



**Universidad del Bío-Bío  
Facultad de Educación y Humanidades  
Departamento de Ciencias de la Educación  
Programa de Magister en Educación**

**CREENCIAS ACERCA DE LA CREATIVIDAD EN PROFESORES/AS DE  
EDUCACIÓN FÍSICA EN FORMACIÓN**

**PROYECTO DE TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGISTER EN  
EDUCACIÓN**

**AUTOR: PARRA BARRIOS JORGE ALBERTO**  
Profesor Orientador: Ossa Cornejo Carlos

CHILLÁN

2022

## Resumen

La creatividad es una capacidad humana que ha tomado mucha relevancia en los últimos años, se ha transformado en una competencia necesaria para resolver los problemas, cada vez más complejos, que aquejan a la sociedad del siglo XXI. La escuela actual requiere del desarrollo de esta herramienta, tanto en sus estudiantes, como también en los docentes. Estos últimos son los llamados a facilitar contextos de aprendizaje en donde niñas, niños y jóvenes puedan explorar y potenciar sus capacidades creativas. El profesor de Educación Física, dentro de las diferentes áreas pedagógicas, es uno de los docentes que tiene un espacio privilegiado para el desarrollo integral del estudiantado, ocupando la creatividad como medio. En este trabajo se buscó explorar las creencias de los profesores en formación de Educación Física acerca de la creatividad y las metas de desarrollo humano que priorizan dentro de su labor docente. Se empleó un enfoque cualitativo con alcance descriptivo y un diseño fenomenográfico que permitió ver las formas cualitativamente diversas de experimentar el fenómeno, en una muestra de 47 futuros profesores de Educación Física de algunas universidades chilenas, que cursan sus últimos años de formación. Los datos se recolectaron por medio de una encuesta escrita individual o “matriz ideográfica” para luego ser analizados en dos fases: una primera fase de análisis de contenido y luego una fase de organización de las creencias en medios o fines mediante *laddering technique*. Los principales resultados señalan que las creencias se organizan desde las más concretas (medios) a las más abstractas (fines), percibiéndose como fin último el uso de la creatividad para la mejora físico/orgánica del estudiantado y como segunda finalidad más relevante, conseguir mayor motivación y participación de parte del estudiantado. Se concluye a grandes rasgos que lo que piensan los futuros profesores de Educación Física acerca de la creatividad y su uso en las clases, está dejando fuera muchos de los beneficios para el desarrollo integral de estudiantado y que las investigaciones recientes han manifestado, mostrando la tarea pendiente para la formación docente y la incorporación de la creatividad al trabajo de educar en el siglo XXI.

**Palabras clave:** Creatividad, Educación Física, Creencias, Metas de enseñanza

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

### Contenido

1. Introducción.....	4
2. Planteamiento del Problema .....	6
2.1. Antecedentes del Problema.....	6
2.2. Problema de Investigación.....	9
2.3. Justificación del problema .....	10
2.4. Preguntas de Investigación .....	11
2.5. Objetivos .....	12
2.6. Supuestos.....	12
2.7. Variable de estudio.....	12
3. Marco Teórico.....	13
4. Marco metodológico .....	29
4.1. Enfoque.....	29
4.2. Diseño .....	29
4.3. Población y Muestra .....	30
4.4. Recolección de datos .....	31
4.5. Análisis de datos.....	32
5. Resultados .....	33
6. Conclusiones.....	39
7. Referencias .....	42

## **1. Introducción**

La creatividad humana, a lo largo de la historia, ha sido la promotora de la evolución cultural, tecnológica y del bienestar social (Benito & Palacios, 2018). En nuestra sociedad actual los grandes problemas que nos aquejan demandan soluciones que se alejen de las formas habituales de responder a ellos; requiriendo, cada vez más, formas de pensar y accionar innovadoras.

Es por esto que el espacio educativo, el cual también se ve enfrentado a estos cambios constantes y vertiginosos, puede transformarse en un lugar privilegiado para enseñar a los estudiantes a desarrollar sus capacidades creativas para trabajar en construir y mejorar sus vidas y el mundo en que viven.

Una educación que busque el desarrollo de las capacidades creativas del ser humano, sin duda da un rol muy importante a las y los docentes, y en este estudio en particular a los futuros profesores, quienes se encuentran en su formación inicial.

Existe un grupo de habilidades que se ha propuesto como indispensables para la vida del siglo XXI (UNESCO, 2015), estas competencias son transversales y transferibles desde el mundo escolar al de la vida profesional y laboral. Dentro de dichas habilidades se encuentran: la resolución de problemas, el pensamiento crítico, el trabajo en equipo, las habilidades interpersonales, las competencias en TIC y por supuesto la creatividad (Almerich, Suárez-Rodríguez, Díaz-García, & Orellana, 2020).

La institución educativa aparece como protagonista de las transformaciones sociales o de su perpetuación, sin embargo, al permitir el desarrollo de las capacidades creativas de los actores involucrados, en todos los niveles educativos, se puede llegar a elevar la creatividad al nivel de valor social (Klimenko, 2008), ya que las exigencias actuales de nuestra sociedad, impulsan a encontrar soluciones e ideas nuevas a los muchos problemas que se surgen; de acuerdo con de la Torre & Violant (2006):

Si el siglo XIX fue el siglo de la industrialización y el siglo XX es el siglo de los avances científicos y de la sociedad del conocimiento, el siglo XXI está llamado a ser el siglo de la creatividad, no por conveniencia de unos cuantos, sino por exigencia de encontrar ideas y soluciones nuevas a los muchos problemas que se plantean en una sociedad de cambios acelerados, adversidades y violencia social (p. 12).

Es así como la educación actual y los docentes cumplen la función principal para el desarrollo de la capacidad creativa del estudiantado. Las posibilidades para que los docentes promuevan el aprendizaje creativo son muchas, pero en muchas ocasiones están limitadas por las creencias y la estrechez mental, abrirse a estas nuevas posibilidades, desmitificar algunas ideas sobre el ser creativo puede derivar en una potenciación de los estudiantes (Menchén, 2018).

De este modo, se hace necesaria una orientación en la formación de profesores hacia el desarrollo de la creatividad, como una condición indispensable para trabajar estas habilidades en el estudiantado y desenvolverse de manera exitosa en el mundo educativo del siglo XXI. La formación del profesional de la educación es permanente, sin embargo, el periodo de formación inicial es de suma importancia ya que en ese espacio se forjan algunas creencias,

significados, conocimientos, métodos de trabajo, etc. (del Cristo, Rodríguez, & Sobrino, 2020), que acompañarán al docente por largo tiempo de su recorrido pedagógico.

Este trabajo busca explorar cuales son las creencias de los profesores en formación acerca de la creatividad, debido a que este es el primer paso para tomar decisiones pedagógicas posteriores en el desarrollo de dicha habilidad tanto en ellos durante su período formativo, como también en la extensión de estos procesos al estudiantado que comparte el espacio educativo con dichos docentes.

## **2. Planteamiento del Problema**

### **2.1. Antecedentes del Problema**

La creatividad se ha transformado en una habilidad muy relevante para vivir en el mundo actual, sus implicancias se pueden constatar tanto a nivel personal, social, económico político, educativo, etc. (Ruppert, 2006; Bamford, 2006; Caterrall, Dumais, & Hampden-Thompson, 2012).

Desde mediados del siglo pasado la creatividad ha sido un tema ampliamente estudiado, hasta la actualidad, profundizando desde diferentes enfoques y modelos esta cualidad humana. Tradicionalmente las investigaciones han estudiado y ocupado la cuantificación de las aptitudes de las personas, a través de análisis psicométricos como eje central. Es de esta forma como diversos teóricos han abordado diferentes aspectos de la creatividad a lo largo del tiempo.

Estos modelos y enfoques abarcan temas como:

- La evaluación de las habilidades relacionadas con las operaciones mentales, los contenidos, los productos Guilford (1950-1994)
- La medida de la creatividad Torrance (1974; 1977)
- El desarrollo del pensamiento lateral De Bono (1991-2010)
- Resolución de problemas y tareas desde la perspectiva cognitiva Treffinger y Selby (1993)

Cada uno de estos investigadores ha sido un referente importante dentro del desarrollo del estudio de la creatividad, dando las bases para incorporar este elemento, desde el campo de la psicología, hacia las diferentes áreas del desarrollo social, profesional y personal (Verdú, Boj, & Villalba, 2021)

Dada las condiciones de nuestra sociedad actual, la cual está en un proceso constante de cambios, muchas veces muy repentinos y a gran escala, en áreas como la tecnología, espacios laborales, dinámicas socioculturales, educación, entre otros; y en donde se requiere de procesos adaptativos que no siempre resultan fáciles de asimilar, es que la creatividad como capacidad humana se erige como un componente de gran importancia, ya que permite hacer frente a estos procesos de cambio, a veces involuntarios, de una manera innovadora y con más beneficios que pérdidas (de la Torre & Mancilla, 2018).

La escuela, como sistema educativo, a pesar de la gran presión de dichos cambios, sigue con pocas o nulas modificaciones en sus estructuras o prácticas internas, siguiendo a Meller (2018) “En América Latina coexisten colegios del siglo XIX con profesores del siglo XX y estudiantes del siglo XXI” (p.27). Lo que da cuenta que, a pesar de que el mundo ha cambiado y está cambiando a pasos agigantados, las instituciones educacionales, en algunos lugares, aún se mantienen funcionando bajo viejos paradigmas.

Los modelos de enseñanza tradicionales han podido funcionar en el pasado, pero como expresa de la Torre & Mancilla (2018) “las soluciones viejas suelen servir muy poco para las situaciones nuevas” (p. 15). Las metodologías centradas en los resultados, priorizando los

contenidos instructivos y fragmentados por sobre las competencias transversales, actitudes y valores; junto con considerar que las tareas actuales y del futuro requieren de otro tipo de habilidades, hacen necesaria también una educación adecuada a estas necesidades.

Es bajo este contexto mundial, que en educación se ha reconocido la creatividad como un componente relevante de las denominadas habilidades del siglo XXI, que proponen trabajar en la formación de niños, niñas y jóvenes de todo el mundo, otorgándoles de esa manera las herramientas necesarias para vivir la vida del mundo del futuro (Maggio, 2018).

La escuela se constituye como un espacio, por excelencia, para el desarrollo de la creatividad de toda persona, dependiendo también de factores como: el maestro, el modelo pedagógico, el currículo escolar, planes de estudio, programas, métodos didácticos, ambiente escolar, etc. (Ferreiro, 2012).

Se reconoce entonces al espacio educativo y a las profesoras y profesores, como las piezas clave para el desarrollo de la creatividad de niños, niñas y jóvenes. El mundo globalizado necesita un nuevo tipo de ciudadano y el sistema educativo es el llamado a contribuir en esa gran tarea, por medio de quienes facilitan esos procesos, los maestros y maestras.

Entre las múltiples áreas de desarrollo pedagógico escolar, que pueden ayudar al desafío anteriormente señalado, encontramos una que tiene características muy particulares, y de acuerdo al interés de este estudio, se hace referencia a la Educación Física. Esta disciplina pedagógica posee un potencial único y valioso en la educación del ser integral de un modo específico y original, meta tan relevada en el último tiempo para la educación en general (Lagardera, 2007).

Siguiendo las ideas de Lagardera (2007):

La Educación Física, al actuar directamente sobre toda la persona, ya que cuando alguien salta, camina, da giros y volteretas o baila es toda su vida la que se implica al llevar a cabo estas acciones motrices, proporciona a los alumnos con sus propuestas didácticas experiencias en las que necesariamente participa todo el ser, es decir, toda la vida de la persona queda afectada (p.5).

Los argumentos anteriormente citados dan a la Educación Física un espacio privilegiado en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en particular, de acuerdo con el interés de este trabajo, en el proceso de enseñar y desarrollar la creatividad en niñas, niños y jóvenes.

Sin embargo, como toda disciplina pedagógica, la Educación Física se encuentra influenciada por diversos paradigmas; algunos autores (Neira & Nunez, 2008; Daolio, 2018; Betti & Zuliani, 2002) proponen un nuevo concepto que viene a renovar los objetivos de lo que en un inicio se buscó con esta disciplina escolar. Surgida en los inicios de la modernidad, la Educación Física, como elemento del currículo escolar tuvo un énfasis Higienistas/Eugenésico/Militar, en donde según Serrano, Ponce de León, & Rengifo (2013) el desafío comenzaba por educar el control, el desarrollo y el cuidado del cuerpo humano. Posteriormente la búsqueda de talentos deportivos se apoderó de las clases de Educación Física escolar, en donde primaría la competitividad y el desarrollo individual más que la colaboración y el desarrollo colectivo (Pérez Gallardo & Linzmayer, 2019). Si bien es cierto esos paradigmas obedecían a un contexto socio-histórico particular, algunas de esas prácticas

todavía persisten en el sistema educativo actual, aun cuando las condiciones y requerimientos de la sociedad han cambiado radicalmente y los valores educativos junto con ella.

Tomando las ideas de Linzmayer (2017) y reforzando el planteamiento anterior vemos que si conocemos la historia de la Educación Física y:

Sabemos por qué se llama así, deberíamos reconocer que dichos conceptos no consiguen responder ni adaptarse a las condiciones y características culturales actuales de niños y niñas, y que, sobre todo, no satisface las infinitas variables de los fenómenos socio-culturales que se conjugan en una sala de clases. (p.43)

No obstante lo anteriormente expuesto, nuevas corrientes de pensamiento y propuestas disciplinarias, amplían la visión restringida de los contenidos de la Educación Física que en un inicio tuvieron y que a veces persisten en el sistema escolar actual, y proponen que toda manifestación corporal puede ser digna de incorporación al currículo escolar, ya sean estas manifestaciones populares o hegemónicas; desde una mirada crítica y reflexiva en donde la formación humana tiene uno de los papeles principales (Pérez Gallardo & Linzmayer, 2019). Es por esta vía que los procesos de desarrollo de la creatividad del estudiantado tiene más posibilidades de llegar a buen puerto, a través de la Educación Física, ya que es de esta manera que se podrían llevar a cabo todos los potenciales de esta disciplina escolar, respondiendo a las necesidades de la sociedad actual.

El profesional de Educación Física es uno de los profesionales de la educación que requiere de un gran desarrollo de las habilidades creativas, debido a la naturaleza de su disciplina debe estar en constante adaptación al medio y las condiciones de sus áreas de desempeño. En el ámbito educativo formal se encuentra regido por estándares orientadores, los cuales aportan lineamientos tanto para la formación inicial, como para el desarrollo profesional docente. Estos estándares ponen énfasis en el desarrollo de una habilidad para diseñar, adaptar y adaptarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje, estos aspectos se encuentran contenidos en la declaración siguiente del documento:

**Capacidad creativa, espíritu emprendedor e innovación.** Demuestra creatividad al generar nuevas alternativas en las soluciones que se plantean. Realiza proyectos por iniciativa propia, asumiendo los riesgos que esto implica. Responde a los requerimientos, demandas sociales y organizacionales, innovando en los procesos para mejores y mayores resultados (MINEDUC, 2014, p.13)

Es así, como se hace necesaria una orientación en la formación de profesores de Educación Física hacia el desarrollo de la creatividad, como una condición indispensable para trabajar estas habilidades en el estudiantado y desenvolverse de manera exitosa en el mundo educativo del siglo XXI, superando así lo tradicionalmente realizado tanto en las instituciones de formación profesional, como en el sistema escolar.

Los docentes de Educación Física actuales han de tener una actitud, tanto de apertura intelectual, como también una preparación que les permita descubrir y aplicar nuevas metodologías, para así cubrir las necesidades de los estudiantes de hoy en día. Sin creatividad se tomarán las mismas decisiones de siempre, se seguirán los mismos procedimientos de



siempre, se cometerán los mismos errores de siempre (Rodríguez, Del Valle, & De la Vega, 2018).

La Educación Física puede ser un espacio muy valioso de desarrollo de la creatividad, tanto en estudiantes en formación como también en el estudiantado del sistema escolar; sin embargo, aún predomina el énfasis pedagógico de la ejecución técnica, mecánica y de los resultados. Frente a esta forma de desarrollo de la Educación Física, donde predomina la formación y especialización deportiva, la reproducción de patrones motrices establecidos, el dominio técnico, etc. Es que surge una necesidad de repensar esta disciplina pedagógica, para el aprendizaje integral de los individuos (Salinas-López, Espada, & García-Coll, 2015).

Además de lo anteriormente expuesto, se ve que si las personas toman decisiones y actúan en base a lo que creen y si esas creencias tienen un efecto desfavorable para el desarrollo personal o de otros, es que se hace necesario identificar dichas creencias y en este trabajo, las creencias respecto a la creatividad de los futuros profesores. De acuerdo con Benito & Palacios (2018) las creencias de los futuros docentes de Educación Física pueden facilitar o inhibir el desarrollo de la creatividad.

Complementando las ideas anteriores se entiende que las creencias, al ser un marco de referencia que regula o guía la conducta de cada persona, orientan e inciden en los desempeños creativos de las personas; abriendo o cerrando posibilidades en el proceso de desarrollo de dicha capacidad, tanto en formadores como en el estudiantado que sea formado por este profesional (Elisondo & Piga, 2020).

## **2.2. Problema de Investigación**

Se ve, a la luz de los antecedentes, que la creatividad en la educación adquiere mucha importancia y que la asignatura de Educación Física, a través de una integración de la persona y el uso de la motricidad como medio principal para la enseñanza-aprendizaje, se constituye como un espacio rico para desarrollar la creatividad de los estudiantes.

Considerando, por una parte, que el profesional de Educación Física del siglo XXI requiere el desarrollo de esta habilidad creativa para llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje y cumplir con los requerimientos educativos actuales, además de entender que las creencias que ellos tengan en torno al tema pueden afectar en sus acciones tendiendo hacia fines tradicionales o innovadores y por otra parte acentuar el que no existe investigación que aborde esta especificidad; ya que existe un alto espectro de indagación sobre el tema de la creatividad pero no en la especificidad de la Educación Física, mostrando un vacío de conocimiento en esta área aun cuando hay un interés de parte de quienes regulan la profesión docente de que la creatividad sea abordada como elemento relevante en las aulas (Welch, Alfrey, & Harris, 2021) es que se busca explorar dichas creencias en torno a la creatividad para dar cuenta de cómo piensan, organizan y vivencian los futuros profesores este concepto en relación a su naturaleza, componentes e importancia para nutrir los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para Solano, Sevilla, Pozo, & Garrido (2020) “Los esquemas cognitivos y las creencias constituyen un marco de referencia que guían la conducta de cada persona ” (p. 489). Es por esta razón que se considera muy importante conocer las creencias de los futuros profesores, ya que pueden estar sustentadas en torno a un conocimiento popular y no en el conocimiento científico reciente sobre la creatividad (Benito & Palacios, 2018), lo que puede traer como consecuencia una orientación al uso de ciertas herramientas y habilidades, como el caso de la creatividad, en una dirección errónea, en relación a lo que demanda el sistema educativo actual, para docentes de todas las áreas. En otras palabras, estas creencias pueden orientarse hacia metas de desarrollo humano alejadas de lo que necesita el estudiantado y la sociedad del siglo XXI.

Como se evidencia una escasa literatura en los antecedentes sobre las creencias de los profesores de Educación Física en formación, acerca de la creatividad y las metas pedagógicas que pueden estar orientando dichas creencias, junto con entender el impacto que las creencias pueden tener en el desempeño de las y los docentes, es que se hace necesario explorar las ideas que tienen los futuros profesores en torno a la creatividad, esto es, cómo entienden el concepto, qué importancia tiene para ellos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sus usos, cuáles son sus componentes, etc.

Este acercamiento hacia las creencias acerca de la creatividad permitiría dar un primer paso para tomar decisiones pedagógicas posteriores en el abordaje de la formación de estos profesionales y dar respuesta coherente a las necesidades del sistema educativo chileno actual.

### **2.3. Justificación del problema**

Los beneficios de abordar esta temática se proyectan hacia el cambio pedagógico, buscando una concordancia mayor entre la evidencia de las investigaciones sobre el desarrollo de la creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje y lo que se piensa y vivencia en torno a esta habilidad en los profesionales en formación de Educación Física.

Tanto la formación de profesores como la investigación educativa sobre profesores están tomando en consideración el pensamiento de los profesores y de los estudiantes para profesor, preocupándose tanto por lo que piensan sobre la enseñanza como por la forma en que representan la formación en que están inmersos, en un proceso que llega a ser recursivo. Las creencias del profesor en formación constituyen a la vez referentes teóricos de su actuación como profesor y componentes prácticos de su actuación como alumno en los cursos de formación (Flores, 1998).

La manera en que se considera la creatividad tiene repercusiones sobre su utilización. Es así como el tema toma gran valor, puesto que si, por ejemplo, se considera que la creatividad es sólo una característica de los genios, posiblemente se haga poco para tratar de solucionar problemas de forma innovadora o diferente (Villamizar, 2012).

Por otra parte, es importante conocer como se ordenan epistémicamente estas creencias, respecto de como se concibe el desarrollo de la persona, y cuál es el papel de la Educación Física en ello, puesto que el cambio de paradigma requiere de una valoración de la creatividad

en la Educación Física como herramienta de cambio para el desarrollo humano, más que herramienta de reproducción de valores hegemónicos respecto de la cultura del cuerpo y los deportes.

El interés principal de este estudio se centra entonces en explorar las creencias que tienen los futuros profesores de Educación Física en torno a la creatividad y hacia que metas están orientados con su uso, es decir, hacia cual paradigma aparecen dichas orientaciones. Conocer esas creencias puede ser de gran valor para generar propuestas concretas en torno al trabajo de esta habilidad en la formación inicial de los profesores de Educación Física, y posteriormente estos profesionales con sus estudiantes.

Todo lo mencionado anteriormente puede aportar información relevante en el proceso de reorientación de los énfasis en la formación inicial, si es que los datos así lo muestran, y poder dar más coherencia entre lo que la universidad está entregando, la visión con la que está entregando las herramientas y lo que el sistema educativo y la sociedad está requiriendo de los diferentes profesionales de la educación y en este caso específico los profesionales de la Educación Física.

Una enseñanza de la creatividad orientada hacia el ser integral, puede ser un punto clave para el desarrollo del bienestar, tanto en los profesores como también en los estudiantes. Esta habilidad se constituye como un elemento para dar sentido a la vida, resolver problemas y mejorar la calidad de vida; todos ellas piezas centrales para potenciar el crecimiento personal y social, metas que también persigue la educación del siglo XXI (Méndez, Silva, Palomo-Vélez, da Costa, & Páez, 2015).

Hoy la labor de un profesor no se limita al contexto escolar, sino que trasciende este espacio, hacia la vida de las personas involucradas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, son los profesores los que por medio de sus prácticas, orientados por sus creencias y metas pedagógicas, los que impactan quizás para toda la vida a sus estudiantes (Poblete-Valderrama, 2020). Que este impacto esté orientado por una visión amplia e integral del ser humano o restringida al cuerpo y el rendimiento, dependerá, en gran parte, de las creencias de los profesionales a cargo del proceso educativo.

## **2.4. Preguntas de Investigación**

Las preguntas que orientarán este estudio son las siguientes:

- 1.- ¿Cuáles son las creencias respecto de la creatividad en la enseñanza de la Educación Física en estudiantes de los últimos años de formación?
- 2.- ¿Hacia qué metas de desarrollo humano se debe priorizar la creatividad en la enseñanza de la Educación Física según estudiantes de Educación Física?

## **2.5. Objetivos**

General: Explorar las creencias que tienen los profesores de Educación Física en formación sobre la creatividad y las metas de desarrollo humano que priorizan con su uso.

Específicos:

1. Identificar cuáles son las creencias respecto de la creatividad en la enseñanza de la Educación Física en estudiantes de los últimos años de formación.
2. Identificar hacia qué metas de desarrollo humano se prioriza la orientación en la enseñanza de la creatividad en Educación Física, según los estudiantes de los últimos años de formación.

## **2.6. Supuestos**

Los futuros profesores de Educación Física tienen creencias variadas acerca de la creatividad, en donde dichas creencias muestran diferentes puntos de vista y áreas de aplicación.

Los futuros profesores de Educación Física priorizan una orientación paradigmática tradicional basada en objetivos de rendimiento y mejora física.

## **2.7. Variable de estudio**

Creencias sobre la creatividad (definición operacional):

Marco orientador de conductas y decisiones de la persona, organizadas según valores personales. Orientan hacia metas de desarrollo específico en cada persona

### **3. Marco Teórico**

#### **Creatividad**

Definir la creatividad es sin duda una tarea compleja, de hecho, no existe unanimidad en el establecimiento de una conceptualización que sea aceptada en la comunidad científica (Raso & Santana Aranda, 2019). Sin embargo, aun cuando no hay una sola definición para este concepto, sí hay múltiples enfoques y visiones en torno a ella, de los cuales se revisarán los más relevantes para este estudio.

Si se explora la raíz etimológica del concepto “creatividad”, se puede observar que está compuesto por los términos latinos *creatio* y *creare*. Desde el cristianismo aparecen estos términos en su sentido más profundo, asociados al acto divino “el cual concibió la creación del universo como producción divina a partir de la nada” (Villamizar, 2012, p. 213).

Siguiendo las ideas de López (1995) la concepción de crear, asociada al pensamiento religioso, fue cambiando paulatinamente a partir del siglo XVIII con mayor claridad, en donde se comienza a asociar a productos artísticos, es la poesía la que nuevamente vincula al hombre con la posibilidad de crear, ya que en la visión estricta vinculada al pensamiento religioso, el hombre estaba desprendido totalmente de esta posibilidad. Una vez que la creatividad toma residencia en el mundo de lo humano, se vincula fuertemente con el concepto de imaginación y ya avanzado el siglo XIX, el término creador se entiende claramente a los asuntos de los humanos-

La primera definición de creatividad se encuentra en el Webster’s Third Dictionary de 1961 y se presenta como “habilidad para crear”. En el idioma español se encuentra la primera definición de creatividad en el Diccionario de la lengua española de 1984 y el concepto aparece definido como “facultad de crear” (Vázquez, 2000). Al revisar estos antecedentes se puede observar una gran similitud entre las definiciones y al mismo tiempo poca especificidad en el concepto.

Actualmente se puede encontrar muchas definiciones, algunas de ellas tan globales e inespecíficas como las descritas anteriormente, otras propuestas pueden ir desde definiciones más rigurosas, aplicando el método científico, hasta algunas más simplistas. Taylor, en 1959, ya tuvo un registro de más de cien definiciones en torno a la creatividad (Rodrigo Martín & Rodrigo Martín, 2012). Tendencia que siguió en aumento, hacia fines de 1995 y según Mitjans, existían más de 400 definiciones, lo que sin duda, desde esa fecha ha ido en crecimiento continuo (Villamizar, 2012). Cada definición va dando cuenta de diferentes enfoques, de los autores, y contextos históricos que permiten una aparición conceptual ajustada a las condiciones sociales de cada momento.

Este concepto como tal ha sufrido transformaciones, el término cuenta actualmente con un número muy elevado de seguidores dentro de los cuales podemos distinguir: psicólogos, pedagogos, científicos, artistas, comunicólogos, políticos, empresarios, publicistas, docentes, etc., que investigan y se apasionan con su estudio, tanto en foros nacionales como internacionales (Esquivias, 2004, p.4).

Como se puede ver, el abordaje de la creatividad ha sido interés de múltiples áreas del conocimiento humano, siendo un hito importante dentro de estos abordajes, el que ha hecho

la Psicología. A finales de los años cincuenta y hasta mediados de los años sesenta, de la mano de Joy Paul Guilford, irrumpe con fuerza el paradigma clásico, que se erige como una alternativa al conductismo y que busca un acercamiento a la comprensión del concepto de creatividad (Rodrigo Martín & Rodrigo Martín, 2012).

Otros autores como Novaes (1973), Monereo & Palmi (1983), Vecina (2006) consensuan la idea de que, a partir de la conferencia “Creatividad” pronunciada por Guilford en el año 1950, se visualizó un despertar en el interés por la investigación en este campo (Villamizar, 2012). Este acontecimiento sería un momento clave para el desarrollo de los estudios en creatividad y la base para entender la gran cantidad de definiciones que existe actualmente en torno al concepto.

Las investigaciones de Guilford no sólo despertaron el interés por conocer y estudiar más sobre la creatividad, sino también se activó la idea de poder evaluarla. De acuerdo con Villamizar (2012) uno de los investigadores que destacó en terminos de medición de la creatividad en las personas, fue Paul Torrance, quien creó en 1966 el Test de Pensamiento Creativo de Torrance (TTCT), este test consta de dos pruebas independientes: el test verbal y el test figurativo. Considerando las dos pruebas Torrance busca evaluar fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración.. este es otro elemento que permitió el aumento de las teorías y definiciones sobre la creatividad.

Algunas de las definiciones más relevantes, dentro de un universo muy amplio, se pueden revisar en la Tabla 1. Las definiciones se encuentran en orden cronológico y adaptado de una revisión encontrada en Esquivias (2004) y Villamizar (2012).

**Tabla 1**

*Definiciones de Creatividad en Orden Cronológico*

Autor	Definición
Guilford (1952)	“El pensamiento productivo consiste en observar y tener en cuenta rasgos y exigencias estructurales. Es la visión de verdad estructural, no fragmentada”
Thurstone (1952)	“Es un proceso para formar ideas o hipótesis, verificarlas y comunicar los resultados, suponiendo que el producto creado sea algo nuevo”
Barron (1955)	“Es una aptitud mental y una técnica del pensamiento”
Flanagan (1958)	“La creatividad se muestra al ser existencial a algo novedoso. Lo esencial aquí está en la novedad y la no existencia previa de la idea o producto. La creatividad es demostrada inventando o descubriendo una solución a un problema y en la demostración de cualidades excepcionales en la solución del mismo”
Rogers (1959)	“La creatividad es una emergencia en acción de un producto relacional nuevo, manifestándose por un lado la unicidad del individuo y por otro los materiales, hechos, gente o circunstancias de su vida”
Ausubel (1963)	“La personalidad creadora es aquella que distingue a un individuo por la calidad y originalidad fuera de los comunes de sus aportaciones a la ciencia, el arte, la política, etc.”

Bruner (1963)	“La creatividad es un acto que produce sorpresas al sujeto, en el sentido de que no lo reconoce como producción anterior”
Torrance (1965)	“La creatividad es un proceso que vuelve a alguien sensible a los problemas, deficiencias, grietas o lagunas en los conocimientos y lo lleva a identificar dificultades, buscar soluciones, hacer especulaciones o formular hipótesis, aprobar y comprobar estas hipótesis, a modificarlas si es necesario además de comunicar los resultados”
Oerter (1971)	“La creatividad representa el conjunto de condiciones que proceden a la realización de las producciones o de formas nuevas que constituyen un enriquecimiento de la sociedad”
De Bono (1985)	“Capacidad para captar estímulos, transformarlos, y comunicarnos ideas o realizaciones personales sorprendentes, nuevas” “Capacidad para organizar la información de manera no convencional, lo que implica la utilización de procedimientos para resolver problemas y situaciones que se alejan de los ya establecidos”
Mitjás (1995)	“Creatividad es el proceso de descubrimiento o producción de algo nuevo que cumple exigencias de una determinada situación social, proceso que, además tiene un carácter psicológico”
Csikszentmihalyi (1996)	“La creatividad es cualquier acto, idea o producto que cambia un campo ya existente, o que transforma un campo ya existente en uno nuevo”
Gardner (2001)	“El individuo creativo es una persona que resuelve problemas con regularidad, elabora productos o detiene cuestiones nuevas en un campo de un modo, que al principio, es considerado nuevo, pero al final llega a ser aceptado en un contexto cultural concreto”

---

*Nota:* Tabla adaptada de (Esquivias, 2004) & (Villamizar, 2012).

Tras revisar las definiciones de los diferentes autores a lo largo del tiempo, se puede extraer que hay cuatro aspectos que van marcando el énfasis de las aportaciones teóricas, es así como aparecen referencias a los productos, las personas, los procesos y el ambiente. Se describe que los productos contengan el valor de la novedad; que las personas tengan ciertas características que las convierten en creativas; se habla que los procesos son una comprobación o puesta a prueba de ciertas hipótesis y es importante la forma como se trabaja con ellas; finalmente el ambiente, a través de los autores, se muestra como una interrelación de la personas con un ambiente cultural específico lo que le da, de cierta manera un carácter sistémico (Villamizar, 2012).

En publicaciones de años posteriores se puede ver, por ejemplo, que Robinson & Aronica (2012) proponen que la creatividad es “el proceso de tener ideas originales que tengan valor” (p. 66-67). Esta definición hace referencia a que los mecanismos de la creatividad llevan a la imaginación a otro plano. Esto es poner la imaginación a trabajar para realizar algo nuevo, conseguir nuevas soluciones a problemas, o incluso para proponer nuevas problemáticas, elaborarlas y darles vida.

En los mismo términos y líneas de pensamiento anteriores, encontramos que Marina & Marina (2013) plantean lo siguiente:

Si <<crear>> es un acto, <<creatividad>> es una capacidad, una competencia. Es el hábito de crear [...] La actividad creadora no consiste en imaginar, sino en inventar, que es un término mucho más amplio que nos sirve para designar el encuentro o la producción de cosas nuevas. La imaginación es la encargada de inventar imágenes (p.6).

La exploración de las definiciones, a través de la revisión de diversos autores, pone en énfasis que la creatividad es un elemento complejo, dinámico y multivariado. Todo lo anterior es una aproximación a un concepto que, hoy en día, ha sido relevado al nivel de valor social; debido a las grandes aportaciones que puede traer en la creación y transformación de la vida del siglo XXI.

Es así como se han elaborado propuestas con diversos tipos de creatividad o niveles de desarrollo de ésta, elementos que se revisarán en el siguiente apartado.

### **Tipos y Niveles de Creatividad**

Actualmente sabemos, gracias a los aportes de la investigación en el tema, que la creatividad no es una característica de algunos pocos humanos o de personas especialmente dotadas, sino que esta capacidad se encuentra distribuida en diferentes grados en las personas. Muchas veces se cree que los productos creativos son concebidos por personas extraordinarias, poseedores de capacidades intelectuales prodigiosas y algunos rasgos de personalidad excepcionales, creencias que no tienen fundamento científico y que obedecen más bien a ideas transmitidas popularmente y asumidas como válidas (Villamizar, 2012).

Al comprender que todos tenemos esta capacidad en diferentes grados y expresada de diferentes maneras, abre un camino para profundizar en aspectos que la orientan hacia fines diversos.

Con base en la idea anterior es que Jeff DeGraff (s.f) en Sánchez (2016), propone cinco niveles o tipos de creatividad, dentro de los que se encuentran:

- **Creatividad mimética:** Este nivel hace referencia a imitar las acciones ya vistas. Es la base para todo aprendizaje. Este nivel se evidencia cuando se es capaz de adaptar una idea ajena a cualquier campo utilizando las experiencias previas.
- **Creatividad analógica:** Este nivel consiste en utilizar el conocimiento previo para crear similitudes entre objetos, personas o situaciones diferentes; generar estas relaciones permite ver las posibilidades desde “otro punto de vista”, lo que trae como consecuencia obtener nuevas ideas o reflexiones.
- **Creatividad Bisociativa:** Este nivel consiste en realizar un híbrido innovador, conectando pensamientos previos o ideas familiares con ideas ajenas o poco conocidas; un buen ejemplo para asentar esta idea corresponde a las lluvias de ideas o *brainstorming*.
- **Creatividad Narrativa:** Este nivel se caracteriza por ofrecer la posibilidad de crear o narrar historias y relatos. Este nivel tiene un estrecho vínculo con la capacidad de manejar el uso de las palabras y el desenvolvimiento del discurso.
- **Creatividad Intuitiva:** Este nivel, según el autor, es el más complejo y elevado, puesto que requiere de una habilidad de despejar la mente para entender y generar nuevas ideas.



Otro aporte en torno a formas diferentes de mostrar los aspectos de la creatividad está descrito por Taylor (1901), en donde se plantea que hay niveles categorizados como sigue:

- **Nivel expresivo:** En este nivel la persona exterioriza de manera independiente conocimientos o productos existentes pero desconocidos y se relaciona con el descubrir nuevas formas de expresar sentimientos de forma espontánea, aspecto que sirve para una comunicación con el sí mismo y el ambiente. Aquí lo que interesa es la significación para quien produce. Esta creatividad se vincula con el proceso de crear lo imaginado sin preocuparse de la calidad del producto.
- **Nivel productivo:** En nivel se produce algo nuevo, aporta algo novedoso y de valor para la sociedad. caracteriza por un desarrollo mayor de la técnica de ejecución, además de evidenciarse una creciente preocupación por la cantidad, por la forma y el contenido del producto. Existe una tendencia a controlar y limitar la creación libre.
- **Nivel inventivo:** En este nivel se aprecia un mayor nivel de invención y capacidad para descubrir nuevas realidades, es una solución técnica de un problema, que posee novedad, actividad inventiva y aplicabilidad en la práctica. Esto requiere de flexibilidad perceptiva para poder descubrir las nuevas relaciones.
- **Nivel innovador:** En este nivel el valor fundamental es la originalidad. Es decir, que los productos tienen un carácter de novedad, alejados de toda copia, transformación o réplica. Implica un cambio de paradigma en donde la creatividad actúa como el perfeccionamiento a través de modificaciones que implican conocimientos conceptuales.
- **Nivel emergente:** En este nivel está caracterizado por su máximo poder creador, es donde se pueden encontrar el talento o el genio; apartados de lo tradicional o los cánones establecidos, se da con menor frecuencia y aquí no hay modificación o adaptación de principios antiguos, sino que se supone la creación de principios completamente nuevos.

En literatura más reciente encontramos en las ideas de Meller (2018) una distinción entre el imaginar y lo que el denomina el “comportamiento imaginativo”, siguiendo a este autor se explica que:

Usar la imaginación no es lo mismo que fantasear; involucra un proceso de pensamiento “generativo”. Esto incluye:

- **Creatividad sintética:** Habilidad para redefinir problemas y profundizar su relevancia, distinguir la información relevante de la irrelevante; combinar la información relevante de manera novedosa; combinar esta información con la antigua de manera novedosa.
- **Creatividad analítica:** Capacidad para juzgar el valor de las ideas propias.
- **Creatividad expansiva:** Expandir una situación existente; mirar lo existente desde otra perspectiva; combinar ideas y reinterpretarlas de otra manera, hacer distintos tipos de conexiones o aplicarlos a diversos contextos (p.89).

Diversas ideas abordan el concepto de “creatividad”, muchas de ellas han sido tomadas para plantear esta habilidad como algo muy necesario, dentro de la vida del siglo XXI. Es así como la creatividad a permeado a los sistemas laborales, políticos, tecnológicos y educativos.

En la actualidad la creatividad es un componente clave, dentro de las denominadas “Habilidades para el Siglo XXI”, elemento que se revisará a continuación.

### **Creatividad y habilidades para el siglo XXI**

Existe un grupo de habilidades que se ha propuesto como indispensables para la vida del siglo XXI (UNESCO, 2015), estas competencias son transversales y transferibles desde el mundo escolar al de la vida profesional y laboral. Dentro de dichas habilidades se encuentran: la resolución de problemas, el pensamiento crítico, el trabajo en equipo, las habilidades interpersonales, las competencias en TIC y por supuesto la creatividad (Almerich, Suárez-Rodríguez, Díaz-García, & Orellana, 2020).

En una revisión realizada por Esteve, Adell, & Gisbert (2013) se puede observar una diversidad de marcos orientadores en torno de las habilidades para el Siglo XXI, desde el año 1991. Los autores muestran cómo diferentes organizaciones mundiales han organizado sus modelos para plantear lo necesario, en términos de aprendizaje y publicar sus propuestas.

Los modelos recopilados por los autores son:

- **The SCANS Skills and Competencies (1991):** Este modelo fue propuesto por el Departamento de Trabajo de los Estados Unidos y en él se hacía mención a dos tipos de competencias; 1. Las competencias fundamentales y 2. Competencias laborales.
- **EnGauge 21st Century Skills: Literacy in the Digital Age (2003):** Este modelo fue propuesto por Metiri Group y en él se proponen 4 habilidades centrales: 1. Alfabetización en la era digital, 2. Pensamiento Creativo, 3. Comunicación efectiva, y 4. Alta productividad.
- **Definition and Selection of Competencies (2005):** Este modelo fue propuesto por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y en él se mencionan tres competencias fundamentales: 1. Uso de herramientas de manera interactivas, 2. Relacionarse con los demás en grupos heterogéneos y 3. Actuar de manera autónoma.
- **Competencias clave para el aprendizaje permanente (2006):** Este modelo fue propuesto por la Unión Europea y menciona ocho competencias: 1. Competencia en comunicación lingüística, 2. Competencia matemática, 3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, 4. Tratamiento de la información y competencia digital, 5. Competencia social y ciudadana, 6. Competencia cultural y artística, 7. Competencia para aprender a aprender y 8. Autonomía e iniciativa personal.
- **Framework for 21st Century Learning (2009):** Este modelo fue propuesto por Partnership for 21st Century Skills y en él se mencionan tres habilidades centrales: 1. Habilidades para el aprendizaje y la innovación, 2. Habilidades para la vida y la carrera profesional y 3. Alfabetización digital.
- **Nurturing our Young for the Future: Competencies for the 21st Century (2010):** Este modelo fue propuesto por el Ministerio de Educación de Singapur y en él se mencionan tres habilidades centrales: 1. Valores fundamentales, 2. Competencias sociales y emocionales y 3. Competencias para el siglo XXI.

Al mirar los diferentes modelos se puede apreciar que hay diferencias en cómo se jerarquizan y mencionan las diferentes habilidades y competencias, sin embargo, también en

ellos hay similitudes importantes, debido a que unos fueron constuidos a partir de otros. Estos marcos son una buena base para poder ir desarrollando revisiones sistemáticas en torno al tema, además de servir de orientadores a la hora de abordar dichas competencias y habilidades para el siglo XXI.

Siguiendo los aportes de Maggio (2018) se pueden encontrar otros marcos conceptuales relacionados a las habilidades para el siglo XXI, dentro de los cuales resaltan:

- **Assement and teaching of the 21st century skills (ATC21) – Evaluación y enseñanza de las habilidades del siglo XXI:** esta propuesta lideada por la Universidad de Melbourne, agrupa las habiliades en cuatro categorías:
  1. Formas de pensar: creatividad e innovación; pensamiento crítico, resolución de problemas y toma de decisiones; aprender a aprender y la metacognición.
  2. Formas de trabajar: comunicación y colaboración o trabajo en equipo
  3. Herramientas para trabajar: alfabetización informacional y alfabetización digital.
  4. Maneras de vivir en el mundo: ciudadnía, local y global; manejo de la propia vida y el desarrollo de la carrera y la responsabilidad personal y social.
- **New pedagogies for deep learning (NPDL) – nuevas pedagogías para un aprendizaje profundo:** esta propuesta está liderada por Michael Fullan, quien es considerado uno de los grandes referentes de cambio educativo a nivel mundial; las habilidaes indicadas en este marcos son las denominadas 6C:
  1. Creatividad
  2. Comunicación
  3. Ciudadanía
  4. Pesamiento crítico
  5. Carácter
  6. Colaboración
- **Las cinco mentes del futuro: propuesta por Howard Gardner (2008):** esta propuesta orienta los énfasis que debe tomar la educación del siglo XXI, las cinco mentes del furturo son:
  1. La mente disciplinada
  2. La mente sintética
  3. La mente creativa
  4. La mente respetuosa
  5. La mente ética

Al revisar la variedad de marcos orientadores propuestos por Esteve, Adell, & Gisbert (2013) y Maggio (2018), se puede constatar una vez más las similitudes en los componentes de cada propuesta, por otra parte la creatividad se visualiza como un componente reiterado en cada propuesta, en ocasiones apareciendo de manera implícita y la mayoría de las veces, de maera explícita; dando esto una pista de lo importante que se torna esta habilidad para el sistema escolar y el ser humano ciudadano del siglo XXI.

## **Creatividad y Educación**

Actualmente sabemos, gracias a los aportes de la investigación en el tema, que la creatividad no es una característica de algunos pocos humanos o de personas especialmente dotadas, sino

que esta capacidad se encuentra distribuida en diferente grado en las personas. Muchas veces se cree que los productos creativos son concebidos por personas extraordinarias, poseedores de capacidades intelectuales prodigiosas y algunos rasgos de personalidad excepcionales, creencias que no tienen fundamento científico y que obedecen más bien a ideas transmitidas popularmente y asumidas como válidas (Villamizar, 2012). La creatividad puede ser desarrollada y los maestros y maestras tienen un rol central para contribuir a aquello.

La formación del profesional de la educación es permanente, sin embargo, el periodo de formación inicial es de suma importancia ya que en ese espacio se forjan algunas creencias, significados, conocimientos, métodos de trabajo, etc. (del Cristo, Rodríguez, & Sobrino, 2020), que acompañarán al docente por largo tiempo de su recorrido pedagógico.

Las investigaciones de creatividad en el ámbito universitario es bastante escasa, lo que muestra un campo no tan abundante de producción científica en dicha población; el grueso de los estudios se centra específicamente en niños y jóvenes procedentes de las etapas primarias de educación y la temática menos explorada es el conocimiento que tienen de la creatividad los individuos, se ha centrado más la atención, en la gran mayoría de esos trabajos “en estudiar las habilidades personales de cada participante y si ciertos sujetos pueden considerarse o no creativos” (Raso & David, 2019, p.76).

Complementando las ideas anteriores, encontramos que Ferreiro (2012) da cuenta de diversos factores que facilitarán o dificultarán el desarrollo de la creatividad, la institución educativa, ya sea escolar o universitaria, por sí sola no garantiza este cometido. Dentro de los factores que menciona el autor se encuentran: el maestro, el modelo pedagógico, el currículo escolar, los métodos didácticos, entre otros. Sin embargo, se han demostrado que todos los factores antes mencionados influyen, pero es el maestro, su nivel y desarrollo profesional, su capacitación pedagógica y didáctica un factor determinante en el desarrollo del nivel de expresión de la creatividad.

### **Creencias y Creatividad**

Abordar el tema de las creencias, al igual que pasa con la creatividad, es entrar en un universo de definiciones, muchas de ellas dispersas y diversas; las cuales obedecen a enfoques teóricos distintos, de acuerdo con los contextos históricos en que se han desarrollado y las áreas del conocimiento desde donde se producen. Generalmente se puede encontrar el empleo del concepto en la conversación cotidiana, aun cuando las personas no conozcan su uso técnico u origen (Hoffmann, 2013).

Seguendo los planteamientos de Andrade (2013), desde la sociología europea contemporánea se hace un esfuerzo por sistematizar la noción de creencia, al atribuirle el significado de “convicciones, individuales y colectivas, que no se desprenden de hechos comprobables, pero que encuentran su razón de ser en el otorgamiento de sentido y coherencia a la dimensión subjetiva de quienes las mantienen” (p.2). Esto significa que dentro de la descripción cabe incluir toda manifestación de las personas, las prácticas, lenguajes, gestos y pensamientos. Todo cuanto sirve para dar coherencia y sentido a la subjetividad, lo cual forma parte constitutiva de la identidad de la persona, en tanto les permiten asumir determinados conceptos y nociones como cuestiones plagadas de veracidad y realidad (Andrade, 2013).

En un documento reflexivo en torno al concepto “creencia”, Ramírez Coronel (2007), plantea una evolución del concepto desde el punto de vista de autores relacionados con el psicoanálisis, la autora presenta en un primer acercamiento las ideas de Sigmund Freud, para quien el término “creencia” es una parte del ámbito de pensar; siendo equivalente a juzgar el mundo externo; planteó que cada vez que la persona piensa, también cree y, probablemente, cree lo que desea.

En un segundo acercamiento la autora menciona las ideas de Ronald Britton, para quien las creencias tienen consecuencias porque despiertan sentimientos, influyen en las percepciones y promueven conductas. Este autor indica que las creencias pueden ser conscientes o inconscientes, esto quiere decir, que la persona muchas veces no tiene consciencia de que una determinada creencia lo está llevando a actuar, sentir o pensar de algún modo particular. El fenómeno de creer está presente en las relaciones de las personas, tanto con lo concreto o tangible, como también con lo imaginado y se manifiestan a nivel individual o colectivo en distintos ámbitos: profesional, político, religioso, etc (Ramírez Coronel, 2007).

Desde la filosofía se puede encontrar en Ortega y Gasset (1986) una definición de las creencias que se menciona a continuación:

Las creencias constituyen la base de nuestra vida, el terreno sobre que acontece. Porque ellas nos ponen delante lo que para nosotros es la realidad misma. Toda nuestra conducta, incluso la intelectual, depende de cuál sea el sistema de nuestras creencias auténticas. En ellas "vivimos, nos movemos y somos". Por lo mismo, no solemos tener conciencia expresa de ellas, no las pensamos, sino que actúan latentes, como implicaciones de cuanto expresamente hacemos o pensamos. Cuando creemos de verdad en una cosa no tenemos la "idea" de esa cosa, sino que simplemente "contamos con ella" (p.3).

Sin duda este autor entrega una definición muy completa de lo que sería una creencia, dándoles un papel fundamental dentro de la vida de las personas, puesto que a partir de nuestras creencias damos forma al mundo, ellas son parte integrante del ser humano, en ellas estamos.

Por otra parte, y de una forma muy amplia, La Real Academia Española “RAE”, define la creencia como: “el firme asentimiento y conformidad con algo”. Esto es, darle un carácter de certeza y veracidad a algún sentimiento, opinión o idea sobre algo.

Las creencias se van forjando en las personas, a través de las diversas experiencias que van teniendo a lo largo de su trama vital, según Moreno & Giménez (2003) “se fundamentan sobre los sentimientos, las experiencias y la ausencia de conocimientos específicos del tema con el que se relacionan” (p.267). No están fundadas sobre la racionalidad y también poseen la característica de ser consistentes y duraderas para cada persona. Estas proposiciones subjetivas, además. Son generadas individualmente para dar explicación y justificar lo que se hace, tanto a nivel personal, como profesional (Moreno & Giménez, 2003).

Siguiendo los planteamientos de Hoffmann (2013) las creencias, en su definición más común, son un “conjunto de ideas -que consideramos verdaderas y no necesariamente poseen un origen racional- que expresan una visión negativa o positiva acerca de la realidad global o parcial, externa y/o subjetiva del ser” (p.49). Como se puede observar en la definición anterior, el autor da una elaboración más cercana a lo que será la forma de entender este concepto para los efectos de esta investigación.

Desde la teoría de la acción razonada y de acuerdo con Ajzen & Fishbein (1975) las creencias acerca de un objeto, proporcionan la base para la formación de una actitud, junto con esto, los autores mencionan que hay tres tipos de creencias:

- Creencias descriptivas
- Creencias inferenciales
- Creencias informativas

Para estos autores la creencia implica la unión entre dos aspectos determinados del mundo de un individuo, es así como el individuo consigue el entendimiento de sí mismo y de su ambiente. La relación se establecerá, por lo tanto, entre el objeto de la creencia y algún otro objeto, concepto, valor o atributo (Reyes Rodriguez, 2007).

Otro elemento relevante dentro de la teoría de Ajzen & Fishbein (1975) es que del grupo de creencias que tenga el individuo sobre algún objeto, solo algunas de ellas funcionan como determinantes de su actitud en un momento dado. Se les atribuye el nombre de “creencias salientes” o “creencias accesibles”, y éstas se encuentran dentro de las creencias más disponibles en dicho momento. Son estas creencias las que se materializarían en una conducta, por lo que los autores mencionan que, de quererse realizar un cambio conductual, se debiese actuar sobre este tipo de creencias, ya que se manifiestan en acciones concretas.

Una extensión de la teoría de la acción razonada, se denomina Teoría del Comportamiento Planificado, esta teoría manifiesta que las creencias se constituyen en la base cognitiva de la conducta de las personas, es así como la acción humana, según Reyes & Martín (2004) está dirigida por tres consideraciones:

- Creencias sobre las probables consecuencias de la conducta en cuestión.
- Creencias respecto de las expectativas normativas de otras personas.
- Creencia sobre la presencia de factores que pueden fomentar u obstaculizar el desarrollo de una conducta.

Basado en la idea anterior Andrade (2013) describe que:

Las creencias conductuales producen una actitud hacia la conducta; las normativas forman una visión subjetiva de las presiones sociales o normas subjetivas; y las de control generan una percepción de facilidad o dificultad en la ejecución de una conducta. En combinación, estos tres constructos permiten, finalmente, la formación de una intención real que deviene en una acción, siempre en estrecha conexión con el grado en el cual una persona posea las habilidades, técnicas, recursos y otros prerrequisitos necesarios para desarrollar una conducta (p.4).

Es desde estas dos teorías que se puede comprender cómo las creencias se convierten en impulsoras u obstaculizadoras de las conductas de las personas, por otra parte, se convierten también, en orientadoras de dichas conductas y de las decisiones que tomen los individuos, algunas de estas creencias se constituyen como valores fundamentales, a veces más accesibles u otras con mucha dificultad de acceso a ellas.

Para Solano, Sevilla, Pozo, & Garrido (2020) “Los esquemas cognitivos y las creencias constituyen un marco de referencia que guían la conducta de cada persona” (p. 489). Es por esta razón que se considera muy importante conocer las creencias de los futuros profesores,

ya que pueden estar sustentadas en torno a lo mitológico y no en el conocimiento científico reciente sobre la creatividad (Benito & Palacios, 2018), lo que puede traer como consecuencia una orientación al uso de ciertas herramientas y habilidades, como el caso de la creatividad, en una dirección errónea, relacionado con lo que demanda el sistema educativo actual, para docentes de todas las áreas.

Existen algunos estudios que abordan las creencias en el ámbito formativo universitario (Villamizar, 2012; Morais & Almeida, 2016; Solano, Sevilla, Pozo, & Garrido, 2020; Verdú, Boj, & Villalba, 2021). Sin embargo, abordan carreras que no siempre se relacionan con la pedagogía o las temáticas varían en su foco de atención.

Por otro lado hay un grupo pequeño de estudios que se ha enfocado en profesoras y profesores en ejercicio (de la Torre & Mancilla, 2018; Benito & Palacios, 2018; Cuetos, Grijalbo, Argüeso, Escamilla, & Ballesteros, 2020), pero una vez más relacionando la creatividad con diferentes focos temáticos o teniendo como sujetos de estudio profesoras y profesores de educación primaria principalmente.

Comprender las creencias de los profesores de Educación Física, en este sentido, se torna muy relevante, ya que la influencia de paradigmas tradicionales aún está presente en la educación chilena. Se hace necesaria una implementación renovada de esta disciplina, para dar respuesta a lo que los planteamientos ministeriales proponen y a lo que el sistema educativo y social necesita de estos profesionales. ¿Hacia que paradigma se pueden orientar estas creencias? Revisamos a continuación un recorrido sobre los más influyentes, en la Educación Física escolar.

### **Paradigmas de la Educación Física**

La modernidad como proceso histórico y dentro de sus múltiples implicancias trajo consigo un hito que acompaña el pensamiento occidental y las prácticas educativas desde sus orígenes. Es a partir de la Ilustración y con el desarrollo posterior de las ciencias modernas que se sistematiza y multiplica la separación o ruptura ontológica entre cuerpo y mente, retratada principalmente en la obra de Descartes (Lander, 2000).

En Quijano (2000) se puede ver que el proceso de separación de estos elementos del ser humano es parte de una larga historia del mundo cristiano que se monta sobre la base de una idea de la supremacía del alma sobre el cuerpo. El cuerpo fue reprimido, sobre todo en los siglos XV y XVI, en plena inquisición. Pero esto no fue teorizado ni ampliamente discutido hasta Descartes en donde alcanza su albor y se radicaliza la noción de alma/sujeto y cuerpo/objeto. El ser humano es visto como un ser “racional” por excelencia y esa virtud está situada exclusivamente en el alma. El cuerpo por otro lado es incapaz de razonar y está ubicado fuera de la posibilidad de alcanzar el estatus de plenitud que el espíritu tiene. Es por medio de esta forma fragmentada de mirar el ser humano moderno que se da gran importancia al desarrollo de la razón dejando el cuerpo supeditado a la mente.

Por otra parte, John Locke, consideraba la experiencia a través de los sentidos y el cuerpo como el medio para alcanzar las exigencias esenciales del espíritu. Locke también propone que debe haber una educación física que cumpla con los ideales de sociedad del siglo XVIII para él, según Gallo (2006):

El ideal de la educación de la parte física es el 'endurecimiento', es decir, que debe hacerse al cuerpo apto para soportar fatigas y rigores para que luego pueda obedecer y ejecutar las órdenes del espíritu, y para que adquiriera progresivamente un dominio completo como instrumento de la razón. Propone conservar al cuerpo fuerte y vigoroso para obedecer al espíritu, pasando por un desarrollo infantil sano, tanto físico como mental (p. 105).

Si miramos esta propuesta, aparecen los primeros acercamientos a lo que será actualmente la Educación Física en el contexto escolar. Este autor no parte de la relación cuerpo-alma sino del hecho empírico fundamental, el niño tiene cuerpo y por ello la educación debe hacerlo fuerte. Aquí se gestan los primeros procesos sistematizados de una educación para el cuerpo.

Esta educación del cuerpo va siendo parte del andamiaje para el desarrollo de una nación en construcción, en una primera instancia en la Europa moderna y luego en los lugares donde este pensamiento y forma de ver el mundo fue implementándose. Construir los ciudadanos de estas naciones requiere de ciertas prácticas recurrentes, al respecto Foucault (2002) plantea la disciplina como uno de los elementos que fabricará cuerpos sometidos y ejercitados, es decir, cuerpos dóciles. La disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo y los hace más resistentes para los fines económicos y de utilidad; mientras esto sucede se disminuye su fuerza política al reclamársele obediencia a través de la manipulación calculada de sus gestos y comportamientos.

En Chile, la escuela moderna trae también a la Educación Física con objetivos similares a los dispuestos en la Europa moderna, se implantó el imperativo de “civilizar”, es decir, reformar las costumbres y regenerar la raza. Los paradigmas imperantes en un primer momento fueron Higienistas/Eugenésico/Militar, en donde según Serrano, Ponce de León, & Rengifo (2013) el desafío comenzaba por educar el control, el desarrollo y el cuidado del cuerpo humano. La modernización de las sociedades y los discursos que esta modernización pregonaba tuvo eco en la Educación Física, que se constituyó como un saber válido y certificado por el currículo escolar nacional. La construcción de las nociones de nación y ciudadanía bajo estas circunstancias tuvieron una disciplina escolar que representara los valores cívicos de patria imperantes y que podían, además, ser puestos en práctica siendo muy visibles o exhibidos a la comunidad.

Desde este contexto Serrano et al. (2013) proponen que fueron los médicos y no los pedagogos quienes primero promovieron la práctica física escolar con fines eugenistas e higienistas. Un trasfondo social con grandes enfermedades como la tisis y la viruela, sobre todo en la población más vulnerable de las sociedades en vías de desarrollo, traía consigo altas tasas de mortalidad principalmente en niñas y niños, junto con gran preocupación por parte de algunos actores sociales de la época, principalmente médicos como Adolfo Murillo, quién realiza uno de los primeros textos sobre higiene y práctica física en la población chilena.

Así la escuela se torna un espacio de salud, gracias al fundamento científico de Murillo, José Joaquín Aguirre, entre otros (Serrano et al. 2013). Para estos fines una de las asignaturas clave en la tarea de promover nuevos hábitos y costumbres fue la Educación Física. Se tomó la ejercitación militar como una de las primeras propuestas de trabajo corporal en las escuelas, tanto así que instructores de dicha rama fueron los primeros en hacerse cargo de



esta disciplina junto a los médicos para, en una etapa posterior, dar paso a los profesores normalistas que continuarían este legado.

El mejoramiento de la raza y preparación física para un sistema social específico era el foco principal de la Educación Física en sus inicios, Serrano et al. (2013) describió que se buscaba:

Hacer que estos niños, inteligencias precoces que experimentan las consecuencias de su inmovilidad; que se abaten al primer soplo de una enfermedad; que se doblegan al peso del trabajo; que sucumben antes de llegar al término de sus aspiraciones; que no alcanzan a ver el fruto de sus tareas, tengan un desarrollo conveniente, pongan su físico a la altura de su inteligencia; hacer que estos viejos niños sean jóvenes niños (p. 135).

Una fuerte influencia alemana vino a dar los últimos retoques a esta disciplina pedagógica que se estaba gestando. La Gimnasia alemana con toda su influencia vino a ser el medio para concretar los objetivos que los ideales de sociedad necesitaban formar en los ciudadanos, principalmente niños. Se incluyeron las marchas, uso de fusiles y formación de pelotones, se trajeron algunos implementos portátiles y fijos para el trabajo físico desde Alemania y poco a poco el trabajo escolar se tornó una preparación de la fuerza de trabajo y también los posibles defensores de la patria; disciplinados y aguerridos, listos para entrar en acción en las inminentes guerras.

En Pérez Gallardo & Linzmayer (2019) encontramos que a partir de estos procesos históricos se va generando un imaginario social que pone a la Educación Física como responsable de la salud y como sinónimo de esta. Su presencia en el currículo escolar estaba completamente justificada por el hecho de que se podía, a través de ella, forjar a ciudadanos sanos y prevenir enfermedades y en el mejor de los casos mejorar la salud. Este paradigma, junto a sus prácticas fundamentadas en el mejoramiento de la salud aún en la actualidad lo podemos observar en algunos contextos escolares.

Una segunda vertiente de influencia para la Educación Física escolar es la que viene desde los deportes y su masificación a través de los medios de comunicación, sin embargo el énfasis puesto en su uso, es el de formar deportistas que representen a sus países en el ámbito nacional e internacional, al respecto Bracht (1997) describe que bajo esta mirada, lo que tendríamos es el deporte *en* la escuela y no un deporte *de* la escuela, es decir, se prolongan los elementos centrales de cada deporte para la aplicación descontextualizada y refleja en las escuelas, en donde los códigos más visibles son los de rendimiento atlético-deportivo, competición, comparación de rendimiento y récords, reglamentación rígida y racionalización de técnicas. Este tipo de manifestación corporal con una fuerte tendencia hegemónica se ha transformado en el principal, y a veces único contenido válido para la Educación Física escolar. Junto a esto y en el modo en que es abordado generalmente el deporte, contribuye a un cierto tipo de ciudadano: uno que acepta las reglas, que obedece y naturaliza ciertas conductas de explotación o sometimiento. Reafirmando la idea anterior Vago (1996) propone que:

En una sociedad estructurada en modelos capitalistas de producción, el deporte no quedó inmune a un proceso de mercantilización que parece sin fronteras. El deporte incorpora (o ya está creado con) los valores estimulados con este modelo: la competición, la

clasificación, la selección, la comparación, la performance, la victoria [...] la paulatina constitución del deporte con la propiedad de ser “de rendimiento” indica una de sus posibles formas de manifestación en una sociedad con modelo capitalista (p. 9).

Con base en las ideas revisadas hasta ahora es que podríamos comprender los orígenes y el devenir de la Educación Física escolar y las prácticas más habituales por parte de profesoras y profesores de esta disciplina. Los paradigmas más influyentes desde los inicios de la Educación Física, hoy en día, se encuentran presentes en muchas instituciones educacionales. Esto, en parte, obedece a que en la formación profesional en universidades también estos paradigmas se mantienen vigentes (Pérez Gallardo & Linzmayer, 2019). Sin embargo, comprender estos procesos no pretende justificar el que muchas profesoras y profesores aún sigan ocupando las clases de Educación Física para realizar entrenamiento físico o deportivo; por el contrario, se busca revisar los contextos en que la Educación Física se ha originado y desarrollado, para mostrar que, aún pasados muchísimos años desde su integración al sistema escolar, no ha cambiado mucho la forma en que esta disciplina se ofrece a las niñas y niños. Por otro lado, busco también reconsiderar el rol del profesor de Educación Física, en tanto disciplina inserta en el currículo escolar.

Con todo lo planteado hasta ahora y según Bracht (1997):

Es muy importante resaltar que la elección o tematización en la Educación Física de determinado elemento, está relacionada, directa o indirectamente con las necesidades del proyecto educacional hegemónico en determinada época, y con la importancia de aquella manifestación en el plano de la cultura y política en general (p. 36).

Considerando lo planteado por el autor es que surgen las siguientes preguntas ¿Qué tipo de sociedad queremos? ¿Qué tipo de ciudadanos estamos formando? ¿Cómo la Educación Física aporta a estos fines?

Otras corrientes de pensamiento ofrecen una discusión en torno a estas preguntas y el rol de la Educación Física y los profesores en el ámbito escolar; autores como Neira & Nunes (2006); Daolio (2018); Betti & Zulini (2002) proponen un nuevo concepto que viene a renovar el nacido desde la separación ontológica surgida en los inicios de la modernidad. Este concepto es abordado desde perspectivas culturales con el nombre de “Pedagogía de la Cultura Corporal” en donde uno de sus aportes principales es que amplía la visión restringida de los contenidos de la Educación Física y propone que toda manifestación corporal puede ser digna de incorporación al currículo escolar, ya sean estas manifestaciones populares o hegemónicas; desde una mirada crítica y reflexiva en donde la formación humana tiene uno de los papeles principales.

Siguiendo con la descripción de la cultura corporal Linzmayer (2016) afirma que:

La pedagogía de la cultura corporal es una propuesta contra-hegemónica, que pone en juego la discusión sobre currículo y poder, sobre justicia y democracia. Se trata de “dar voz” y despertar a una nueva pedagogía de la Educación Física, superando la utilización del cuerpo como objeto que produce y consume energía, una propuesta que transforma al individuo en cultor de su propia historia, autónomo y soberano (p. 12).

Al superar el uso del cuerpo como un objeto y resignificarlo a sujeto también nos orientamos desde un acto educativo que pone el foco en la capacitación, a otro en donde se busca la formación humana de los estudiantes. Es así como la tarea educacional consiste que la niña o el niño esté en un ambiente matríztico que según Maturana & Nisis (2002):

Crea las condiciones para su crecimiento como un ser capaz de vivir en el autorrespeto y respeto por el otro; asimismo su individualidad, identidad y confianza en sí mismo, no se fundan en la oposición o diferencia con respecto a otros, sino que en el respeto por sí mismo de modo que puede colaborar precisamente porque no teme desaparecer en la relación (p. 15).

La niña o el niño que es visto y reconocido como legítimo en la relación con sus profesores podrá vivir como un ser responsable y libre capaz de reflexionar en su quehacer. Sobre esto Cisternas & Quintana (2018) nos proponen que “el ser humano necesita ser visto y reconocido para crecer, necesita pertenecer a una red en donde sea posible recibir sentido y proporcionarlo. Ser invisible dentro de esa red equivale a quedar fuera de ella” (p. 64). Esa red en donde los niños reciben y proporcionan sentido, son visibles y valiosos, es la que los maestros son capaces de construir en su labor educativa y la Educación Física en su forma más tradicional, claramente no nos ayuda a estos fines y desafíos.

¿Puede haber una Educación Física que ponga el énfasis en las diferentes dimensiones humanas y no sólo en la física? ¿Puede haber un Educación Física que valore la diversidad sin exigencias estereotipadas de un cuerpo ágil y sano? ¿Puede haber una Educación Física que se oriente hacia la formación humana más que al rendimiento deportivo u orgánico?

### **Creatividad y Educación Física**

El profesor de Educación Física, de cara a la educación que se necesita en el siglo XXI, antes de planificar sus “actividades” para la clase; debe tomar las mejores decisiones sobre su función en la formación de sus estudiantes, esto significa preguntarse qué valores quiere promover, qué actitudes quiere fortalecer, qué tipo de ciudadano quiere ayudar a formar (Trigo Aza, 1998). Preguntarse esto también ayudará a elegir los mejores contenidos y metodologías para cada uno de sus objetivos para finalmente contribuir al desarrollo integral de las y los estudiantes.

La Educación Física puede ser un espacio muy valioso de desarrollo de la creatividad, tanto en estudiantes en formación profesional como también en el estudiantado del sistema escolar. Al respecto (Monfort Pañego & Iglesias García, 2015) mencionan que la expresión corporal puede ser un contenido muy relevante para trabajar la creatividad en el estudiantado, debido a que en ella se utiliza el cuerpo y el movimiento como una forma de lenguaje no convencional, además el uso de metodologías abiertas adecuadas pueden activar respuestas creativas ante las diversas situaciones motrices que se pueden plantear en las clases. Sin embargo, también los autores alertan de que si el énfasis pedagógico sigue siendo el de la ejecución técnica, mecánica y de los resultados, difícilmente las habilidades creativas florecerán. Frente a esta forma de desarrollo de la Educación Física, donde predomina la formación y especialización deportiva, la reproducción de patrones motrices establecidos, el

dominio técnico, etc. Es muy complejo desarrollar creatividad en el estudiantado. (Salinas-López, Espada, & García-Coll, 2015).

La relación tradicional de la Educación Física con la acción motriz y el cuerpo ronda por el uso mecánico del mismo, buscando ejercitarlo para lograr el mejor rendimiento posible. Al respecto (Coterón & Sánchez, 2010) mencionan que, aparte del evidente uso del cuerpo en el desenvolvimiento con el entorno, también éste tiene múltiples posibilidades que no tienen que ver solamente con su uso funcional. Aquí nuevamente la dimensión expresiva del movimiento toma relevancia, ya que según los autores la Educación Física puede ser un espacio experiencial rico en el proceso de creación y comunicación simbólica del mundo del propio estudiante y también de los educadores.

En un contexto de aprendizaje adecuado, esto es; propiciando el pensamiento divergente, facilitando la libre expresión del individuo, impulsando la la creación de nuevos movimientos, posibilitando la innovación tanto de alumnos como de profesores, dejando libertad al alumno y provocando los estímulos necesarios para la creación, la Educación Física puede transformarse en un aporte constante y contundente al desarrollo de la creatividad del estudiantado.

Otro de los elementos de la Educación Física que puede aportar un espacio rico en el desarrollo de la creatividad es el juego, para (Trigo Aza, 1998) este contenido puede, a través del placer, permitir el crecimiento en la creatividad y utilizar al máximo sus potencialidades, siguiendo a (Stern, 2019):

Sumergidos en su juego, los niños crecen por encima de sus límites -sin ni siquiera darse cuenta- y en proporciones a las que no llegarían nunca si se lo ordenáramos (p. 43).

Por medio de las propuestas lúdicas en donde exista espacio para explorar y no sólo seguir las instrucciones dadas por el profesor, esta herramienta pedagógica puede ofrecer un espacio único para el desarrollo de la creatividad de los estudiantes y que trae beneficios a largo plazo si es incorporada oportunamente.

Los niños ven siempre las cosas desde un punto de vista creativo. Les atribuyen sin parar nuevas funciones y nuevas aplicaciones. Consiguen que nazcan juegos de objetos inesperados. En la vida profesional, esa es una competencia muy valorada. Para adquirirla después, hacen falta estudios laboriosos, cursos de perfeccionamiento muy caros. Y eso que es una competencia innata. (Stern, 2019, p.37).

Las herramientas pedagógicas del profesional de la Educación Física para el desarrollo de la creatividad del estudiantado están disponibles, sin embargo el uso de ellas traerá beneficios en una u otra dirección. Las creencias predisponen en gran medida las decisiones que el docente tomará y en el caso particular de este estudio las creencias sobre la creatividad.

## **4. Marco metodológico**

### **4.1. Enfoque**

En este estudio se emplea un enfoque exploratorio y descriptivo. La investigación cualitativa posee rasgos que hacen que sea la más adecuada para este estudio; algunos de esos rasgos según Flick (2007) son la conveniencia de los métodos y las teorías; perspectiva de los participantes y su diversidad; capacidad de reflexión del investigador y la variedad de los enfoques y los métodos. Considerando dichos elementos y la naturaleza del problema de esta investigación es que este enfoque se adecua más al tipo de aproximación que se necesita para llegar los sujetos estudiados y alcanzar los objetivos propuestos.

Por otra parte, este tipo de enfoque es más dinámico, lo que ofrece un espacio de flexibilidad entre los hechos y su interpretación. Recolectando y analizando los datos puede surgir nuevas interrogantes o afinarse las que se han propuesto inicialmente. Hay una realidad que descubrir, construir e interpretar (Hernández-Sampieri, 2014).

Siguiendo las ideas de Van Teijlingen & Hundley (2001) un estudio exploratorio es una versión de investigación en menor escala y alcance, la cual permite evidenciar elementos que den cuenta de la necesidad de estudiar un tema específico poco trabajado o conocido. Es por esta razón que este trabajo tiene esta característica, además los estudios exploratorios son adecuados cuando hay problemas poco estudiados o no estudiados específicamente, dado que la literatura ha revelado este vacío o idea vagamente investigada (Hernández-Sampieri, 2014).

### **4.2. Diseño**

El diseño seleccionado para abordar la problemática es la Fenomenografía, que según Álvarez-Gayou (2003) se enmarca dentro del paradigma interpretativo, este diseño busca identificar las maneras cualitativamente diferentes acerca de cómo diferentes personas perciben, vivencian y entienden una variedad de fenómenos, todo esto a partir de una base empírica previa a la búsqueda de comprensión (Marton & Säljö, 1976).

Para dar claridad sobre el campo de estudio de la fenomenografía, Ortega (2007) afirma:

En las investigaciones fenomenográficas la atención se centra en las formas en que los alumnos y los maestros experimentan su mundo. La unidad de estudio es la forma de experimentar algo y el objeto de investigación es la variedad de formas experienciales de los fenómenos (p. 41).

Es así como la fenomenografía se ocupa de describir un fenómeno como los otros lo ven, enfoque desde adentro, y revela las diferencias entre las maneras de verlo, especialmente en un contexto educacional. Analiza la experiencia que los sujetos tienen sobre el mundo y no solamente la experiencia vivida, trasciende también a lo conceptual (Soler-Contreras, Cárdenas-Salgado, Hernández-Pina, & Monroy-Hernández, 2017).

Siguiendo las ideas de González-Ugalde (2014) la fenomenografía no categoriza la realidad. Trata de analizar e interpretar lo que las personas sostienen acerca de los objetos de la realidad, más que describir las “cosas como son”. No indaga el fenómeno como es, sino cómo es experimentado. La fenomenografía busca encontrar aspectos críticos de las formas diferentes de experimentar un fenómeno en un ámbito colectivo, en otras palabras, se busca elaborar una anatomía colectiva de la conciencia.

Los sujetos muestran su experiencia en relación a algún fenómeno particular y el investigador describirá solo de manera parcial dicha experiencia. Las categorías de descripción, surgidas a partir de los aportes de los sujetos, serán empíricamente interpretadas por el investigador, al respecto (González-Ugalde, 2014) plantea:

Por último, hay variación en las formas de construir el espacio de resultados. En este caso, el conflicto es hasta qué punto la estructura del espacio de resultados surge desde los datos o refleja el juicio del investigador. Para Åkerlind, esto es solo un asunto de grado, pues el espacio de resultados es construido con el uso de los datos —al emerger de ellos— y con el empleo del juicio interpretativo del investigador (p.151).

Al ser la exploración de las creencias en torno a la creatividad y las metas de desarrollo humano que se prioricen y sustenten a la base de dichas creencias, el objetivo central de este estudio, es que este diseño es el más adecuado, ya que se busca estructurar diferencias de visión y variación en torno a la temática y problema de investigación, además este tipo de diseño sirve para ayudar a las personas a pensar en formas de mayor productividad, esto es, llegar desde ideas menos complejas o fragmentadas a otras más cohesionadas o complejas. Es así como este diseño posee un enorme potencial para el mejoramiento del aprendizaje y la docencia (González-Ugalde, 2014).

### **4.3. Población y Muestra**

Una de las tantas decisiones con las que el investigador debe lidiar, corresponde a la de buscar las personas que entregarán la información necesaria para el estudio, es por esta razón que en una primera etapa se necesita seleccionar un contexto relevante para el problema de investigación en donde también exista una dimensión pragmática viable, esto es, considerar la accesibilidad y recursos disponibles (Valles, 1999).

Teniendo en cuenta dichos puntos de inicio es que el contexto para esta investigación es el universitario, ya que en dicho contexto se encuentran las personas que permitirán dar respuesta a las preguntas de investigación, además de contar con los criterios de accesibilidad mencionados anteriormente.

El proceso de muestreo en investigación cualitativa es no probabilístico o dirigido, en donde la finalidad no es la generalización en términos de probabilidad y además la elección de los elemento depende de razones relacionadas con las características de la investigación (Hernández-Sampieri, 2014). Es entonces que la muestra que ayudará a recolectar la información para cumplir con los objetivos planteados en este estudio, fue establecida por conveniencia, debido a que ésta permite llegar a los casos accesibles y que acepten ser

incluidos, también la proximidad de los sujetos para el investigador la hacen la forma más viable (Otzen & Manterola, 2017). Las descripciones anteriores también darían pie a integrar una característica de autoelección o muestra voluntaria, en donde las personas deciden participar del estudio, por lo tanto, no habría un número de participantes indicado a priori.

Los participantes de interés para este estudio fueron 47 estudiantes de dos universidades chilenas, en donde participaron 29 hombres y 18 mujeres. Todos los participantes cursaban los últimos años de Pedagogía en Educación Física. Las razones de elegir estos estudiantes estuvieron dadas en primera instancia por la intención de la investigación y en segundo término porque son estos estudiantes los que ya están en contacto con instituciones educativas en sus prácticas, tanto pedagógicas como profesionales y muy próximos a comenzar su vida laboral.

#### **4.4. Recolección de datos**

##### **Encuesta escrita individual**

La recolección de los datos se realizó mediante una encuesta escrita individual denominada “matriz ideográfica” (Capozza, Falbo, Robusto, & Orlanado, 2003), la cual consiste en una grilla de respuestas para abordar las preguntas: 1. ¿Qué es la creatividad y qué aspectos ayudan a su desarrollo? y 2. ¿Hacia que metas de desarrollo humano debe orientarse la enseñanza de la creatividad en Educación Física? Se precisa además que el tipo de encuesta cualitativa no tiene como objetivo establecer las frecuencias, promedios u otros parámetros, sino determinar la diversidad de algún tema de interés dentro de una población dada (Jansen, 2012).

La aplicación del instrumento contempló, en primer lugar una autorización de los directores de carrera de ambas universidades y docentes de asignatura para aplicarlo en sus respectivos horarios de clases. El formulario fue entregado de manera virtual por los profesores dejando registro en la nube de las respuestas dadas por los participante para su posterior análisis.

De acuerdo con las ideas anteriores y con los objetivos de este estudio es que se selecciona este tipo de recolección puesto en los métodos ideográficos: uno de sus objetivos es comprender la estructura y proceso de la personalidad, esto sería, comprender cómo los componentes de la personalidad de un individuo se conectan entre sí e influyen entre sí. Un ejemplo de esta descripción según Conner, Tennen, Fleeson, & Feldman Barret (2009) puede ser la siguiente:

La activación de una creencia específica (me siento feliz) puede crear una tendencia a la acción dentro de una persona (dar a los demás). Además, estos componentes probablemente estén conectados e influyan entre sí de formas ligeramente diferentes para cada individuo (p. 294).

Siguiendo las ideas de la cita anterior, se entiende que los métodos ideográficos se ocupan de estudiar a cada persona por separado dando cuenta de los cambios relacionados con las estructuras (conexión entre componentes) y procesos (influencia entre componentes).

#### **4.5. Análisis de datos**

El análisis de los datos se realizó por medio de un análisis de contenido en dos fases. El análisis de contenido permite revelar, en definitiva, el sentido que emerge del texto, tanto de forma explícita o latente; en el caso de este estudio, de las respuestas de los participantes en la encuesta individual. Es de esta forma que se enfatiza el análisis de contenido en sus dimensiones ocultas, el sentido inferencial emanado del relato de los sujetos investigados. El análisis de contenido cualitativo no busca solo ciertos contenidos dentro de un corpus, sino también encontrar el sentido que estos contenidos tienen, dentro del contexto del tema y las personas estudiadas (Díaz Herrera, 2018).

Para Arbeláez & Onrubia (2014) el objeto del análisis de contenido cualitativo es “verificar la presencia de temas, palabras o de conceptos en un contenido y su sentido dentro de un texto en un contexto” (p.19). Este tipo de análisis puede tratarse de forma cuantitativa estadística o cualitativa lógica. Además, el procedimiento de análisis de los contenidos puede plantearse de una manera deductiva (con categorías previamente establecidas) o inductiva (construcción de categorías emergentes) y que por lo tanto se podrían inferir (Arbeláez & Onrubia, 2014).

Es así como una primera fase se generaron categorías extraídas de las respuestas de los encuestados, a través de una codificación abierta, analizando los fragmentos de los textos tal como se recabaron. Estos pasos permitirán identificar categorías emergentes “y los conceptos que sintetizan similitudes y revelen abstracciones al respecto de lo que empieza a perfilarse como una categoría central” (Monge, 2015, p.80).

En una segunda etapa se ocupó “Laddering Technique” (Capozza et. al. 2003) para organizar las creencias en medios o fines, esto según las menciones realizadas por los sujetos, tanto de manera directa como indirecta. Dicha técnica pretende relacionar las creencias levantadas desde las matrices ideográficas, para luego establecer a través de un análisis criterial, si existen vínculos entre las categorías, y si dichos vínculos son directos o indirectos. El análisis continúa con una revisión cuantitativa que resume en una tabla la cantidad de vínculos (menciones) que buscará ver si las creencias se perfilan como medios o fines. Aplicando el “índice de abstracción” se puede determinar si una creencia está más cercana a ser un medio o un fin (determinado por medio del cálculo de menciones directas dividido por la suma de menciones directas y menciones indirectas); por otra parte con el “índice de prestigio” (determinado por medio del cálculo de menciones directas dividida por el total de menciones), las creencias se pueden organizar de acuerdo a su relevancia. Finalmente, el “índice de centralidad” (determinado por medio del cálculo de menciones directas más las menciones indirectas dividida por el total de menciones), organiza las creencias en función de si éstas se organizan en el eje central del diagrama, o de manera periférica.

Finalmente se organizan las categorías en un orden ascendente en función de los valores de los índices mencionados anteriormente, generando un diagrama de interacción de las metas.



## 5. Resultados

Los resultados se organizan en tres ámbitos, en primer lugar, se describen las categorías levantadas a partir de la información de la matriz ideográfica, en segundo lugar, se analizan las interacciones entre las categorías mediante las matrices de implicación. Finalmente se realiza un esquema que da cuenta de estas implicaciones y que señala las categorías centrales, las consideradas metas y las que se consideran medios para esas metas.

### A) Definición de categorías

Respecto del levantamiento de categorías, se encontraron las siguientes:

#### *Descripción de categorías*

Categoría	Definición
1. Romper rutina y llamar la atención:	Salir de las estrategias tradicionales y lograr que los estudiantes estén atentos a la clase.
2. Crear algo nuevo:	Producir implementos o actividades novedosas para las clases.
3. Nuevas estrategias pedagógicas:	Adecuar las formas de enseñanza según las necesidades e intereses del estudiantado.
4. Mantenerse creativo y actualizado:	Permanecer creando y aprendiendo constantemente nuevas formas de educar.
5. Motivación y participación:	Disposición de apertura de parte del estudiantado frente a las clases de Educación Física.
6. Resolución de problemas:	Habilidad para dar respuesta exitosa a los diferentes desafíos que se presentan.
7. Desarrollo del estudiante:	Favorecer el desarrollo integral del estudiantado por medio de la creatividad abriendo diversas oportunidades de aprendizaje en su vida.
8. Mejora Físico-orgánica:	Favorecer el desarrollo de cualidades y habilidades físico/técnicas del estudiantado.
9. Clases lúdicas:	Espacios de aprendizaje dinámicos, considerando el juego como herramienta principal.

10. Cambio de paradigma: Transformación de la orientación físico/orgánica de la Educación Física a una orientación de formación humana.
11. Uso de creatividad en el aula: Aplicación de principios de la creatividad para diversos objetivos educativos, valoración de esta habilidad dentro del trabajo docente y para los estudiantes.

### B) Interacciones entre categorías

**Tabla 2.**

*Matriz de implicación: menciones de vinculación entre categorías*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	M.indirectas
1.Romper rutina y llamar atención	-	2	-	-	11	1	2	1	-	2	-	19
2.Crear algo nuevo	3	-	1	-	14	3	4	4	3	1	-	33
3.Nuevas estrategias pedagógicas	1	-	2	-	5	1	8	1	1	-	-	19
4.Mantenerse creativo y actualizado	-	1	-	-	-	4	-	1	2	-	-	8
5.Motivación y participación	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	2
6.Resolución de problemas			3	1	-	-	4	1	1	-	-	10
7.Desarrollo del estudiante	-	2	-	-								2
8.Mejora físico-orgánica	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
9.Clases lúdicas	5	-	1	-	4	-	2	3	1	2	-	18
10.Cambio de paradigma							2					2
11.Uso de creatividad en el aula	-	-	-	-	2	4	7	-	-	-	-	13
M. directas	9	5	8	1	36	14	29	11	8	5	0	126

A partir de los análisis realizados en las matrices de implicación, se puede señalar que la categoría que obtuvo más menciones directas (tabla 2) fue la número 5, “motivación y participación”, lo que muestra que esta categoría es considerada una finalidad más que un medio. Inmediatamente debajo de la categoría anterior se encuentra la número 7, “desarrollo del estudiante”. Estas dos categorías juntas representarían la finalidad del uso de la creatividad en las clases de Educación Física para los estudiantes encuestados.

También se observa que, según las menciones indirectas, la categoría 2, “crear algo nuevo” es la que más referencias obtuvo, seguida de las categorías “romper la rutina y llamar la atención” y “nuevas estrategias pedagógicas” que tuvieron la misma cantidad de referencias indirectas. Esto permite decir que la creatividad; por medio de la creación de algo nuevo, la

ruptura de la rutina y el llamar la atención, puede llegar a las metas mencionadas en el párrafo anterior.

**Tabla 3.**

*Índices de abstracción, prestigio y centralidad*

	Índice de abstracción		Índice de prestigio		Índice de centralidad	
	Mdir/(Mdir.+Mind.)	Valor resultante	Mdir/(Mtotal)	Valor resultante	(Mdir + Mind)/(Mtotal)	Valor resultante
1.Romper rutina y llamar atención	9/28	0,321	9/126	0,071	28/126	0,222
2.Crear algo nuevo	5/38	0,131	5/126	0,039	38/126	0,301
3.Nuevas estrategias pedagógicas	8/27	0,296	8/126	0,063	27/126	0,214
4.Mantenerse creativo y actualizado	1/9	0,111	1/126	0,007	9/126	0,071
5.Motivación y participación	36/38	0,947	36/126	0,285	38/126	0,301
6.Resolución de problemas	14/24	0,583	14/126	0,111	24/126	0,190
7.Desarrollo del estudiante	29/31	0,935	29/126	0,230	31/126	0,246
8.Mejora físico-orgánica	11/11	1	11/126	0,087	11/126	0,087
9.Clases lúdicas	8/26	0,307	8/126	0,063	26/126	0,206
10.Cambio de paradigma	5/7	0,714	5/126	0,039	7/126	0,055
11.Uso de creatividad en el aula	0/13	0	0/126	0	13/126	0,103

Es posible observar en la tabla 3, el valor de los índices de abstracción, de prestigio y de centralidad que señalan la valoración de las metas en función de la realización entre menciones directas e indirectas, y entre las menciones totales. El índice de abstracción señala que la categoría percibida como meta final (abstracta) es “Mejora físico/orgánica”, pues es la que tiene como valor 1, la siguen las categorías “Motivación y participación” y “Desarrollo del estudiante” que son las más cercanas al valor 1 (0,947 y 0,935 respectivamente).

El índice de prestigio señala que la categoría más importante es “Motivación y participación” su valor es el más cercano a 1 (0,285), seguida de “Desarrollo del estudiante” (0,230); esto concuerda con dos de las categorías con más abstracción.

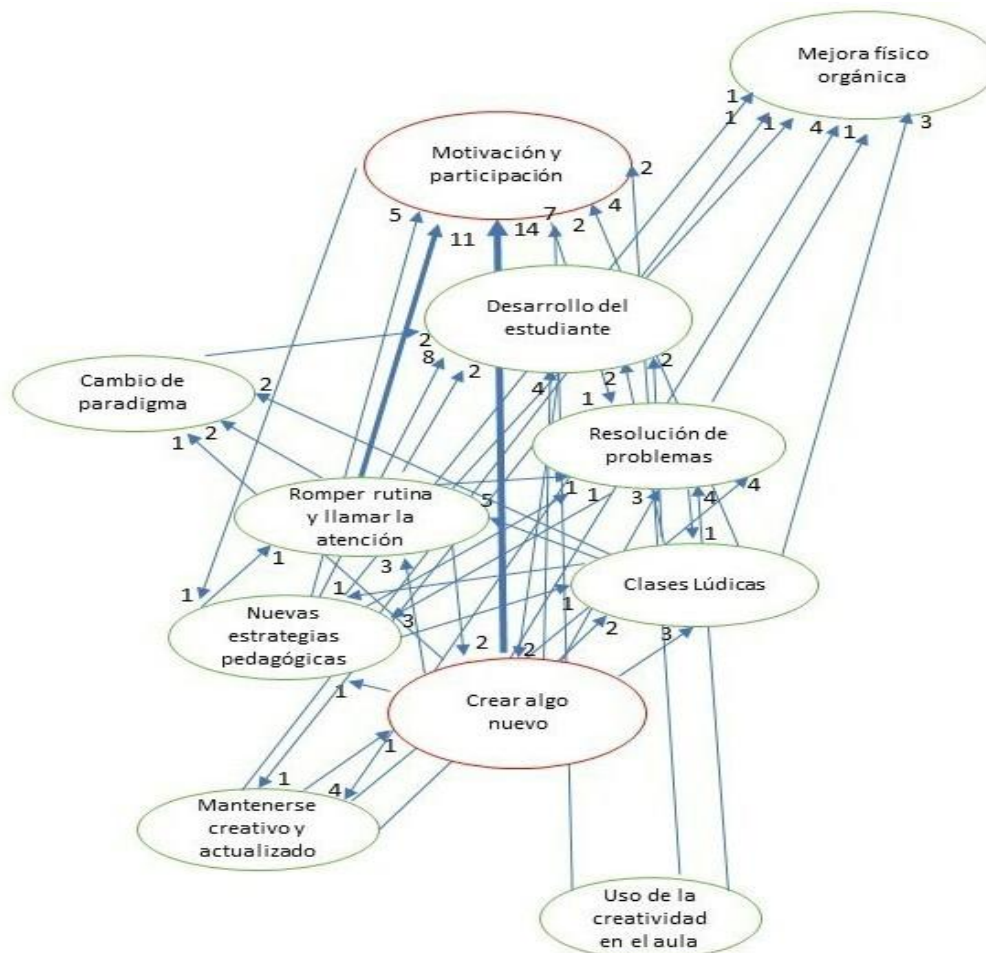
Por último, el índice de centralidad arroja que las categorías más céntricas, es decir, a las cuales las otras categorías se orientan es “Motivación y participación” y “Crear algo nuevo”, cuyo valor es el más cercano a 1 (0,301), seguida de “Desarrollo del estudiante” (0,246). Esto muestra también coherencia con los índices anteriores y las categorías que allí aparecen.

Basado en los datos que nos entrega el análisis y considerando todas las categorías generadas, se puede decir que los estudiantes de Educación Física que participaron en el estudio conciben que el uso de la creatividad en su formación profesional y futura docencia tienen a la base tres grandes metas que se plantean como medios para lograr un fin: la de “uso de la creatividad en el aula”, al permitir usar los principios de la creatividad para diversos objetivos educativos tanto para el docente como para los estudiantes; la de “mantenerse creativo y actualizado”, que permite un estar creando y aprendiendo constantemente formas novedosas de educar y la de “crear algo nuevo”, que permite elaborar implementos o actividades novedosas para las clases. Estas metas serían los medios o herramientas que llevarán al cumplimiento de las finalidades últimas que serían por una parte la “mejora físico/orgánica” de los estudiantes y por otra parte aumentar la “motivación y participación” del estudiantado en las clases de Educación Física.

**C) Esquematización de implicaciones**

**Figura 1.**

*Diagrama jerárquico de relaciones entre metas.*



*Nota.* El diagrama representa las menciones directas e indirectas entre categorías.  
Fuente: elaboración propia

Finalmente, como se observa en la figura 1, la relación entre medios y fines a través del diagrama jerárquico, en donde todas las categorías y sus vinculaciones se encuentran organizadas según los valores de los diferentes índices (abstracción, prestigio y centralidad). La meta más básica y concreta es la de “uso de la creatividad en el aula”, ésta se encuentra en la base del diagrama y se relaciona con tres categorías que se constituyen como más abstractas. Ascendiendo en el diagrama se presentan las categorías de “mantenerse creativo y actualizado” y “crear algo nuevo” que, al estar más arriba, son un poco más abstractas, pero siguen siendo medios para “mejora física/orgánica” que es el fin último, ubicada en la cúspide del diagrama y “motivación y participación” que se encuentra por debajo de la anterior. Es importante señalar que la categoría más abstracta nunca fue mencionada como medio, sólo

fue mencionada como fin lo que la hace estar en la cúspide, pero no necesariamente tuvo la mayoría de las menciones.

Por otra parte “crear algo nuevo” es la categoría que tiene un posicionamiento como un medio más contundente que las demás categorías de base, esto articula la creencia sobre el uso de la creatividad en las clases de Educación Física desde allí, junto con eso se puede ver que tiene una vinculación con casi todas las categorías del diagrama. Esta categoría además es central lo que le da un prestigio más alto a otras categorías del esquema.

Subiendo en el esquema la meta “nuevas estrategias pedagógicas” va a dar un paso para “clases lúdicas” y “romper la rutina y llamar la atención” lo que marca una fuerte tendencia de los participantes a concebir el uso de la creatividad como peldaño para las metas más abstractas, estas categorías junto con “resolución de problemas” tienen una alta vinculación entre sí, lo que las mantiene muy conectadas.

La meta “cambio de paradigma” siendo más abstracta que las anteriormente nombradas se encuentra con muy pocos vínculos (3) y tributa solo a una meta: “desarrollo del estudiante”, también está alejada del centro por lo que se puede decir que dentro de las creencias asociadas al uso de la creatividad no hay una idea fuerte de que puede ayudar a generar un cambio paradigmático en la Educación Física escolar, aunque los dos vínculos asociados al desarrollo del estudiante si dan una luz de una necesidad de cambio paradigmático primero, la creencia no tiene fuerza. Aparece luego “desarrollo del estudiante” que tiene un nivel de abstracción cercano al fin último, mostrando que hay una idea más contundente sobre usar la creatividad para que el estudiante tenga una herramienta para su vida. Esto lleva la categoría con más menciones que es la de “motivación y participación”, su vínculo más importante es con “crear algo nuevo” y ambas comparten centralidad dentro del esquema lo que puede se puede explicar desde la idea de que todo esfuerzo creativo, creando implementos o actividades, apunta a mejorar la motivación y la participación de los estudiantes. También hay una fuerte vinculación desde “romper la rutina y llamar la atención” hacia “motivación y participación” lo que hace relación con incorporar lo novedoso, usando la creatividad para llegar a que los estudiantes quieran estar en las clases de Educación Física.

Finalmente está “mejora física/orgánica en la cúspide, lo que señala a esa categoría como la más abstracta del diagrama, es decir, la meta concebida como fin último. Su lejanía dentro del diagrama indica que no es una idea muy relevante, además de no tener vínculos bidireccionales. Con esto se puede ver que el uso de la creatividad está asociado principalmente a fines muy restringidos, en relación al gran potencial que dicha herramienta tiene, por otra parte, el que la meta más abstracta esté asociada a la mejora físico/orgánica aleja mucho a la Educación Física de una mirada renovada y actualizada en tanto disciplina pedagógica del siglo XXI.

## **6. Conclusiones**

Luego del análisis correspondiente de los resultados se puede concluir que las preguntas de investigación que orientaron este estudio han sido respondidas como sigue;

Sobre la pregunta ¿Cuáles son las creencias respecto de la creatividad en la enseñanza de la Educación Física en estudiantes de los últimos años de formación? Se puede señalar que las creencias de los participantes son bastante heterogeneas, ya que apuntan a diversos temas. Las ideas de las y los participantes van rondando diversas áreas de interés; entre ellas encontramos la motivación, la resolución de problemas, cambio paradigmático, la creación de implementos, entre otras. Esto refuerza uno de los supuestos de esta investigación, al no encontrarse una organización de conceptos frente a las razones y justificaciones entregadas por el instrumento de recolección de datos. Bajo esta descripción se puede decir que el objetivo asociado a la primera pregunta fue cumplido en la primera etapa del análisis de los datos.

Por otra parte, la pregunta ¿Hacia qué metas de desarrollo humano se debe priorizar la creatividad en la enseñanza de la Educación Física según estudiantes de Educación Física? También fue respondida en la segunda etapa del análisis de los datos y por consiguiente logrado el segundo objetivo de la investigación, mostrando que existe una construcción de creencias asociadas al uso de la creatividad en las clases de Educación Física, por parte de los estudiantes terminales, muy variada. Esto muestra que lo que piensan los participantes respecto del impacto del uso de la creatividad en el proceso educativo, está poco fundamentado en la investigación o la literatura relacionada al tema y pareciera que responde más bien a la experiencia personal o el sentido común.

Sumado a lo anterior se evidencia que la creencia considerada como un fin, es decir, la meta más relevante a alcanzar, está relacionada con un paradigma tradicional basado en el rendimiento técnico y lo físico/orgánico como idea central, lo que muestra una mirada muy poco actualizada al momento de entender los grandes beneficios de la creatividad en el aula y sobre todo teniendo a la Educación Física como espacio para su desarrollo.

Esta valoración tradicional del uso de la creatividad muestra que aún persisten paradigmas que están muy lejos de ocuparse del ser integral y de su desarrollo como humano, repitiendo patrones de acción y objetivos que no responden a las necesidades de los sujetos ni tampoco a las del ciudadano del Siglo XXI.

Si tomamos en cuenta que hoy la labor de un profesor no se limita al contexto escolar, sino que trasciende este espacio, hacia la vida de las personas involucradas en el proceso de enseñanza y aprendizaje y que los profesores orientados por sus creencias y metas pedagógicas determinarán en gran parte el impacto que pueden llegar a causar en la vida de sus estudiantes; se puede decir, a la luz de los resultados, que el impacto asociado a las creencias consideradas como fin por el grupo en estudio, será limitado y perseguirá objetivos poco relevantes para el desarrollo humano y escolar.

Se observó además que algunas ideas periféricas también están presentes, sin embargo, no poseen el estatus de fin o de ideas relevantes o abstractas. Una de ellas es “cambio de paradigma” la cual se encuentra más lejana que todas las demás, esto puede ofrecer una

mirada asociada a que es muy débil la creencia de generar una Educación Física más contextualizada a esta época y que la creatividad puede aportar a ello. Por otra parte también muestra que, aunque débil, hay algo por donde comenzar a avanzar en la dirección de una disciplina pedagógica más humana, lo cual abre un desafío hacia la formación inicial en las carreras de Educación Física.

La Educación Física puede ser un espacio muy valioso de desarrollo de la creatividad, tanto en estudiantes en formación como también en el estudiantado del sistema escolar; sin embargo, aún predomina el énfasis pedagógico del cuerpo y de los resultados. Frente a esta forma de desarrollo de la Educación Física, donde predomina la especialización físico/orgánica, la reproducción de patrones motrices establecidos, el dominio técnico, etc. Es que surge una necesidad de repensar esta disciplina pedagógica, para el aprendizaje integral de los individuos (Salinas-López, Espada, & García-Coll, 2015). La creatividad y sus alcances bajo esta creencia se encuentran muy limitados y puede transformarse en un obstáculo difícil de superar, debido a que las creencias se convierten en una forma de hacer las cosas luego; en este caso sería la conducción del proceso pedagógico. Además existe un desaprovechamiento de la Educación Física como espacio privilegiado al momento de ponerla al servicio del estudiantado y todos los beneficios que podría tener en la vida escolar de los niños probablemente nunca aparezcan.

Otra de las creencias con mucha fuerza y cercanas a un fin último fue el uso de la creatividad para lograr “motivación y participación” en estudiantes, una vez más es un objetivo muy lejano a lo que plantean las teorías y las investigaciones sobre creatividad, mostrando que hay una comprensión más asociada a facilitar el trabajo del docente en el aula, debido a una compleja situación de desmotivación y no participación en las clases, pero desconociendo lo mucho que puede ayudar un uso estudiado de la creatividad tanto en su labor, como en el desarrollo de el estudiantado, los cuales debiesen ser los beneficiarios directos de la implementación de una pedagogía creativa.

Se aparece aquí un desafío importante para la formación docente y la formación continua de profesores y profesoras de Educación Física, ya que es necesario incluir herramientas y habilidades relacionadas con la creatividad en los planes de estudio y formativos, de manera que los profesionales puedan tener mayor claridad de los beneficios del uso de la creatividad tanto en la elaboración de las clases, como también en el desarrollo de niñas, niños y jóvenes. Tener ideas más claras sobre la creatividad y el real impacto que puede causar un uso basado en la evidencia y los estudios al respecto, puede marcar la diferencia en la vida profesional de un docente y la de las y los estudiantes.

Dentro de las limitaciones de este estudio se encuentra el hecho de que sólo se consideró, en el análisis de los datos, un método inductivo. Esto debido a que las categorías que se elaboraron surgieron desde el análisis de los discursos de los participantes una vez que respondieron el instrumento empleado, aún cuando las categorías se elaboraron junto a un experto, los resultados entregan una mirada parcial de las creencias de los futuros profesores de Educación Física.

La muestra de participantes también puede ser una limitación en los resultados del estudio, ya que como primera aproximación tuvo un número de cuarenta y siete estudiantes de Educación Física, sería importante realizar el mismo estudio o un complemento de el mismo con muchos más participantes para ampliar cada uno de los elementos estudiados.



De lo anterior se desprende que el estudio de la creatividad es un ámbito relevante de seguir profundizando e indagando, puede transformarse en un aporte trascendental en la formación de los profesionales de la educación y por qué no, en profesionales de otras áreas también. Este estudio como primera aproximación da algunas ideas sobre lo que está pasando en un grupo de personas en torno a la temática y puede dar el pie para seguir abordando desde otros enfoques la creatividad en el ámbito educacional y sus implicancias en los diversos actores que allí convergen.

## 7. Referencias

(s.f.).

Ajzen, I., & Fishbein, M. (1975). *Belief, Attitude, Intention and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. New York: Human Relations.

Åkerlind, G. (2005). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher education research & development*, 321-334.

Almerich, G., Suárez-Rodríguez, J., Díaz-García, I., & Orellana, N. (2020). Estructura de las Competencias del Siglo XXI en el Alumnado del Ámbito Educativo. Factores Personales Influyentes. *Educación XXI*, 45-74.

Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. México D.F.: Paidós.

Andrade, J. (2013). Creencias sobre el uso de las TIC de los docentes de educación primaria en México. *Sinéctica*, 1-13.

Arbeláez, M., & Onrubia, J. (2014). Análisis bibliométrico y de contenido. Dos metodologías complementarias para el análisis de la revista colombiana Educación y Cultura. *Revista de Investigaciones UCM*, 14-31.

Bamford, A. (2006). *The Wow Factor: Global reserch copendium on the impact of arts in education*. Berlin: Waxmann Verlag.

Benito, P., & Palacios, A. (2018). Estudio sobre las concepciones de un grupo de docentes de Educación Primaria sobre la creatividad. *Educación Artística: revista de investigación*, 23-44.

Betti, M., & Zuliani, L. (2002). Educação Física Escolar: Uma Proposta de Diretrizes Pedagógicas. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 73-81.

Bracht, V. (1997). *Educação Física e Aprendizagem Social*. Porto Alegre: Livraria e editora Magister

Capozza, D., Falbo, R., Robusto, E., & Orlando, A. (2003). Beliefs about Internet: Methods of Elicitation and Measurement. *Papers on Social Representations*, 1.1-1.14.

Caterrall, J., Dumais, S., & Hampden-Thompson, G. (2012). The arts and achievement in at-risk youth: findings from four longitudinal studies. *National Endowment for the Arts*, 1-28.

Chacón, L. (2021). Percepciones y Significados que Otorga el Profesorado Universitario a la Competencia Docente en Educación Superior. *Praxis Educativa*, 1-20.

Cisternas, A., & Quintana, J. (2018). *Educación Relacional: diez claves para una pedagogía del reconocimiento*. Madrid: Fundación SM.

- Conner, T., Tennen, H., Fleeson, W., & Feldman Barret, L. (2009). Experience Sampling Methods: A Modern Idiographic Approach to Personality Research. *Soc Personal Psychol Compass*, 292-313.
- Coterón, J., & Sánchez, G. (2010). Educación artística por el movimiento: la expresión corporal en Educación Física. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 113-134.
- Cuetos, M. J., Grijalbo, L., Argüeso, Escamilla, V., & Ballesteros, R. (2020). Potencialidades de las TIC y su papel fomentando la creatividad: percepciones del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 287-306.
- Daolio, J. (2018). *Educação Física e o Conceito de Cultura: Polêmicas do Nosso Tempo*. São Paulo: Editora Autores Associados .
- de la Torre, S., & Mancilla, J. L. (2018). Autopercepción del Profesorado y Equipo Directivo en el Desarrollo de la Creatividad. Un estudio de caso valorado con VADECRIE. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13-32.
- de la Torre, S., & Violant, V. (2006). *Comprender y Evaluar la Creatividad: un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza*. Málaga: Aljibe.
- del Cristo, Y., Rodríguez, M., & Sobrino, E. (2020). El Desarrollo de un Método de Actuación Creativo. Premisa de la Orientación Profesional Pedagógica. *Revista Pedagógica de la Universidad de Cienfuegos*, 266-271.
- Díaz Herrera, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*, 119-142.
- Elisondo, M., & Piga, F. (2020). Todos Podemos Ser Creativos: Aportes a la educación. *Diálogos sobre educación*, 1-22.
- Esquivias, M. T. (2004). Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones. *Revista Digital Universitaria*, 1-17.
- Esteve, F., Adell, J., & Gisbert, M. (2013). El laberinto de las competencias clave y sus implicaciones en la educación del siglo XXI. *II Congreso Internacional multidisciplinar de investigación educativa (CIMIE 2013)*, 1-6.
- Ferreiro, R. (2012). La Pieza Clave del Rompecabezas del Desarrollo de la Creatividad: La Escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambios en Educación*, 6-22.
- Flores, P. (1998). *Concepciones y Creencias de los Futuros Profesores Sobre las Matemáticas, su Enseñanza y Aprendizaje*. Granada: Comares.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Gallo, L. E. (2006). El pensamiento educativo de John Locke y la atención a la Educación Física. *Educación Física y Deporte*, 97-114.
- Garfinkel, H. (2006). *Estudios en Etnometodología*. Barcelona: Anthropos Editorial.

- González-Ugalde, C. (2014). Investigación Fenomenográfica. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 141-158.
- Hernández-Sampieri, R. (2014). *Metdología de la Investigación*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Hoffmann, W. (2013). *Creencias Limitantes*. Cognitio.
- Jansen, H. (2012). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Paradigmas*, 39-72.
- Klimenko, O. (2008). La Creatividad Como un Desafío para la Educación del Siglo XXI. *Educación y Educadores*, 191-210.
- Lagardera, F. (2007). La Conducta Motriz: un nuevo paradigma para la Educación Física del siglo XXI. *Conexões*, 1-18.
- Lander, E. (. (2000). *La Colonialidad del Saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso.
- Linzmayer, L. (2016). Cultura Corporal y Niveles de Complejidad e Impacto del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje. *Revista Internacional de Pedagogía y Currículo*, 8-21.
- Linzmayer, L. (2017). *Educación Física: Ideas y Reflexiones Disruptivas*. Curitiba: Appris Editora.
- López, R. (1995). *Desarrollos Conceptuales y operacionales acerca de la Creatividad*. Santiago de Chile: Universidad Central.
- Maggio, M. (2018). *Habilidades del Siglo XXI: Cuando el futuro es hoy*. Buenos Aires: Santillana.
- Marina, A., & Marina, E. (2013). *El Aprendizaje de la Creatividad*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). Qualitative Differences in Learning. Outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 4-11.
- Maturana, H., & Nisis, S. (2002). *Formación Humana y Capacitación*. Santiago: Dolmen Eiciones.
- Meller, P. (2018). *Claves para la Educación del Futuro*. Santiago de Chile: Catalonia.
- Menchén, F. (2018). El Aprendizaje Creativo y el Cerebro. Rescatar el Concepto de "Aprehender". *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 47-59.
- Méndez, D., Silva, N., Palomo-Vélez, G., da Costa, S., & Páez, D. (2015). Factores Psicosociales del Bienestar y la Creatividad en una Muestra de la Región Centro Sur de Chile. En M. Á. Bilbao, D. Páez, & J. C. Oyanedel, *La Felicidad de los Chilenos: Estudios Sobre Bienestar Tomo 1* (págs. 215-236). Santiago: RIL Editores.
- MINEDUC. (2014). *Estandares Orientadores Para Carreras de Pedagogía en Educación Física*. Santiago de Chile: Trama Impresores S.A.
- Monfort Pañego, M., & Iglesias García, N. (2015). La creatividad en la expresión corporal. Un estudio de casos en educación secundaria. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 28-35.

- Monge, V. (2015). La codificación en el método de la investigación de la grounded theory o teoría fundamentada. *Innovaciones Educativas*, 77-84.
- Morais, M. d., & Almeida, L. (2016). Percepções sobre criatividade: Estudo com estudantes do Ensino Superior. *Revista Portuguesa de educação*, 141-162.
- Moreno, M., & Giménez, C. (2003). Concepciones y Creencias de los Profesores Universitarios de Matemáticas acerca de la Enseñanza de las Ecuaciones Diferenciales. *Enseñanza de las ciencias*, 265-280.
- Neira, M., & Nunez, M. (2008). *Pedagogía da Cultura Corporal: Crítica e Alternativas*. São Paulo: Phorte Editora.
- Ortega y Gasset, J. (1986). *Ideas y Creencias y otros ensayos*. Madrid: Revista de Occidente.
- Ortega, S. (2007). La fenomenografía, una perspectiva para la investigación del aprendizaje y la enseñanza. *Pampedia*, 39-46.
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *Int. J. Morphol*, 227-232.
- Pajares, F. (1992). Teachers ' Beliefs and Educational Research : Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 307-332.
- Pérez Gallardo, J., & Linzmayer, L. (2019). *Educación Física Escolar: Conceptos Fundamentales para la Formación y Actuación Profesional*. Chile: Ediciones UBB.
- Pérez Gallardo, J., & Linzmayer, L. (2019). *Educación Física Escolar: Conceptos Fundamentales para la Formación y Actuación Profesional*. Chile: Ediciones UBB.
- Poblete-Valderrama, F. (2020). Desarrollo y evidencia del pensamiento crítico de la Formación Inicial Docente en Educación Física: importancia desde la percepción de los formados. En F. (. Poblete-Valderrama, *Formación Inicial Docente en Educación Física: reflexiones para el futuro profesorado* (págs. 136-153). La Serena: Nueva Mirada Ediciones.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. (. Lander, *La Colonialidad del Saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (págs. 201-246). Buenos Aires: Clacso.
- Ramírez Coronel, A. (2007). Las creencias y su relación con el estado mental del individuo. *Medwave*, 1-4.
- Raso, F., & Santana Aranda, D. (2019). Percepciones del Futuro Pedagogo sobre la Metodología de Enseñanza de la Creatividad. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 73-89.
- Reyes Rodriguez, L. (2007). La teoría de acción razonada: implicaciones para el estudio de las actitudes. *Investigación Educativa*, 66-77.

- Reyes, D., & Martín, A. (2004). Creencias de los Docentes de Formación Inicial sobre las Tecnologías Infocomunicacionales. Una aproximación desde la Teoría del Comportamiento Planificado. *Recuperado de <http://ceur-ws.org/Vol-562/paper5.pdf>*, 1-9.
- Robinson, K., & Aronica, L. (2012). *El Elemento: descubrir tu pasión lo cambia todo*. Barcelona: Conecta.
- Rodrigo Martín, I., & Rodrigo Martín, L. (2012). Creatividad y Educación: el desarrollo de la creatividad como herramienta para la transformación social. *Prisma Social*, 311-351.
- Rodríguez, I., Del Valle, S., & De la Vega, M. (2018). Revisión nacional e internacional de las competencias profesionales de los docentes de Educación Física. *Retos*, 383-388.
- Ruppert, S. (2006). How the arts benefit student achievement. *Critical Evidence*, 1-24.
- Salinas-López, J. C., Espada, M., & García-Coll, V. (2015). Una Propuesta en Educación Física para el Desarrollo de la Creatividad Motriz en Alumnos de Tercero de Primaria. *Revista Internacional de Ciencias Sociales de la Actividad Física, el Juego y el Deporte*, 47-68.
- Sánchez, C. S. (2016). Creatividad: la capacidad original del hombre. *Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/3004>*, 1-24.
- Serrano, S., Ponce de León, M., & Rengifo, F. (2013). *Historia de la Educación en Chile (1810-2010) Tomo II: La Educación Nacional (1880-1930)*. Santiago de Chile: Taurus.
- Solano, N., Sevilla, Y., Pozo, C., & Garrido, D. (2020). Innovación Educativa: Creencias de futuros maestros. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 487-495.
- Soler-Contreras, M. G., Cárdenas-Salgado, F. A., Hernández-Pina, F., & Monroy-Hernández, F. (2017). Enfoques de aprendizaje y enfoques de enseñanza: origen y evolución. *Educación y Educadores*, 65-88.
- Stern, A. (2019). *Jugar*. España: Litera Libros Editorial.
- Taylor, A. E. (1901). *The Problem of Conduct: A Study in the Phenomenology of Ethics*. New York: Macmillan and Company.
- Trigo Aza, E. (1998). Juego y Creatividad: dos asignaturas pendientes en la Educación Física del tercer milenio. *Ámbitos Profesionais en Galicia*, 269-279.
- UNESCO. (2015). *Replantear la Educación: ¿Hacia un bien común mundial?* Paris: UNESCO.
- Vago, T. M. (1996). O Esporte Na Escola e o Esporte Da Escola: da negação radical para uma relação de tensão permanente. *Movimento*, 4-17.
- Valles, M. (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis Sociología.
- Vázquez, M. (2000). Apuntes sobre Creatividad: origen del término y su pervivencia. *Revista Latina de Comunicación Social*, 1-14.

- Verdú, R., Boj, L., & Villalba, J. (2021). Estudio prospectivo sobre el autoconcepto creativo. Percepción de la formación creativa por estudiantes del Grado de Educación Primaria en etapas educativas previas. *ArtsEduca*, 23-38.
- Villamizar, G. (2012). La Creatividad Desde la Perspectiva de Estudiantes Universitarios. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 212-237.
- Welch, R., Alfrey, L., & Harris, A. (2021). Creativity in Australian health and physical education curriculum and pedagogy. *Educación y Sociedad Deportiva*, 471-485.