

# Creencias y autopercepciones sobre la creatividad de docentes en ejercicio. Un estudio comparativo entre Chile y España

*Inservice teachers' beliefs and self-perceptions of creativity.  
A comparative study between Chile and Spain*

Mario Sebastián Díaz-Díaz<sup>1\*</sup> ; Yolanda Echegoyen Sanz<sup>2</sup> ;  
Isabel Pont Niclós<sup>2</sup> ; Eva Izquierdo Sanchis<sup>3</sup> ; Antonio Martín-Ezpeleta<sup>3</sup> 

<sup>1</sup>Departamento de Educación e Innovación, Facultad de Educación,  
Universidad Católica de Temuco, Chile;

<sup>2</sup>Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales,  
Facultad de Magisterio, Universitat de València, España;

<sup>3</sup>Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura,  
Facultad de Magisterio, Universitat de València, España.

*Autor para correspondencia:* Mario.diaz@uct.cl

## RESUMEN

La creatividad ocupa un lugar central en la educación actual, siendo considerada una competencia clave en los planes de estudio contemporáneos. Este estudio analiza las creencias y autopercepciones sobre la creatividad de 230 docentes en ejercicio de Chile y España, tomando en cuenta variables como el nivel educativo, el género y el país. A través de instrumentos validados —Kaufman Domains of Creativity Scale (K-Docs) y Teaching for Creativity Scales (TCS)—, la investigación adopta un enfoque cuantitativo, descriptivo y correlacional. Los resultados evidencian una autopercepción creativa global moderada, con diferencias estadísticamente significativas según género y nacionalidad. Asimismo, se observa una fuerte correlación positiva entre la autoeficacia creativa docente y la autopercepción creativa. Los hallazgos subrayan la influencia de las creencias docentes en su capacidad para fomentar la creatividad en el aula, destacando la necesidad de fortalecer la formación profesional en esta área para apoyar prácticas pedagógicas creativas.

**Palabras Clave:** Autopercepción Creativa; Enseñanza para la Creatividad; Creencias Docentes; Autoeficacia Creativa; Educación Comparada; Docentes Chilenos; Docentes Españoles

## ABSTRACT

Creativity plays a central role in education, being recognized as a key competency in contemporary curricula. This study explores the beliefs and self-perceptions of creativity among 230 in-service teachers from Chile and Spain, considering variables such as educational level, gender, and national context. Using validated instruments —the Kaufman Domains of Creativity Scale (K-Docs) and the Teaching for Creativity Scales (TCS)— the research adopts a quantitative, descriptive, and correlational approach. Results reveal a moderate global creative self-perception, with statistically significant differences by gender and country. Furthermore, a strong positive correlation emerges between creative self-efficacy and global creative self-perception. The findings underscore the influence of teachers' beliefs on their ability to foster creativity in the classroom and highlight the need to strengthen professional development in this area to support creative teaching practices.

**Keywords:** Creative Self-Perception; Teaching for Creativity; Teacher Beliefs; Creative Self-Efficacy; Comparative Education; Chilean Teachers; Spanish Teachers

## INTRODUCCIÓN

### **1.1. La creatividad en el currículo escolar: los casos de Chile y España**

La creatividad se ha definido como una habilidad que permite enfrentarse a problemas de diferente índole que pueden exigir cambios en una sociedad inestable, afectada por acontecimientos repentinos y desafiantes (Marina y Marina, 2013). En el contexto educativo, la creatividad se considera una competencia clave para los ciudadanos del siglo XXI (Thornhill-Miller *et al.*, 2023), que debe ser atendida y estimulada por los sistemas educativos, pues se vincula la creatividad al progreso social, cultural y económico de las sociedades modernas (Cropley, 2012). La valoración del pensamiento creativo en la educación se refleja en su inclusión como competencia evaluable en las pruebas PISA (Programme for International Student Assessment) de la OCDE (2022), organismo que lleva insistiendo en la necesidad de atender más y mejor a la creatividad en los currículos. Así sucede en Chile y España, cuyos currículos reservan un espacio muy importante a la creatividad.

En el caso del currículo chileno, la creatividad se define como una competencia fundamental que se espera fomentar en niños y adolescentes a lo largo de su trayectoria educativa. Así, el pensamiento creativo está integrado en el currículo escolar chileno como

un objetivo de aprendizaje transversal en diversos niveles y asignaturas. Cabe destacar que la propuesta de actualización de las Bases Curriculares, formulada por el Ministerio de Educación de Chile para su discusión pública en julio de 2024, incluye la creatividad como uno de los Objetivos Generales de la Educación desde 1.<sup>º</sup> Básico hasta 2.<sup>º</sup> Medio. De esta forma, en la actualización curricular, el objetivo de aprendizaje transversal específico que corresponde a la creatividad es el siguiente: “Generar ideas creativas que respondan a la curiosidad, intereses y desafíos de diferente índole y ámbitos, utilizando el pensamiento divergente, las experiencias y saberes personales y colectivos, mediante la investigación, análisis de opciones, planificación, experimentación y evaluación, y demostrando iniciativa, flexibilidad, originalidad e innovación” (MINEDUC, 2024, p. 5).

En relación con el currículo de España, es también muy claro en su definición de la creatividad como un aspecto que debe ser atendido transversalmente, tanto en la Educación Primaria como la Educación Secundaria: “La creatividad se trabajará en todas las materias” (LOMLOE, 2020: 1222874). Todo ello coincide con los planteamientos sobre la estimulación de la creatividad de autores como Amabile y Pratt (2016), Czíkszentmihályi (2004) o Walia (2019).

## **1.2. Conceptualización y teorías de la creatividad**

Guilford (1967), en sus estudios pioneros sobre creatividad, relacionó el pensamiento creativo y el pensamiento divergente, que sigue siendo una clave para entender un concepto básico de la creatividad, como es la originalidad, a la que se suma el segundo imprescindible: la utilidad (Walia, 2019). Uno de los modelos más aceptados para ilustrar los factores que intervienen en la creación es el modelo de las 4C (Kaufman y Glaveanu, 2021), que clasifica la creatividad en cuatro niveles de magnitud, de mayor a menor: la *Big-C*, que incluye logros creativos de alto nivel, caracterizados por una genialidad y talento excepcionales; la *Pro-c*, que se refiere a actos creativos de nivel profesional realizados por personas con experiencia e influencia en su área; la *Little-c*, accesible a la mayoría, que abarca expresiones creativas cotidianas, desarrolladas mediante la práctica constante; y la *Mini-c*, que representa las prácticas creativas vinculadas al proceso de aprendizaje.

El nivel creativo *Mini-c* es clave en el ámbito escolar, ya que refleja las pequeñas acciones creativas que los estudiantes realizan al enfrentar sus tareas, las cuales, aunque no sean grandes logros, generan una sutil reconfiguración de los procesos cognitivos y emocionales relacionados con la creación y reelaboración del conocimiento. Este tipo de creatividad es la que Merrotsy (2013) denomina creatividad con *c* minúscula, por oposición de una Creatividad (con *c* mayúscula) propia de genios y en principio ajena del enfoque educativo.

Las perspectivas referidas sobre el fenómeno creativo aportan una visión renovada del desarrollo de la creatividad con fines pedagógicos y didácticos. Así, se encuentran

concepciones de creatividad que han intentado superar las restricciones individuales e internas que limitan el proceso creativo y se han enfocado en la dimensión colaborativa de la creación. Esta perspectiva, que tiene su origen en los trabajos pioneros de Csíkszentmihályi (1998), defiende que la creatividad es un proceso no tan solo psicológico, sino que implica también factores culturales y sociales (Clapp, 2018). Sawyer (2019), discípulo de Csíkszentmihályi, ha consolidado una visión participativa, colaborativa y distribuida del proceso creativo, que llega a proponer que la creatividad es un producto compartido y creado de manera grupal a partir de las interacciones entre diversos sujetos. De esta forma, superar el individualismo propio de las sociedades modernas es un desafío que limita el avance hacia un pensamiento creativo colectivo (Clapp, 2018).

En este contexto, las escuelas desempeñan un rol clave al promover la colaboración entre estudiantes para generar soluciones innovadoras y funcionales a problemas de sus entornos. Se entiende, pues, que el pensamiento creativo ha de estimularse en los centros educativos, y eso pasa también por nutrirse de la interacción entre los estudiantes, sus docentes y todos los actores que componen el hábitat educativo (Lemmetty *et al.*, 2021). De esta manera, los centros educativos se transforman en el terreno idóneo para el desarrollo de las capacidades creativas de niños y jóvenes, pues es en la escuela donde se abren nuevas perspectivas de conocimiento, se debaten ideas, se abordan conflictos de diversa naturaleza y se puede propiciar el cauce creativo que permita proponer soluciones a problemas de diversa índole (Vincent-Lancrin *et al.*, 2019). En esta tarea de promover la creatividad en las aulas, hay un actor de suma relevancia, que puede actuar tanto como facilitador, así como obstaculizador del pensamiento creativo en sus estudiantes: los profesores, condicionados por sus creencias y autopercepciones (Bereczki y Karpati, 2018).

### ***1.3. Creencias y autopercepciones docentes sobre la creatividad en las aulas***

Las creencias son posturas o perspectivas personales que incorporan información de experiencias, subjetividades y diversos aspectos socioculturales del individuo y que condicionan o influyen en la manera de concebir, actuar y reflexionar en torno a un conjunto de ideas o conceptos. No extrañará que el estudio de las creencias del profesorado sea una línea de investigación muy importante, que para el caso de la creatividad que aquí se trata es especialmente pujante, pues se entiende que los docentes procreativos propician un clima de aula que favorece la canalización de la creatividad de sus discípulos (Stone, 2021).

Diversos estudios han indagado en la relación entre las concepciones sobre la creatividad y su influjo en la enseñanza creativa. Por ejemplo, Huang *et al.* (2024) y Sutjonong *et al.* (2022) encontraron que la autoeficacia creativa de los docentes se asocia con una mayor capacidad para promover la creatividad en sus aulas. Oliveira *et al.* (2023), por su parte,

compararon las concepciones de creatividad entre profesores y estudiantes revelando que los docentes tienden a priorizar las posibilidades del contexto para impulsar la creatividad, mientras que los estudiantes la perciben como un proceso interno, más ligado a factores personales que a la interacción con el entorno. Especialmente interesantes son las investigaciones que identifican una brecha entre las ideas que los docentes tienen sobre la creatividad y su implementación efectiva en la práctica (Li y Li, 2019; Bereczki y Karpati, 2018), una situación que los encuestados atribuyen a la falta de infraestructura, recursos y apoyo administrativo (Maksić, 2021).

Asimismo, en varios estudios los docentes confiesan la carencia de capacitación y herramientas metodológicas para enseñar de manera creativa (Maksić y Spasenović, 2018; Rubenstein *et al.*, 2018). Esta discordancia entre los factores internos y el entorno escolar en el desarrollo del pensamiento creativo genera una tensión al distinguir las características de un estudiante creativo frente a otro que no lo es. Por ejemplo, en el estudio de Kettler *et al.* (2018) los docentes valoraron más rasgos no creativos, como la obediencia y la responsabilidad, que aquellos relacionados con la creatividad, como la autonomía y la impulsividad.

Una revisión sistemática de estudios sobre percepción de la creatividad en profesores de enseñanza primaria y secundaria publicados entre los años 1999 y 2015 (Mullet *et al.*, 2016) manifiesta que el profesorado en ejercicio mantiene una visión vaga y simplista de la creatividad, asociándola con el rendimiento académico y las habilidades artísticas. Además, y concordando con el estudio de Kettler *et al.* (2018), los docentes identifican las personalidades creativas con rasgos opuestos a los vinculados a este tipo de carácter, como la conformidad social y el orden. Esta limitada comprensión de la creatividad se ve agudizada por la ausencia de capacitaciones en el área, el gran peso de la evaluación calificativa y los criterios académicos para valorar los productos creativos del estudiantado.

En España, se cuenta con estudios afines de carácter general (Echegoyen y Martín-Ezpeleta, 2021), pero también evaluaciones más específicas para el caso de la creatividad verbal (Martín-Ezpeleta *et al.*, 2024a), científica (Pont *et al.*, 2024a) o incluso para el caso del uso de la inteligencia artificial (Pont *et al.*, 2024b). En todos casos se arrojan resultados moderados para percepción de la creatividad global, y se localizan diferencias estadísticamente significativas en los dominios creativo científico/mecánico y verbal/lingüístico entre hombres y mujeres.

En el caso de Chile, aunque las bases curriculares de todas las asignaturas enfatizan la importancia de la creatividad, su estudio en el ámbito educativo es aún incipiente, especialmente en lo que respecta a las autopercepciones y creencias de los docentes, tanto en ejercicio como en formación. Destacan investigaciones como la de Martín-Ezpeleta *et al.* (2024b), que exploran la creatividad académica y las prácticas de lectura en maestros en formación chilenos y españoles; el trabajo de Troncoso *et al.* (2018), que analiza la

percepción de la creatividad e innovación educativa en docentes de posgrado; la validación de instrumentos para evaluar prácticas pedagógicas creativas en el aula realizada por Barahona (2004); y los estudios comparativos de Moreno y Forero (2017) sobre las percepciones de creatividad en futuros maestros chilenos y colombianos. Así, son insuficientes los estudios que permiten completar una evaluación de las creencias y percepciones de los docentes chilenos en comparación con sus homólogos en otros países y sus respectivos sistemas educativos, que es un primer paso para entender el espacio que la creatividad tiene en las aulas y proponer cambios instruccionales en pos de la creatividad.

En este contexto, esta investigación tiene el propósito de analizar la autopercepción creativa y las creencias sobre la enseñanza de la creatividad en docentes en ejercicio chilenos y españoles. Así, este estudio busca indagar no solo en los niveles de autopercepción creativa que manifiestan, sino también en las ideas que orientan sus prácticas pedagógicas vinculadas al pensamiento creativo. De la misma forma, se pretende explorar si estas percepciones y creencias varían significativamente según el género, el nivel educativo en el que se desempeñan o el país en que ejercen. Por último, se aspira a establecer posibles relaciones entre la valoración personal de la creatividad y las representaciones que los docentes construyen sobre su enseñanza, con el fin de aportar evidencia empírica al campo de la formación y el desarrollo profesional docente en torno al pensamiento creativo.

## MÉTODO

La presente investigación emplea un diseño cuantitativo, descriptivo, transversal y exploratorio. Si bien el enfoque principal es descriptivo y correlacional, también se incorporaron análisis comparativos entre grupos, mediante pruebas de significancia estadística y estimaciones del tamaño del efecto con el fin de explorar posibles diferencias asociadas a variables como el género del docente, el nivel educativo en que imparte docencia o el país en que ejerce.

### **2.1. Participantes**

La muestra del estudio estuvo compuesta por 230 docentes en ejercicio de sus funciones en escuelas públicas y privadas de Chile y España, distribuidos en niveles de enseñanza básica (44.3%) y media (55.7%). En cuanto a su formación, el 45.2% posee un Grado en Educación General Básica (o Primaria), mientras que el 54.8% cuenta con un Grado en Enseñanza Media (o Secundaria). Respecto a los datos demográficos, el 68.7% son mujeres y el 31.3% hombres, acorde a la distribución por géneros de la población de docentes; el 43.0% proviene de Chile y el 56.1% de España. La edad de los participantes oscila entre 21 y 65 años, con una media de 42.46 años.

## **2.2. Instrumentos**

Para evaluar la autopercepción global de creatividad del profesorado, se utilizó el cuestionario Kaufman Domains of Creativity Scale (en adelante K-DOCS) (Kaufman, 2012), compuesto por 50 ítems que miden la autopercepción creativa en cinco dominios específicos: Cotidiano (11 ítems), Académico (11 ítems), Escénico (10 ítems), Científico/Mecánico (9 ítems) y Artístico (9 ítems). Los participantes debían compararse con personas de edad y experiencias similares, autoevaluándose en tareas concretas, como “Escribir un programa informático” (Científico/Mecánico), “Escribir una carta al director” (Académico) o “Apreciar un bello cuadro” (Artístico), entre otras. Cada ítem se autoevaluó en una escala Likert de 5 puntos, desde 1 (mucho menos creativo) hasta 5 (mucho más creativo). La traducción al español del cuestionario fue validada mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, obteniéndose un  $\alpha = .943$  para el valor de autopercepción global, lo que demuestra una muy buena consistencia interna. En este estudio se utilizó el puntaje global del K-DOCS como medida general de autopercepción creativa, con el objetivo de obtener una visión integrada del constructo.

Para evaluar las creencias de los profesores sobre la enseñanza de la creatividad, se utilizó el instrumento Teaching for Creativity Scales (en adelante TCS) (Rubenstein *et al.*, 2013), compuesto por cuatro escalas que abarcan factores diversos que influyen en el fomento de la creatividad en las escuelas. En concreto, para el presente trabajo se utilizaron tres de ellas: autoeficacia docente, que mide la percepción del profesor sobre su capacidad para enseñar de forma creativa (13 ítems); valor social, que evalúa la importancia que el profesor atribuye al rol de la creatividad en la sociedad (9 ítems); y, por último, potencial del estudiante, que refleja la confianza del docente en las capacidades creativas de sus estudiantes (6 ítems). Cada ítem plantea una afirmación relacionada con la creatividad, y los participantes deben autoevaluarse en una escala Likert de 5 puntos, desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo). La traducción al español del instrumento fue validada mediante el Alfa de Cronbach, obteniéndose  $\alpha = .915$  para la autoeficacia docente,  $\alpha = .817$  para el valor social y  $\alpha = .693$  para el potencial del estudiante, que supone una buena consistencia interna. Para el caso de la aplicación de los cuestionarios en Chile, se efectuaron pequeñas modificaciones a ciertos vocablos o términos que aparecían en la traducción original en dialecto español ibérico a la variable dialectal local, con el fin de facilitar su comprensión y aplicación en otro contexto transcultural. Asimismo, en el momento de aplicar el instrumento, un investigador respondía a las inquietudes de los participantes en caso de que un enunciado requiriera algún tipo de explicación complementaria.

## **2.3. Procedimiento**

Los cuestionarios se completaron durante los años 2022 y 2023, tanto en Chile como en España. Los principales contactos fueron los directores de los centros escolares, quienes autorizaron a los investigadores para aplicar los instrumentos al profesorado de sus

instituciones. Una vez reunidos los docentes y el investigador, este último explicó los objetivos y características del estudio, asegurando el anonimato y la voluntariedad de la participación mediante un consentimiento informado. Los cuestionarios fueron completados online, y los docentes accedieron a ellos a través de sus dispositivos móviles y computadoras.

Los datos recogidos se analizaron estadísticamente utilizando el programa SPSS (versión 26). Primero, se calcularon los estadísticos descriptivos de las escalas de cada cuestionario (medias y desviación estándar). Luego, se aplicó la prueba de Kolmogorov-Smirnov para determinar la distribución de los datos, obteniéndose una distribución normal para la variable de autopercepción creativa global y distribuciones no normales para las tres escalas del cuestionario sobre la enseñanza para la creatividad. Según los resultados de esta prueba, se eligieron pruebas estadísticas paramétricas (*t* de Student y ANOVA) o no paramétricas (*U* de Mann-Whitney y Kruskal-Wallis) para comparar los grupos. El tamaño del efecto para aquellas pruebas con diferencias estadísticamente significativas se calculó mediante la delta de Cohen. Para el análisis de correlación entre variables se calculó el coeficiente de correlación de Spearman. En todos los análisis, se utilizó un nivel de significación estadística de 0.05.

### 3. RESULTADOS

#### **3.1 Autopercepción creativa de los docentes**

Para los objetivos de esta investigación, solo se consideró el valor global del cuestionario K-DOCS, que da cuenta de la autopercepción creativa global, sin diferenciar en dominios creativos específicos. Los resultados evidencian que los docentes tienen un nivel moderado de su autopercepción creativa ( $M=3.39$ ;  $DS=.58$ ), con un valor mínimo de 1.34 puntos y máximo de 4.72 puntos. Las diferencias en la autopercepción creativa global en función de las distintas variables independientes se muestran en la Tabla 1.

**Tabla 1**

*Diferencias en la autopercepción creativa global en función del género, formación y país*

Variable		Media	Desviación Estándar	Z(p)
Género	Mujer	3.34	.57	2.176 (.031) *
	Hombre	3.51	.57	
Formación	Pedagogía Educación Básica	3.41	.50	0.535 (.593)
	Pedagogía Educación Media	3.37	.64	
País	España	3.33	.55	-1.834 (.068)
	Chile	3.47	.61	

Nota. \* Existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel .05.

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar, por lo que respecta a las diferencias en función del género, los hombres tienen una mayor autopercepción creativa que las mujeres, siendo esta diferencia estadísticamente significativa, con un tamaño del efecto bajo ( $d = .29$ ). Con respecto a la formación, los participantes de Pedagogía en Educación Básica (Grado de Maestro en Educación Primaria en España) obtuvieron un valor medio ligeramente superior a los de Pedagogía en Educación Media (Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria, su correspondiente español), sin diferencias estadísticamente significativas. Finalmente, cuando comparamos los docentes de ambos países, se observa que los docentes chilenos presentan un valor medio superior a los docentes españoles, pero esta diferencia tampoco es estadísticamente significativa.

### **3.2 Creencias sobre la enseñanza de la creatividad**

La Tabla 2 presenta los estadísticos descriptivos de las escalas del cuestionario TCS autoeficacia docente, valor social de la creatividad y potencial del estudiante. Los valores mínimos y máximos para cada escala varían, con un rango total que oscila entre 1.69 y 5.00. Todos los valores medios son elevados, superiores a 4 puntos de un máximo total de 5 puntos, con el mayor valor medio ( $M = 4.48$ ) en la escala que evalúa la importancia que el profesor atribuye al rol de la creatividad en la sociedad, seguido por la confianza del docente en las capacidades creativas de sus estudiantes ( $M = 4.34$ ) y, por último, la percepción del profesor sobre su capacidad para enseñar de forma creativa ( $M = 4.02$ ).

**Tabla 2**

*Estadísticos descriptivos de las tres escalas del cuestionario sobre la enseñanza para la creatividad*

Escala	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Estándar
Autoeficacia docente	1.69	5.00	4.02	.60
Valor social	2.67	5.00	4.48	.51
Potencial de los estudiantes	2.83	5.00	4.34	.60

*Nota. Fuente: elaboración propia.*

Del mismo modo que para la autopercepción creativa de los docentes, también se analizaron los resultados de las tres escalas estudiadas en función del género, titulación y país de origen de la población de maestros encuestada. Así, la Tabla 3 muestra los resultados de la prueba de U de Mann Whitney a las tres escalas del cuestionario TCS en función del género. Los resultados no muestran diferencias en el valor medio de la autoeficacia creativa entre hombres y mujeres, mientras que los docentes masculinos obtienen valores ligeramente superiores a los femeninos en la escala valor social y sucede al contrario para la

escala sobre el potencial del estudiante. Los resultados de la prueba U de Mann Whitney indican que estas diferencias únicamente eran estadísticamente significativas para la escala sobre el potencial del estudiante, con un tamaño del efecto bajo ( $d = .30$ ).

**Tabla 3***Diferencias en las creencias sobre la enseñanza para la creatividad en función del género*

Escala	Género	Media	Desviación Estándar	Z(p)
Autoeficacia docente	Hombre	4.02	.64	-.192 (.847)
	Mujer	4.02	.59	
Valor social	Hombre	4.55	.42	-.907 (.364)
	Mujer	4.45	.54	
Potencial estudiante	Hombre	4.21	.60	-2.272 (.023) *
	Mujer	4.39	.59	

Nota. \*Existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel .05.

Fuente: elaboración propia.

Por lo que respecta a la influencia del nivel educativo en el que enseñaban los docentes (ver Tabla 4), se observa que tanto los docentes de Educación Básica como los de Educación Media obtienen valores medios muy similares en cuanto a la autoeficacia creativa docente. Por otro lado, los docentes que habían cursado Pedagogía de Educación Básica obtienen valores medios superiores a los de Pedagogía en Educación Media en las otras dos escalas: valor social y potencial del estudiante. Sin embargo, los resultados de la prueba U de Mann Whitney mostraron que esta diferencia era estadísticamente significativa únicamente en la confianza del docente en las capacidades creativas de sus estudiantes, con un tamaño del efecto bajo ( $d = .29$ ).

**Tabla 4***Diferencias en las creencias sobre la enseñanza para la creatividad en función de la titulación*

Escala	Titulación	Media	Desviación Estándar	Z(p)
Autoeficacia docente	Pedagogía Educación Básica	4.00	.57	-.530 (.596)
	Pedagogía Educación Media	4.04	.63	
Valor social	Pedagogía Educación Básica	4.51	.52	-1.087 (.277)
	Pedagogía Educación Media	4.46	.50	
Potencial estudiante	Pedagogía Educación Básica	4.43	.59	-2.474 (.013) *
	Pedagogía Educación Media	4.26	.60	

Nota. \*Existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel .05.

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, la Tabla 5 ilustra la comparación de las creencias sobre la enseñanza para la creatividad en función del país (Chile y España). En todos los casos los docentes chilenos obtienen mayores puntuaciones medias que los docentes españoles. Los resultados de la prueba U de Mann Whitney mostraron que en todos los casos estas diferencias observadas eran estadísticamente significativas con tamaños del efecto bajos para las escalas valor social ( $d = .36$ ) y potencial del estudiante ( $d = .29$ ) y alto en el caso de la autoeficacia creativa docente ( $d = .87$ ).

**Tabla 5**  
*Diferencias en las creencias sobre la enseñanza para la creatividad en función del país*

Escala	País	Media	Desviación Estándar	Z(p)
Autoeficacia docente	España	3.81	.57	-6.221 (.000) ***
	Chile	4.29	.54	
Valor social	España	4.40	.51	-3.519 (.000) ***
	Chile	4.58	.49	
Potencial estudiante	España	4.26	.60	-2.554 (.011) *
	Chile	4.43	.59	

Nota. \*Existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel 0.05.

\*\*\*Existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel 0.001.

Fuente: elaboración propia.

### **3.3 Correlaciones entre la autopercepción creativa y las creencias sobre la enseñanza para la creatividad**

El último objetivo de este estudio era estudiar la posible correlación entre la autopercepción creativa de los docentes y sus creencias acerca de la enseñanza para la creatividad. La Tabla 6 muestra los resultados de la correlación de Spearman entre la autopercepción creativa global y las distintas escalas del cuestionario de la enseñanza para la creatividad. Se puede observar cómo existen dos correlaciones estadísticamente significativas: una correlación positiva moderada entre la autopercepción creativa y la autoeficacia docente y una correlación positiva baja entre la autopercepción creativa y el valor social otorgado a la creatividad.

**Tabla 6**

*Correlaciones de Spearman entre la autopercepción creativa y las creencias sobre la enseñanza para la creatividad*

		Autoeficacia docente	Valor social	Potencial estudiante
Autopercepción creativa	r	.422**	.250***	.080
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.229

Nota. \*La correlación es significativa en el nivel .001.

Fuente: elaboración propia.

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados obtenidos, se observa que los profesores en ejercicio, tanto chilenos como españoles, tienen una autopercepción creativa global moderada, según la escala establecida por el cuestionario K-DOCS (Kaufman, 2012). Este hallazgo es consistente con investigaciones como las de Pont *et al.* (2024c), Li y Li (2019) y Bereczki y Karpati (2018), quienes también encontraron que los profesores mantienen niveles medios de autopercepción creativa.

Al considerar el índice de creatividad global en función de la variable género, los hombres tienen una mayor autopercepción creativa en comparación con las mujeres, con significación estadística. Este resultado dialoga con los de Beghetto y Kaufman (2014), que sostienen que factores personales, ambientales y culturales pueden influir en las diferencias de género en la autopercepción de la creatividad. Estas ideas podrían explicar también que los docentes chilenos logren una autopercepción de creatividad global mayor que sus homólogos españoles, diferencia que, no obstante, no es significativa.

En cuanto a las creencias sobre la enseñanza de la creatividad, los resultados muestran que los docentes valoran positivamente diversos aspectos de la creatividad en el contexto escolar, con especial énfasis en su valor social y el potencial creativo de sus estudiantes. Los valores obtenidos en las diferentes escalas de la enseñanza de la creatividad son algo superiores a los obtenidos por Rubenstein *et al.* (2018) con docentes en ejercicio estadounidenses, tanto para los docentes chilenos como españoles.

Al analizar las creencias sobre enseñanza de la creatividad en función del género y la titulación, se observa que las docentes mujeres (al analizar el género) y los profesores de Educación Básica (al analizar la titulación) obtienen altos puntajes en la escala potencial del estudiante. Resultados contrarios obtuvo Kettler *et al.* (2018), quienes manifestaron que las variables de titulación y nivel de enseñanza (básica y media) y la materia enseñada no son variables que incidan en el nivel de autopercepción de los docentes. Por otro lado, al considerar las diferencias en las creencias sobre la enseñanza de la creatividad en relación con

los países de procedencia (Chile y España), los docentes chilenos obtienen mejores puntajes en las tres escalas (valoración social, autoeficacia docente y potencial del estudiante) en comparación con sus colegas españoles, diferencia acompañada de significación estadística en los tres criterios. Estos datos apoyan los planteamientos de Plucker *et al.* (2004) sobre el impacto de los factores contextuales en la percepción de la creatividad de los individuos.

Las correlaciones muestran una fuerte relación entre la autopercepción de creatividad global y las escalas de autoeficacia docente y valor social de la creatividad, resultados que son consistentes con los hallazgos de estudios como los de Huang *et al.* (2024) y Sutjonong *et al.* (2022), que también evidenciaron la correlación entre la confianza de los maestros en sus competencias para enseñar creativamente y su creatividad general.

La interpretación de estos resultados debe considerar las limitaciones de la investigación. Aunque la muestra utilizada es suficiente para los objetivos del estudio, no es representativa de toda la población de docentes en ejercicio en Chile y España. En cuanto a los instrumentos, aunque adecuados, podrían enriquecerse con enfoques cualitativos, como entrevistas o grupos focales, que proporcionarían una visión más integral y compleja sobre el desarrollo de la creatividad en las aulas. En futuras investigaciones no se descarta tampoco un análisis de la autopercepción de la creatividad por dominios específicos, que podría ofrecer matices relevantes, especialmente en función del área de especialidad docente. No obstante, los resultados obtenidos son válidos para la población descrita y destacan que el estímulo del pensamiento creativo en las escuelas depende en gran medida de los docentes.

Chile y España se muestran sensibles al desarrollo de capacidades creativas en sus estudiantes, reflejado tanto en sus currículos como en las evaluaciones. Sin embargo, de esta investigación cabe deducirse también la importancia de reforzar la formación docente en materia de creatividad, tanto en las facultades de Educación, como en los programas de formación continua para el profesorado en activo. Esto pasa por profundizar en un conocimiento científico de la competencia de la creatividad, así como la divulgación de técnicas psicopedagógicas para canalizar la creatividad, según viene reclamando la OCDE. Este puede ser el mejor camino para que la creatividad ocupe el espacio educativo que merece, a una y otra orillas del Atlántico.

### ***Agradecimientos***

Proyecto PID2021-124333NB-I00 financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ y por FEDER Una manera de hacer Europa.

Proyecto CIAICO/2022/228 financiado por la Generalitat Valenciana (Consellería de Innovación, Universidades y Empleo)

## 5. REFERENCIAS

- Amabile, T., & Pratt, M. (2016). The dynamic componential model of creativity and innovation in organizations: Making progress, making meaning. *Research in Organizational Behavior*, 36, 157–183. <https://doi.org/10.1016/j.riob.2016.10.001>
- Amanqui, S. M., Gómez, C. R., Obregón, L. Á., Pareja, C. M., Samaniego, F. F., & Sichi, A. I. (2023). La creatividad, competencia del siglo XXI como un factor de calidad en áreas curriculares del nivel de educación primaria. *Revista Educación*, 29(1), 27–42. <https://doi.org/10.33539/educacion.2023.v29n1.2889>
- Barahona, E. (2004). Estudio de validez del Cuestionario de prácticas pedagógicas para la creatividad (CPPC). *Psykhe*, 13(1), 157–174. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282004000100013>
- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2014). Classroom contexts for creativity. *High Ability Studies*, 25(1), 53–69. <https://doi.org/10.1080/13598139.2014.905247>
- Beghetto, R. A., Kaufman, J. C., & Baer, J. (2014). *Teaching for creativity in the Common Core classroom*. Teachers College Press.
- Bereczki, E. O., & Kárpáti, A. (2021). Technology-enhanced creativity: A multiple case study of digital technology-integration expert teachers' beliefs and practices. *Thinking Skills and Creativity*, 39, 100791. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100791>
- Clapp, E. (2018). *La creatividad como proceso participativo y distribuido. Implicación en las aulas*. Narcea.
- Cropley, A. (2001). *Creativity in education and learning: A guide for teachers and educators*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203826270>
- Csikszentmihalyi, M. (1998). Implications of a systems perspective for the study of creativity. En R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 313–336). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511807916.018>
- Csikszentmihalyi, M. (2004). *Creatividad, el fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Paidós.
- De Bono, E. (1973). *Lateral thinking: Creativity step by step*. Harper & Row.
- Echegoyen, Y., & Martín-Ezpeleta, A. (2021). Creatividad y ecofeminismo en la formación de maestros. Análisis cualitativo de cuentos digitales. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(1), 23–44. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i1.15290>
- Guilford, J. P. (1967). Creativity: Yesterday, today and tomorrow. *The Journal of Creative Behavior*, 1(1), 3–14. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1967.tb00002.x>

- Huang, M., Zhang, M., & Greenier, V. (2024). Modeling the contribution of self-efficacy, collective efficacy, and autonomy to professional creativity of Chinese EFL teachers. *International Journal of Applied Linguistics*, 34(10), 1–21. <https://doi.org/10.1111/ijal.12626>
- Kaufman, J. C. (2012). Counting the Muses: Development of the Kaufman Domains of Creativity Scale (K-DOCS). *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6(4), 298–308. <https://doi.org/10.1037/a0029751>
- Kaufman, J. C., & Glăveanu, V. P. (2021). An overview of creativity theories. En J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *Creativity: An introduction* (pp. 17–30). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108776721.003>
- Kettler, T., Lamb, K. N., Willerson, A., & Mullet, D. R. (2018). Teachers' perceptions of creativity in the classroom. *Creativity Research Journal*, 30(2), 164–171. <https://doi.org/10.1080/10400419.2018.1446503>
- Lemmetty, S., Collin, K., Glăveanu, V. P., & Forsman, P. (2021). Correction to: Creativity and learning. En S. Lemmetty, K. Collin, V. P. Glăveanu, & P. Forsman (Eds.), *Creativity and learning: Contexts, processes and support* (pp. C3–C4). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-77066-2\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-030-77066-2_13)
- Li, Z., & Li, L. (2019). An examination of kindergarten teachers' beliefs about creative pedagogy and their perceived implementation in teaching practices. *Thinking Skills and Creativity*, 32, 17–29. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.03.001>
- LOMLOE. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Recuperado el 28 de abril de 2025, de [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264)
- Maksić, S. (2021). The implicit beliefs of secondary school students and teachers about creativity. *Nastava i Vaspitanje*, 70(3), 285–300. <https://doi.org/10.5937/nasvas2103285M>
- Maksic, S. B., & Spasenovic, V. Z. (2018). Educational science students' implicit theories of creativity. *Creativity Research Journal*, 30(3), 287–294. <https://doi.org/10.1080/10400419.2018.1488200>
- Marina, J. A., & Marina, E. (2013). *El aprendizaje de la creatividad*. Ariel.
- Martín-Ezpeleta, A., Díaz-Díaz, M., & Echegoyen, Y. (2024). Reading and scholarly creativity: A study with Spanish and Chilean preservice teachers. *International Journal of Instruction*, 17(1), 253–270. <https://doi.org/10.29333/iji.2024.17114a>
- Martín-Ezpeleta, A., Saneleuterio, E., Minguez, X., & Echegoyen, Y. (2024). Generación de metáforas creativas y percepción de la creatividad de los futuros docentes. *Revista Complutense de Educación*, 35, 659–669. <https://doi.org/10.5209/rced.86027>

- Merrotsy, P. (2013). A note on big-C creativity and little-c creativity. *Creativity Research Journal*, 25(4), 474–476. <https://doi.org/10.1080/10400419.2013.843921>
- Ministerio de Educación. (2024). *Bases curriculares de 1.º Básico a 2.º Medio. Propuesta de actualización para consulta pública 2024*. Recuperado el 28 de abril de 2025, de [https://ceppe.uc.cl/images/articulo/2024/julio/Propuesta\\_de\\_Actualizacion\\_de\\_Bases\\_Curriculares\\_de\\_1\\_basico\\_a\\_2medio.pdf](https://ceppe.uc.cl/images/articulo/2024/julio/Propuesta_de_Actualizacion_de_Bases_Curriculares_de_1_basico_a_2medio.pdf)
- Moreno, M. A., & Forero, C. A. (2017). Estudio comparado sobre el concepto de creatividad entre estudiantes universitarios de pedagogía de Chile y Colombia. *Horizontes Pedagógicos*, 18(2), 18–31. <https://horizontespädagogicos.ibero.edu.co/article/view/18202>
- Mullet, D. R., Willerson, A., Lamb, K., & Kettler, T. (2016). Examining teacher perceptions of creativity: A systematic review of the literature. *Thinking Skills and Creativity*, 21, 9–30. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.05.001>
- OECD. (2022). *Thinking outside the box: The PISA 2022 creative thinking assessment*. Recuperado el 28 de abril de 2025, de <https://www.oecd.org/pisa/innovation/creative-thinking/>
- Plucker, J. A., Beghetto, R. A., & Dow, G. T. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39(2), 83–96. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902\\_1](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_1)
- Pont, I., Martín-Ezpeleta, A., & Echegoyen, Y. (2024a). Scientific creativity in secondary students and its relationship with STEM-related attitudes, engagement and work intentions. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1382541>
- Pont, I., Echegoyen, Y., Orozco, P., & Martín-Ezpeleta, A. (2024b). Creativity and artificial intelligence: A study with prospective teachers. *Digital Education Review*, 45, 91–97. <https://doi.org/10.1344/der.2024.45.91-97>
- Pont, I., Echegoyen, Y., & Martín-Ezpeleta, A. (2024c). Creative self-perception of Spanish secondary teachers. *Journal of Education Culture and Society*, 15(1), 231–246. <https://doi.org/10.15503/jecs2024.1.231.246>
- Rubenstein, L. D., McCoach, D. B., & 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(3), 324–334. <https://doi.org/10.1080/10400419.2013.813807>
- Rubenstein, L. D., Ridgley, L. M., Callan, G. L., Karami, S., & Ehlinger, J. (2018). How teachers perceive factors that influence creativity development: Applying a Social Cognitive Theory perspective. *Teaching and Teacher Education*, 70, 100–110. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.012>

- Sawyer, R. K. (2019). Individual and group creativity. En J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 567–586). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316979839.028>
- Vincent-Lancrin, S., González-Sancho, C., Bouckaert, M., Luca, F., Fernández-Barrera, M., Jacotin, G., Urgel, J., & Vidal, Q. (2019). *Fostering students' creativity and critical thinking*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/62212c37-en>
- Stone, D. L. (2015). Art teachers' beliefs about creativity. *Visual Arts Research*, 41(2), 82–100. <https://doi.org/10.5406/visuartsrese.41.2.0082>
- Sutjonong, W. R., Salim, R. M. A., & Safitri, S. (2022). Teachers' self-efficacy as a mediator of their perception and behavior regarding creative teaching for elementary school students. *Elementary School Forum*, 9(1), 161–173. <https://doi.org/10.53400/mimbar-sd.v9i1.44253>
- Thornhill-Miller, B., Camarda, A., Mercier, M., Burkhardt, J., Morisseau, T., Bourgeois-Bougrine, S., Vinchon, F., El Hayek, S., Augereau-Landais, M., Mourey, F., Feybesse, C., Sundquist, D., & Lubart, T. (2023). Creativity, critical thinking, communication, and collaboration: Assessment, certification, and promotion of 21st century skills for the future of work and education. *Journal of Intelligence*, 11(3), 54. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11030054>
- Troncoso, A., Aguayo, G., Acuña, C., & Torres, L. (2022). Creatividad, innovación pedagógica y educativa: Análisis de la percepción de un grupo de docentes chilenos. *Educação e Pesquisa*, 48, e238562. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29870349051>
- Walia, C. (2019). A dynamic definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 31(3), 237–247. <https://doi.org/10.1080/10400419.2019.1641787>

Recibido: 26-02-2025

Aceptado: 02-05-2025