más creativa de lo que era antes, porque antes era muy científica y ahora me estoy yendo a otras áreas del arte y el arte creo que permite esa fluidez, obviamente con la humildad de que yo no me voy a dedicar al arte, o sea yo lo hago como por placer en términos de la danza y el cine. Ahora yo me siento más

creativa porque ya no le tengo miedo al fracaso porque yo ya tengo algo estable que es mi pega, entonces lo otro lo hago básicamente porque me gusta” (CPU4).

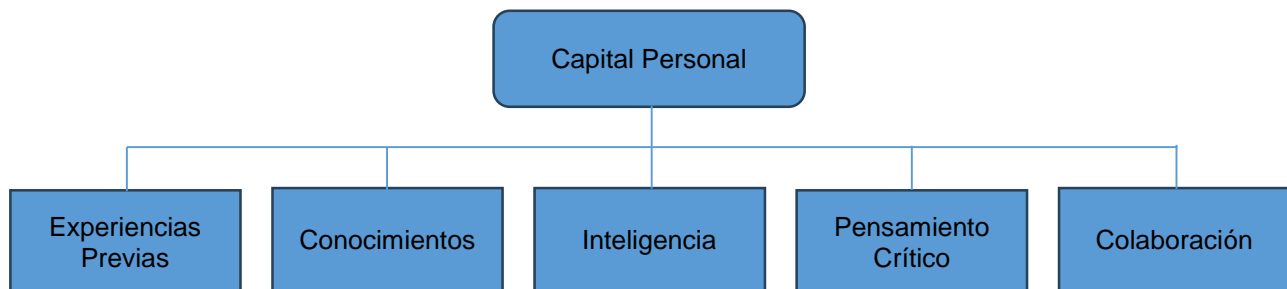
Por último, otros docentes contrastan el efecto de las emociones inhibitorias de la creatividad con la motivación que produce en el sujeto enfrentarse a ellas y superarlas, aventurándose en procesos creativos a pesar de las emociones:

“A veces esos estados de ánimo y niveles de ansiedad a veces te frenan un poco la creatividad (...) si tú logras pasar esa barrera, estamos. Porque empezar a ganar y tú en tu cabeza empiezas a decir “ah, ya gané una. Gané dos, gané tres ah y esta es buena, esta actividad me salió buena” y te empiezas a inspirar solo, pero tienes que romper esa barrera” (EPR6).

Capital Personal

Esta metacategoría, tal como se observa en la Figura 4, reúne factores relacionados con atributos personales ligados a conocimientos y experiencias previas vivenciadas por las personas, quienes las utilizan en el desarrollo de procesos creativos, a través, de habilidades como la “inteligencia”, el “pensamiento crítico”, el “ser ocurrente”, la “madurez”, la “imaginación”, la “empatía” o la “curiosidad”, las que de modo conjunto o separado son puestas en acción de acuerdo a las situaciones o contextos afrontados.

Figura 4.
Agrupaciones de la Metacategoría “Capital Personal”.



Fuente: Elaboración Propia

El siguiente extracto de una de las entrevistas, permite apreciar estas relaciones:

“Para mí la creatividad es una capacidad del ser humano innata y que va a depender de distintos factores. Lo que nosotros estudiamos, la cultura, nuestro entorno, nuestra inteligencia, entonces depende un poco más de eso, pero todos tenemos creatividad bajo mi punto de vista (...) creo que ayuda mucho a que las personas se puedan poner en distintos escenarios, en distintos lugares de maneras más empáticas con respecto a otras personas y creo que eso ayudaría mucho a la gente a ver otros puntos de vista, que en el fondo te podrían potenciar aspectos de creatividad, de imaginación y de curiosidad también” (ESU4).

En el caso de la empatía y la curiosidad, se caracterizan como facilitadores de la construcción de nuevo conocimiento, potenciando otra faceta de la creatividad:

“Por otra parte, el proceso creativo es visto como algo que se estimula y se nutre desde una relación virtuosa entre el conocimiento formal y las experiencias de vida, asociándolos a conceptos como “disponibilidad de información”, “conocimiento”, “cultura”, “tener mundo” o simplemente “experiencias”” (ASU4)

“Siento que a veces cuando uno estudia más como alumno, cuando uno como que aprende más cosas y las toma, y como que adhiere ese conocimiento, como que eh... se sabe tan bien ese esa... ese contenido, cuesta menos ser creativo, cuando alguien maneja un contenido” (CSU6).

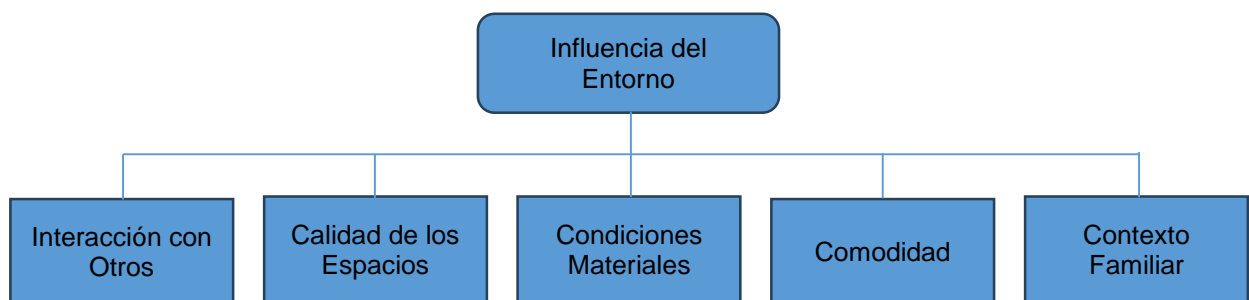
“Va como nutriéndose de los aportes de... de la no excepción también, es decir, la experiencia vital, la experiencia académica, el... el estado socioemocional, elementos de contextos” (HPR6).

El acceso a estas herramientas personales se ve condicionado por factores de carácter ambiental, tales como la situación socioeconómica del sujeto que incidirá en las posibilidades de acceder a estímulos y estrategias creativas.

Influencia del Entorno

Esta metacategoría, Figura 5, permite apreciar la importancia que la interacción con otros y la calidad de los espacios y condiciones materiales en que se produce el proceso creativo y que configura un fenómeno multidimensional.

Figura 5.
Agrupaciones de la Metacategoría “Influencia del Entorno”.



Fuente: Elaboración Propia

El siguiente extracto expone esta cualidad:

“Personalidad, ambiental, de relaciones interpersonales, de relación con el profesor, de relación con la asignatura, de relación de su entorno familiar con la asignatura, o sea es totalmente multidimensional” (ESU6).

De este modo, las características económicas, sociales y culturales, pueden inhibir o potenciar la creatividad del estudiantado, en concordancia a las posibilidades e influencia sobre la categoría “bagaje personal”. Favoreciendo o limitando la “comodidad”, al menos, material que es indispensable para que los estudiantes actúen creativamente:

“Hay personas que van a tener ciertas facilidades de acuerdo al desarrollo ambiental en el que están viviendo. Ejemplo, si sus padres tienen formaciones más humanistas, la persona obviamente va a tener un bagaje más humanista por lo tanto va a tener quizás una creatividad más enfocada a eso” (CPR4).

“Pero si esa es la escuela y es el foco educativo, como que creo que, para estar creativo, de pronto tiene que estar cómodo, en los aspectos al menos más materiales”. (HPU6).

Por otra parte, se releva el papel de las prácticas colaborativas como un elemento que potencia los procesos creativos, tanto en el aprendizaje del estudiantado como en el desarrollo profesional docente para crear nuevos modos de implementar clases:

“Que en algún punto haya este momento de discusión entre compañeros. La didáctica jamás ha sido individual sino realmente no tienen mucho sentido, eh, pero además de los trabajos en grupo está el que ellos, o sea prácticamente forzarlos a que ellos creen algo, ya, y ahí obviamente está ligado con la creatividad” (APR4).

“También tenemos, y es algo que se nos estimula mucho desde el colegio, el “trabajen con otros profesores”, “trabajen ya fuese con gente de su departamento o gente de otros departamentos”. Y todo eso nos deriva a una planificación” (HSU4).

Finalmente, el contexto familiar es otro factor clave de interacción, cuya presencia y acompañamiento posibilitan que el estudiantado desarrolle factores vinculados a la emotividad y el bagaje personal que propician la creatividad. De este modo, algunos comportamientos familiares son vistos como factores inhibidores de la creatividad. Por ejemplo, una baja motivación producto del desinterés de los apoderados por el proceso educativo, o bien, el desarrollo de miedo y ansiedad por la presión académica excesiva:

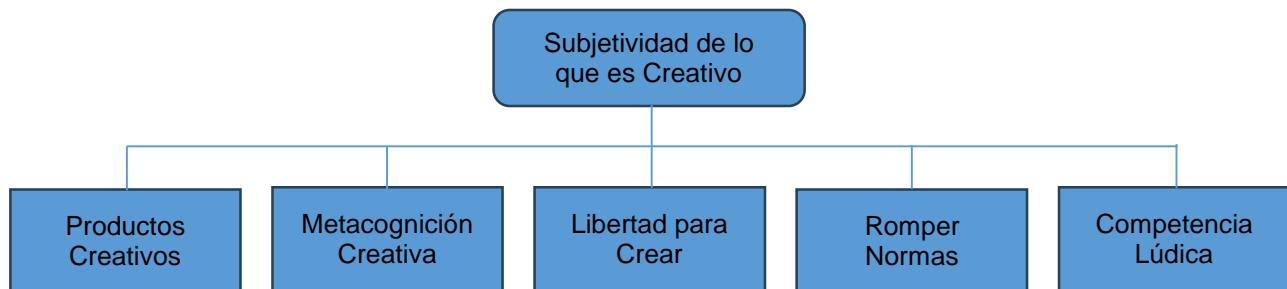
“Cuando yo veo un estudiante demasiado ansioso preguntándome, es como al tiro digo: “sus papás le dicen algo en la casa?, y siempre te dicen que sí, siempre son los papás, o sea ese miedo a equivocarse, ese miedo a sacarse un seis coma nueve en vez de un siete son los papás” (CPR4).

Subjetividad de lo que es Creativo.

Esta última metacategoría, Figura 6, permite apreciar cinco elementos que configuran lo que es la creatividad educativa, desde una dimensión subjetiva que el profesorado estudiado asocia a la creatividad.

Figura 6.

Agrupaciones de la Metacategoría “Subjetividad de lo que es Creativo”.



Fuente: Elaboración Propia

La primera de ellas dice relación con las diferentes interpretaciones que admite un producto creativo:

“En lo personal que la creación va super asociada a entregar un mensaje o, a representar algo que tú quieres que sea significativo para algún otro. Y también ese juego de creación, hay algunos elementos que son bien subjetivos, por ejemplo, yo siempre he dicho que todo lo que esté relacionado al arte o al teatro o la danza es muy subjetivo, o sea en las pinturas por ejemplo a ti te puede gustar una pintura y a mí no y no por eso la pintura es mala, o sea a mí no me gusta, pero no por eso es mala” (EPU6).

La segunda vertiente de la subjetividad, está caracterizada por la capacidad metacognitiva del sujeto para reconocer sus propias capacidades y ponerlas a disposición del proceso creativo:

“Yo creo que es la base del porqué el mundo evoluciona, es porque rompe ejes que nosotros pensábamos que estábamos cómodos dentro de esos ejes, me entiendes y lo que te iba a decir para romperlos y para crear otros horizontes, uno mismo en este caso veo como gente se exprese y conoce cosas de sí misma que antes no sabía y no tenía de qué modo saberlas, como también permite este avance” (APU4).

“Para poder llegar a la creatividad, bien porque para lograr esa creatividad igual hay que tener una concentración del ser, es como una conciencia del cuerpo que digo yo cuando empiezo a enseñar a cantar” (ASU6).

Los aspectos subjetivos de la creatividad se configuran bajo el influjo de tres categorías adicionales que operan como aspectos inspiradores o determinantes del proceso:

- a. Libertad para crear. Que alude al rol de la libertad en el proceso de aprendizaje, y se ve reflejado sobre todo en alusiones a hitos del desarrollo creativo personal de los docentes, y también en la descripción y reflexión sobre sus prácticas pedagógicas.

Esto último generalmente en el sentido de otorgar rangos de libertad al estudiante para propiciar el proceso creativo.

- b. Romper normas. Se refiere a la valoración positiva que se otorga en ciertos casos a una actitud rebelde por parte del estudiantado, en el sentido de que sean capaces de desafiar lo establecido para proponer novedad.
- c. Competencia-lúdica. Que reconoce de modo general el potencial de la competencia lúdica como estrategia para motivar al estudiantado, de modo tal que esta motivación pueda orientarse luego a ejercicios creativos propuestos en clase.

ANÁLISIS Y DISCUSION

El estudio realizado sobre los significados que el profesorado atribuye a la creatividad educativa permite apreciar la complejidad y polisemia que esta habilidad adquiere en el pensamiento docente. Por un lado, se identifican ideas provenientes de la psicología de la creatividad (González et al., 2019; Romo, 2019), como el autoconocimiento, la metacognición, la percepción de autoeficacia y el interés por el aprendizaje. Por otro lado, emergen nociones más difusas respecto de su desarrollo, tales como el talento o la inspiración, que, si bien no son ajenas al estudio teórico de la creatividad (Goleman et al., 2009; Suárez et al., 2019), responden más bien a teorías implícitas construidas por cada docente sobre el fenómeno.

El vínculo que establecen los docentes entre motivación, emoción y creatividad coincide con lo analizado por diversos autores (Aguilera Cortés et al., 2023; Goleman et al., 2009; Romo, 2019), quienes señalan que dichos factores actúan como facilitadores o inhibidores de las prácticas creativas, dependiendo de su desarrollo en el estudiantado. De esta forma, el profesorado considera que el factor emocional opera en función de su prevalencia; esto significa que, en la medida en que predominan emociones asociadas a la confianza, aumenta la disposición del estudiante a crear. Por el contrario, la presencia de emociones inhibitorias, como la vergüenza, reduce su capacidad creativa.

Estas emociones, a su vez, se nutren del bagaje personal, como lo plantean las corrientes cognitivas y psicosociales sobre la creatividad (Sullivan, 2017), destacando el papel de la experiencia vivida en el proceso de aprendizaje y en la capacidad de disponer y utilizar conocimientos previos. Estas experiencias y capacidades están mediadas por el entorno y por el alcance subjetivo de lo que significa la creatividad para el profesorado. Ambos factores, interconectados, se relacionan con las interacciones intersubjetivas (estímulos y juicios provenientes de la comunidad educativa) y con el lugar que ocupa la persona (espacios cómodos y apropiados para el aprendizaje), pudiendo potenciar o inhibir la creatividad estudiantil.

Junto a esta dimensión subjetiva, el profesorado atribuye a la creatividad una dimensión metacognitiva, entendida como la capacidad de reflexión e introspección que permite tomar conciencia de los saberes y experiencias personales para utilizar ese

conocimiento en procesos creativos. Esto se alinea con el modelo componencial de creatividad (Amabile y Pratt, 2016), que enfatiza la capacidad de analizar y gestionar la relación entre la pericia y el pensamiento creativo, de modo que cada herramienta conceptual disponible pueda emplearse en la resolución de desafíos.

Asimismo, y de acuerdo con el estudio compilatorio de Maureira (2018), el uso por parte del profesorado de términos como inteligencia, madurez o funciones ejecutivas resulta pertinente, ya que, si bien se trata de elementos cognitivos distintos, estos se vinculan de manera interdependiente, funcionando en conjunto para enfrentar y superar los desafíos cotidianos.

Desde esta perspectiva, emergen en el pensamiento del profesorado creencias que reflejan sesgos asociados a las perspectivas del "Big C" o del "sesgo artístico", expresadas en conceptos como talento e imaginación creativa. Estas nociones aluden a una predisposición excepcional para la creatividad, diferenciando entre una creatividad "mayor", fuera del aula, y una "menor", vinculada al diseño de actividades escolares. Aunque estas vertientes discursivas son minoritarias, permiten explicitar lo que Patson et al. (2018) denomina contradicciones naturales surgidas del encuentro entre las teorías implícitas y los aprendizajes formales e informales adquiridos durante la formación docente y la interacción con el ambiente.

Ante el vasto caudal de información y conocimientos disponibles en la actualidad, el profesorado enfatiza que uno de los focos del acompañamiento pedagógico debe ser guiar la exploración del estudiantado en un océano de datos, promoviendo un uso pertinente de la información:

“Todos son creativos, todos. Y... y creo que este último aspecto es como “en lo que les da la gana” es el más potente hoy en día, porque claramente hoy día nos vemos como expuestos a un montón de estímulos, un montón de información, un montón de tecnología que han cambiado la forma de ser creativo también” (HSU6).

En este sentido, tanto la provisión de diversas alternativas didácticas (Goleman et al., 2009), como el modelamiento de actividades creativas por parte del docente (Matraeva et al., 2020), constituyen estímulos clave para la creatividad estudiantil. Desde este rol, adquiere especial relevancia la percepción de autoeficacia del docente, ya que su autorreconocimiento como profesional creativo influye en su capacidad para abordar los desafíos educativos en torno a la creatividad, así como en su disposición a valorar las características creativas del estudiantado (Matraeva et al., 2020).

El profesorado también destaca la necesidad de resignificar el rol docente hacia una figura de guía o acompañante, capaz de orientar el uso de las herramientas personales del estudiantado en contextos de aprendizaje ubicuos e interconectados (Brito et al., 2018; Coll, 2013; Flores y García, 2017). En este marco, reconocen en la interacción con otros —pares o estudiantes— una oportunidad para generar procesos de retroalimentación que incentiven la motivación y acción creativa sobre el trabajo habitual:

“El problema mío es lo que te acabo de decir, que es la falta de motivación, pero no mía, sino quizás de las personas que me rodean, si las personas que me rodean yo las veo entusiastas, motivadas, que de verdad como que quiere la cosa, que de verdad como que veo que van a valorar lo que yo quiero hacer” (CPU6).

Así, buscan favorecer la construcción de climas y relaciones de confianza que permitan la articulación de factores potenciadores de los procesos creativos:

“Se sentía ese agobio, ese nerviosismo... tampoco creo que sentí que tuviese, por lo menos la gran mayoría de mis profesores no eran unos..., no los quiero criticar en absoluto, pero no desarrollaron mi confianza en lo absoluto” (ESU6).

Finalmente, aproximarse a esclarecer los múltiples factores que configuran las caracterizaciones de la creatividad en los docentes desde una perspectiva local responde a la necesidad de profundizar la comprensión del fenómeno creativo a nivel global, atendiendo a la complejidad de los contextos sociales en los que se produce y adquiere sentido. Esta comprensión resulta especialmente valiosa para adaptar o rediseñar estrategias pedagógicas que favorezcan el desarrollo de la creatividad como una habilidad clave en el estudiantado escolar.

CONCLUSIÓN

El estudio realizado ofrece información valiosa respecto del instrumental de análisis que utiliza el profesorado para caracterizar y proyectar qué es y cómo se pueden impulsar los procesos creativos en el aula.

Se concluye que las evidencias analizadas muestran la existencia de dos tensiones fundamentales en la manera en que el profesorado comprende la creatividad en el contexto educativo. La primera de estas tensiones emerge de la diferencia en la significación atribuida a la creatividad como fenómeno. Por un lado, hay quienes la vinculan a la teoría del Big C, es decir, la entienden como un fenómeno excepcional, propio de individuos o logros extraordinarios. Por otro lado, existe un grupo que la interpreta desde la teoría del little c, concibiéndola como una capacidad presente en cualquier persona, cuyos logros deben ser valorados en función del sujeto y su contexto inmediato.

La segunda tensión se relaciona con las nociones teóricas que subyacen al rechazo, por parte del profesorado, tanto de ciertos comportamientos disruptivos como de algunas cualidades propias de la actividad creativa. Esta tensión se hace evidente, por ejemplo, en el cuestionamiento o incomodidad frente a aspectos como la “ruptura de normas” o la “tristeza” como componentes posibles de la creatividad.

Lo interesante de esta tensión es que, a pesar de las diferencias mencionadas, el profesorado de ambos grupos reconoce y valora el papel del contexto, la experiencia vivida y el conocimiento como factores que pueden favorecer o inhibir el desarrollo de las

capacidades creativas en el estudiantado. En este sentido, se vislumbra una oportunidad para que los docentes resignifiquen su rol como diseñadores y gestores de ambientes de aprendizaje propicios para la creatividad.

Finalmente, se refuerza la necesidad de profundizar en el estudio de las prácticas pedagógicas relacionadas con la dimensión emocional en la escuela, esta vez considerando su estrecha relación con el desarrollo de la creatividad.

AGRADECIMIENTOS

Se agradece al profesorado que participo como informante para esta Investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de Calidad de la Educación. (2024). *Informe de calidad educativa: Una mirada a las habilidades para el siglo XXI*. [https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/informe+de+calidad+educativa_v2\(091024\).pdf](https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/informe+de+calidad+educativa_v2(091024).pdf)
- Aguilera Cortés, C., Aroca Toloza, C., de la Fuente-Mella, H., y Lay Raby, N. (2023). Percepciones del profesorado de educación artística evaluando creatividad en artes visuales en estudiantes de sexto grado de primaria Valparaíso-Chile. *Revista Enfoques Educativos*, 20(2), 105–129. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2023.73003>
- Alawwiyah, N., Sugma, K. A., y Hasanati, N. (2025). Navigating conflicting emotions: A systematic review of emotional ambivalence and its role in adult decision making in the workplace. *Indonesian Journal of Education and Psychological Science*, 3(4), 377–394. <https://doi.org/10.59890/ijeps.v3i4.80>
- Amabile, M., y Pratt, M. (2016). The dynamic componential model of creativity and innovation in organizations: Making progress, making meaning. *Research in Organizational Behavior*, 36, 123–167. <https://doi.org/10.1016/j.riob.2016.10.001>
- Balbontín, R., y Rivas, C. (2024). The role of creativity and innovation for teaching in disruptive times: The case of Chile. En N. Brown, A. Ince, y K. Ramlackhan (Eds.), *Creativity in education: International perspectives* (pp. 83–106). UCL Press.
- Beghetto, R. (2019). Creativity in classrooms. En J. Kaufman y R. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 587–606). Cambridge University Press.
- Beghetto, R., y Kaufman, J. (2007). Toward a broader conception of creativity: A case for 'mini-c' creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1(2), 73–79. <https://doi.org/10.1037/1931-3896.1.2.73>

- Brito, L., Subero, D., y Esteban-Guitart, M. (2018). Fondos de conocimiento e identidad: Una vía sociocultural de continuidad educativa. *Revista Educación*, 42(1), 39–53. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i1.23470>.
- Carvalho, T., Fleith, D., y Almeida, L. (2021). Desarrollo del pensamiento creativo en el ámbito educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(1), 164–187. <https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.1.9>.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage.
- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, (219), 31–36.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. Sage.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad: El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Paidós.
- Cuevas, R. (2013). La creatividad en educación, su desarrollo desde una perspectiva pedagógica. *Journal of Sport and Health Research*, 5(2), 221–228.
- De Bono, E. (2019). *El pensamiento creativo: El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Paidós.
- Flick, U. (2018). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Flores, A., y García, A. (2017). Sistema de aprendizaje ubicuo en ambientes virtuales. *Revista Cubana de Educación Superior*, 36(2), 27–40.
- Flores, R. (2017). Hacia una epistemología situada. En F. Angulo Rasco y S. Redón Pantoja (Coords.). *Investigación cualitativa en educación* (pp. 53–72). Editorial Niño y Dávila.
- Fuentes Retamal, P. (2024). El difícil lugar de la creatividad en el sistema escolar actual. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 10067–10082. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.12140.
- Glăveanu, V. P. (2020). A sociocultural theory of creativity: Bridging the social, the material, and the psychological. *Review of General Psychology*, 24(4), 335–354. <https://doi.org/10.1177/1089268020961763>.
- Goldberg, E. (2019). *Creatividad: El cerebro humano en la era de la innovación*. Crítica.
- Goleman, D., Ray, M., y Kaufman, R. (2009). *El espíritu creativo*. Zeta.

- González, A., y Molero, M. del M. (2022). Creatividad, habilidades sociales y comportamiento prosocial en adolescentes: diferencias según sexo. *Publicaciones*, 52(2), 117–144. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v52i2.26184>.
- González, K., Arias, C., y López, V. (2019). Una revisión teórica de la creatividad en función de la edad. *Papeles del Psicólogo*, 40(2), 125–134. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2019.2901>.
- Gube, M., y Lajoie, S. (2020). Adaptive expertise and creative thinking: A synthetic review and implications for practice. *Thinking Skills and Creativity*, 35(1), 100630. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100630>.
- Haas, V., y Garrido, J. (2024). Mirada post-pandémica del estudiantado sobre las innovaciones docentes en la pandemia: Aportes para la docencia universitaria. En R. Roig-Vila, C. Pulido-Montes y M. Mateo-Luján (Eds.), *Nuevas investigaciones educativas para definir la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 129–137). Octaedro. <http://doi.org/10.36006/16440-1>
- Hernández-Torrano, D., y Ibrayeva, L. (2020). Creativity and education: A bibliometric mapping of the research literature (1975–2019). *Thinking Skills and Creativity*, 35(1), 100625. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100625>.
- Hwang, S. (2017). Rethinking creativity: Present in expression in creative learning communities. *Educational Philosophy and Theory*, 49(3), 220–230. <https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1225559>.
- Kettler, T., Lamb, K., Willerson, A., y Mullet, D. (2018). Teachers' perceptions of creativity in the classroom. *Creativity Research Journal*, 30(2), 164–171. <https://doi.org/10.1080/10400419.2018.1446503>.
- Kuan, M., Vong, K., Lu, S., y Leung, S. (2020). A towards a performing creative characteristics scale (PCCS) for Chinese young children. *Thinking Skills and Creativity*, 35, 100633. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100633>.
- Matraeva, A., Rybakova, M., Vinichenko, M., Oseev, A., y Ljapunova, N. (2020). Development of creativity of students in higher educational institutions: Assessment of students and experts. *Universal Journal of Educational Research*, 8(1), 8–16. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080102>.
- Maureira, F. (2018). Relación de la inteligencia con la personalidad, funciones ejecutivas y creatividad: Una revisión del 2000 al 2017. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 21(4), 1453–1474.
- Ministerio de Educación de Chile [Mineduc]. (2012). *Bases curriculares primero a sexto básico*. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf.
- Ministerio de Educación de Chile [Mineduc]. (2015). *Bases curriculares séptimo básico a segundo medio*. <https://media.mineduc.cl/wp->

content/uploads/sites/28/2017/07/Bases-Curriculares7%C2%BA-b%C3%A1sico-a-2%C2%BA-medio.pdf.

Ministerio de Educación de Chile [Mineduc]. (2018). *Bases curriculares de educación parvularia*.

https://parvularia.mineduc.cl/wpcontent/uploads/2019/09/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018-1.pdf.

Ministerio de Educación de Chile [Mineduc]. (2019). *Bases curriculares tercero y cuarto medio*. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-91414_bases.pdf.

Ministerio de Educación de Chile [Mineduc]. (2024). *Bases curriculares para la educación de personas jóvenes y adultas*. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-354324_bases.pdf.

Moraes, M., y Torre, S. (2006). Investigar en creatividad bajo el pensamiento complejo. En S. Torre y V. Violant (Dir.), *Comprender y evaluar la creatividad. Cómo investigar y evaluar la creatividad* (Vol. 2) (pp. 33–72). Editorial Aljibe.

OECD. (2022). *Thinking outside the box: The PISA 2022 creative thinking assessment*. OECD Publishing.

Patson, T., Cropley, D., Marrone, R., y Kaufman, J. (2018). Teacher implicit beliefs of creativity: Is there an arts bias? *Teaching and Teacher Education*, 75, 366–374. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.08.001>.

Rees, L., Rothman, N. B., Lehavey, R., y Sanchez-Burks, J. (2013). The ambivalent mind can be a wise mind: Emotional ambivalence increases judgment accuracy. *Journal of Experimental Social Psychology*, 49(3), 360–367. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2012.12.017>.

Romo, M. (2019). *Psicología de la creatividad: Perspectivas contemporáneas*. Paidós.

Sandín Esteban, M.^a P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.

Selkrig, M., y Keamy, K. (2017). Creative pedagogy: A case for teachers' creative learning being at the centre. *Teaching Education*, 28(3), 317–332. <https://doi.org/10.1080/10476210.2017.1296829>.

Shi, Y., Qu, Z., Chen, H., Cao, C., Duan, J., y Yang, H. (2023). The effects of creative thinking on students' cognitive learning outcomes: A literature review. En *International Symposium on Educational Technology (ISET)* (pp. 231–235). [10.1109/ISET58841.2023.00052](https://doi.org/10.1109/ISET58841.2023.00052).

Simonton, D. (2017). Big-C versus Little-c creativity: Definitions, implications, and inherent educational contradictions. En R. Beghetto y B. Sriraman (Eds.), *Creative*

contradictions in education: Creativity theory in action in education (pp. 3–19). Springer.

Strauss, A., y Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Sage.

Suarez, N., Delgado, K., Pérez, I., y Barba, M. (2019). Desarrollo de la creatividad y el talento desde las primeras edades: Componentes curriculares de un programa de maestría en educación. *Formación Universitaria*, 12(6), 115–126. 10.4067/S0718-50062019000600115.

Sullivan, F. (2017). *Creativity, technology, and learning: Theory for classroom practice*. Routledge.

Valles, M. (2003). *Entrevistas cualitativas*. Centro de Estudios Sociológicos [CIS].

Zhou, L. (2023). Students' class participation and creative thinking: Basis for class engagement framework. *Highlights in Art and Design*, 3(3), 89–93. <https://doi.org/10.54097/hiaad.v3i3.11289>.