

UNIVERSIDAD PARA EL DESARROLLO ANDINO
ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA Y GESTIÓN
EDUCATIVA



LA CREATIVIDAD Y SU RELACIÓN CON LA PREPARACIÓN PARA LA
PRÁCTICA DOCENTE DE ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA QUECHUA-CASTELLANO DE LA UDEA,
2025

Tesis para optar el grado académico de
MAESTRO EN DOCENCIA UNIVERSITARIA Y GESTIÓN EDUCATIVA

AUTOR

Br. Hilario Huamani, Fidel

<https://orcid.org/0009-0001-6344-5280>

ASESORA

Dra. Riega Viru, Yasmina Beatriz

<https://orcid.org/0000-0002-1725-9030>

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Gestión y calidad educativa

HUANCAVELICA - PERÚ

2026

N.º 048-2026-AIBR-II-UDEA

CONSTANCIA

DE SIMILITUD DE TRABAJOS DE TESIS POR EL SOFTWARE DE TURNITIN

El Instituto de Investigación, hace constar por la presente, que la Tesis titulada “**LA CREATIVIDAD Y SU RELACIÓN CON LA PREPARACIÓN PARA LA PRÁCTICA DOCENTE DE ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA QUECHUA-CASTELLANO DE LA UDEA, 2025**”.

Autor : **FIDEL HILARIO HUAMANI**

Programa : **ESCUELA DE POSGRADO**

Mención : **MAESTRIA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA Y GESTIÓN EDUCATIVA**

Asesora : **Mg. YASMINA BEATRIZ RIEGA VIRÚ**

Que fue presentada en fecha **21/05/2026**, después de haberse realizado el análisis con el software de Turnitin, excluyendo la bibliografía y similitudes menores a 1 %, presenta un porcentaje de similitud de **2%** el día 21 de mayo de 2026.

En tal sentido, de acuerdo con los criterios establecidos en el Reglamento de Grados y Títulos, se declara que la tesis cumple con el porcentaje aceptable de similitud.

En señal de conformidad y verificación se firma la presente constancia.

Lircay, 21 de mayo de 2026.



**Asistente de Investigación, Responsable
de Repositorio y Biblioteca
Instituto de Investigación**

CONSTANCIA DE APROBACIÓN DE ASESOR

En condición de asesora designado de la tesis titulada: **“LA CREATIVIDAD Y SU RELACIÓN CON LA PREPARACIÓN PARA LA PRÁCTICA DOCENTE DE ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA QUECHUA-CASTELLANO DE LA UDEA, 2025”** cuyo autor es la **Br. HILARIO HUAMANI FIDEL** para optar por el grado académico de Maestro en **EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA Y GESTIÓN EDUCATIVA**, luego de la revisión exhaustiva al contenido del documento, doy fe y considero que se encuentra apto para ser aprobado y con méritos suficientes para ser sometido para la sustentación.

En señal de conformidad se firma y sella la presente constancia.

Lima, 13 de mayo de 2026



Firma

Asesor: Yasmina Beatriz Riega Virú de Salas

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

Nº 015/2026

En la ciudad de Lircay, provincia de Angaraes, Región Huancavelica, a los 08 días del mes de mayo del año 2026, siendo las 15:00 p.m. horas, en la sesión virtual en la plataforma de Google Meet de la Escuela de Posgrado de la Universidad para el Desarrollo Andino se instaló el Jurado designado con Resolución Directoral N.º 015/2026 de fecha 23 de marzo de 2026, teniendo como Miembros de Jurado:

PRESIDENTE : Jorge Olaechea Catter
SECRETARIO : Rocio Tito Gomez
VOCAL : Sonia Esther Castro Ynfantes

Con la finalidad de llevar a cabo el acto académico de sustentación de tesis del estudiante: **FIDEL HILARIO HUAMANI**, de la Escuela de Posgrado, quien sustenta la tesis titulada “**LA CREATIVIDAD Y SU RELACIÓN CON LA PREPARACIÓN PARA LA PRÁCTICA DOCENTE DE ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA QUECHUA-CASTELLANO DE LA UDEA, 2025**”, para optar por el grado académico de Maestro en Docencia Universitaria y Gestión Educativa; bajo la modalidad de tesis.

Luego, de haber absuelto las preguntas que fueron formuladas por los Miembros del Jurado, se llegó al siguiente resultado:

Aprobado por : Unanimidad Mayoría
 Con observación Sin observación
Mención : Excelente Muy bueno Bueno Regular
Desaprobado por : Unanimidad Mayoría

Observaciones: En la p. 85 hay un párrafo que se ha quedado de las observaciones hechas por los jurados a la primera versión de la tesis.

En conformidad a lo actuado firmamos al pie.



PRESIDENTE



SECRETARIO



VOCAL

DEDICATORIA

A la memoria de mis padres, quienes con su esfuerzo y sabiduría andina me enseñaron el valor de la perseverancia. A mi familia, por ser el motor que impulsa mi crecimiento profesional y personal. A mis hijos Hans Mathius, Ize Fiorella y Adira Mei, razón profunda de mi existencia y la motivación más pura que guía cada uno de mis pasos. A los niños y jóvenes de las comunidades de Huancavelica, razón de mi vocación docente.

AGRADECIMIENTO

A la Universidad para el Desarrollo Andino (UDEA), por brindarme una formación integral bajo un enfoque intercultural. Mi gratitud profunda a mi asesora, la Dra. Yasmina Riega Virú, por su guía experta y su paciencia en la construcción de este camino investigativo. Asimismo, agradezco a mis compañeros y docentes de la Maestría en Docencia Universitaria y Gestión Educativa.

Resumen

La presente investigación analizó la relación entre el potencial creativo y el nivel de preparación para el ejercicio docente en estudiantes de la especialidad de Educación Secundaria Quechua-Castellano de la Universidad para el Desarrollo Andino (UDEA), durante el ciclo 2025. El estudio se fundamenta en la necesidad de formar educadores capaces de innovar en contextos bilingües e interculturales. Bajo un enfoque cuantitativo, de alcance descriptivo-correlacional y diseño no experimental de corte transversal, se trabajó con una muestra censal de 58 estudiantes de los últimos ciclos académicos. Para la recolección de datos, se emplearon dos instrumentos de autoinforme: una transposición psicométrica del modelo de Torrance para evaluar el potencial creativo y una escala de autoevaluación de la preparación docente y solvencia pedagógica, ambas herramientas operacionalizadas funcionalmente para garantizar su pertinencia sociocultural. Los resultados estadísticos (Rho de Spearman = 0.669; $p < 0.001$) confirmaron una relación positiva y significativa de magnitud moderada-alta entre las variables. Se halló que la curiosidad y la flexibilidad son las dimensiones creativas más desarrolladas, mientras que la percepción sobre el acompañamiento docente se mantiene en un nivel intermedio. Se concluye que la creatividad no es solo un talento accesorio, sino un componente clave de la autoeficacia profesional, indispensable para adaptar el currículo a las realidades socioculturales de la región Huancavelica.

Palabras clave: Creatividad docente, Educación Intercultural Bilingüe (EIB), Formación inicial, Autoeficacia pedagógica, Educación superior.

Abstract

This research analyzed the relationship between creative potential and the level of preparation for teaching practice among students in the Quechua-Spanish Secondary Education program at the Universidad para el Desarrollo Andino (UDEA) during the 2025 academic cycle. The study is grounded in the need to train educators capable of innovating in bilingual and intercultural contexts. Adopting a quantitative approach with a descriptive-correlational scope and a non-experimental cross-sectional design, the study utilized a census sample of 58 students in their final academic cycles. For data collection, two self-report instruments were employed: a psychometric transposition of Torrance's model to evaluate creative potential and a self-assessment scale of teacher preparation and pedagogical solvency, both functionally operationalized to ensure sociocultural relevance. Statistical results (Spearman's $Rho = 0.669$; $p < 0.001$) confirmed a positive and significant relationship of moderate-to-high magnitude between the variables. Findings revealed that curiosity and flexibility are the most developed creative dimensions, while the perception of teacher mentoring remains at an intermediate level. It is concluded that creativity is not merely an accessory talent but a key component of professional self-efficacy, essential for adapting the curriculum to the sociocultural realities of the Huancavelica region.

Keywords: Teacher creativity, Intercultural Bilingual Education, Initial teacher training, Pedagogical self-efficacy, Higher education.

Índice

DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTO	iii
Resumen.....	iv
Índice.....	vi
Índice de tablas	ix
Índice de figuras.....	x
Capítulo I – Introducción	1
1.1. Planteamiento del Problema	1
1.2. Problemas de investigación	6
1.2.1. Pregunta General	6
1.2.2. Preguntas Específicas	6
1.3. Objetivos de Investigación	6
1.3.1. Objetivo General	6
1.3.2. Objetivos Específicos	7
1.4. Hipótesis de Investigación.....	7
1.4.1. Hipótesis General	7
1.4.2. Hipótesis Específicas.....	7
1.5. Justificación de la Investigación.....	8
1.5.1. Justificación Teórica	8

1.5.2.	Justificación Metodológica	9
1.5.3.	Justificación Práctica.....	10
Capítulo II – Marco Teórico		12
2.1.	Antecedentes de la Investigación	12
2.1.1.	Antecedentes Internacionales	12
2.1.2.	Antecedentes Nacionales.....	15
2.2.	Bases Teóricas	18
2.2.1.	Creatividad	18
2.2.2.	Preparación para la práctica docente	33
Capítulo III – Metodología		47
3.1.	Diseño Metodológico	47
3.1.1.	Tipo de Investigación	47
3.1.2.	Enfoque de Investigación	48
3.1.3.	Alcance o nivel de Investigación	49
3.1.4.	Diseño o Método de Investigación.....	50
3.2.	Recolección de Datos	52
3.2.1.	Técnica	52
3.2.2.	Instrumentos	54
3.3.	Diseño Muestral.....	58
3.3.1.	Población.....	58

3.3.2. Muestreo.....	60
3.3.3. Muestra.....	61
3.4. Matriz de Operacionalización.....	64
3.5. Procesamiento de datos	65
3.6. Aspectos Éticos	66
Capítulo IV – Resultados	69
4.1. Análisis Descriptivo	69
4.2. Análisis Inferencial.....	75
Capítulo V – Discusión.....	82
Capítulo VI – Conclusiones	86
Capítulo VII – Recomendaciones	88
Referencias.....	90
Anexos	108
Anexo 1 – Matriz de Consistencia	108
Anexo 2 – Instrumentos de Investigación.....	109
Anexo 3 – Carta de Autorización para Aplicación de Instrumentos	113
Anexo 4 – Formulario de Evaluación de la Pertinencia Ética	114

Índice de tablas

Tabla 1.	<i>Definición de técnicas e instrumentos</i>	58
Tabla 2.	<i>Población de estudio</i>	60
Tabla 3.	<i>Justificación de aplicación censal</i>	63
Tabla 4.	<i>Matriz de Operacionalización de variables</i>	64
Tabla 5.	<i>Datos sociodemográficos</i>	69
Tabla 6.	<i>Frecuencias descriptivas de la Creatividad y sus dimensiones, por niveles</i>	70
Tabla 7.	<i>Frecuencias descriptivas de la Preparación para la práctica docente y sus dimensiones, por niveles</i>	73
Tabla 8.	<i>Prueba de normalidad</i>	75
Tabla 9.	<i>Coeficiente de correlación de Spearman entre la creatividad y la preparación para la práctica docente en estudiantes de la carrera de Educación Secundaria Quechua-Castellano</i>	78
Tabla 10.	<i>Coeficiente de correlación de Spearman entre la creatividad y la Preparación docente percibida en estudiantes de la carrera de Educación Secundaria Quechua-Castellano</i>	79
Tabla 11.	<i>Coeficiente de correlación de Spearman entre la creatividad y la autoevaluación de la práctica preprofesional en estudiantes de la carrera de Educación Secundaria Quechua-Castellano</i>	80
Tabla 12.	<i>Coeficiente de correlación de Spearman entre la creatividad y la percepción del entorno académico en estudiantes de la carrera de Educación Secundaria Quechua-Castellano</i>	81

Índice de figuras

Figura 1.	<i>Diseño de estudio</i>	52
Figura 2.	<i>Distribución porcentual de la Creatividad y sus dimensiones, por niveles</i>	71
Figura 3.	<i>Distribución porcentual de la Preparación para la práctica docente y sus dimensiones, por niveles</i>	74
Figura 4.	<i>Escala para interpretar la magnitud de la correlación entre variables</i>	77

Capítulo I – Introducción

1.1. Planteamiento del Problema

La formación de profesionales de la educación atraviesa hoy un momento crítico, definido por la transición de modelos tradicionales hacia esquemas que exigen una respuesta dinámica ante la incertidumbre. En este panorama, la docencia ya no puede sostenerse exclusivamente en la transferencia de saberes disciplinares; por el contrario, demanda una arquitectura de competencias transversales donde la creatividad deja de ser un adorno estético para convertirse en una capacidad de supervivencia pedagógica. Esta facultad permite a los educadores noveles gestionar la tensión entre los currículos estandarizados y las realidades cambiantes de las aulas, ofreciendo soluciones que no solo sean novedosas, sino fundamentalmente adaptativas frente a los desafíos tecnológicos y socioculturales que marcan nuestra era.

En el contexto de la formación inicial, la creatividad se ha desplazado desde los márgenes del currículo para instaurarse como un pilar de la identidad profesional. Como sostienen Navarro-González y Zhou (2024), esta competencia es la que habilita al futuro docente para distanciarse de las respuestas únicas y explorar perspectivas divergentes al momento de enfrentar crisis educativas emergentes. No obstante, esta jerarquización teórica choca frecuentemente con una realidad desalentadora: existe una fractura profunda entre el valor que las instituciones otorgan a la innovación en sus documentos curriculares y lo que efectivamente ocurre en las aulas de práctica. Esta brecha es particularmente restrictiva en programas dirigidos a contextos de alta diversidad, como la especialidad de Educación Secundaria Quechua-Castellano, donde el docente debe mediar constantemente entre dos mundos lingüísticos y cosmovisiones distintas.

La literatura especializada advierte que la preparación de un docente requiere un esfuerzo intencional por cultivar disposiciones personales y creencias profesionales que vayan más allá de la teoría. Elementos como la autoeficacia creativa y la sensibilidad hacia los componentes

socioculturales del aprendizaje son los que verdaderamente permiten diseñar experiencias pedagógicas que resuenen con la identidad del estudiante. En la formación bilingüe e intercultural que se imparte en regiones como Huancavelica, este asunto es de una sensibilidad extrema (Karwowski, 2021; Muñoz-Salinas et al., 2025). Resulta vital, por tanto, que el profesorado en formación comprenda que el "pensamiento creativo" no es un don innato reservado para las artes, sino un desempeño profesional que puede ser mediado, enseñado y, sobre todo, evaluado bajo criterios de rigor pedagógico (OECD, 2023; Puryear & Lamb, 2024).

A pesar de estos avances conceptuales, persiste un nudo crítico en la forma en que entendemos y evaluamos la creatividad. A menudo, se confunde la capacidad de "hacer algo nuevo" con la verdadera efectividad creativa, que implica generar propuestas que sean originales pero también valiosas y útiles para un contexto específico (Lubart et al., 2022; OECD, 2024). En la práctica cotidiana, los evaluadores suelen sobredimensionar la novedad visual o técnica, dejando de lado la utilidad real de la idea en el proceso de enseñanza (Fischer & Barabach, 2023; Orwig et al., 2025). Para los estudiantes de la UDEA, esta tensión es determinante: si la evaluación de su desempeño se centra solo en el producto final "original", se corre el riesgo de ignorar su potencial creativo en desarrollo, debilitando la validez de los juicios sobre su verdadera preparación para el ejercicio docente.

Un enfoque evaluativo que priorice los resultados visibles sobre los procesos invisibiliza la naturaleza situada y progresiva de la creatividad. El pensamiento creativo no se manifiesta de forma binaria —como una presencia o ausencia total—, sino como un flujo continuo que se fortalece por medio de la exploración y la retroalimentación constante (Lubart et al., 2022). Cuando las facultades de educación ignoran esta dimensión evolutiva, terminan limitando la posibilidad de que los estudiantes transformen ideas sencillas en propuestas de alta complejidad y pertinencia pedagógica, reduciendo su capacidad de respuesta ante el aula real (Glăveanu et al., 2023).

Esta situación se agrava por las concepciones implícitas que los propios formadores tienen sobre el perfil creativo. Investigaciones recientes señalan que rasgos como la inconformidad, la toma de riesgos o el pensamiento divergente suelen ser percibidos de forma negativa en entornos escolares rígidos, asociándose a estudiantes que "no se adaptan" a la norma. Esto genera una falta de equidad en el reconocimiento del talento, afectando el desarrollo profesional de aquellos futuros docentes que poseen un alto potencial innovador pero que no encajan en el molde tradicional (Beghetto & Karwowski, 2023; Puryear & Lamb, 2024). Para la formación docente inicial, superar estos sesgos es indispensable si se aspira a una preparación profesional que no solo reproduzca modelos, sino que los transforme.

Desde una mirada macro, la creatividad es hoy un factor estratégico para la sostenibilidad social y educativa. Su promoción en la educación superior se justifica no solo por una utilidad instrumental, sino por su aporte al desarrollo humano integral (Glăveanu et al., 2023; OECD, 2024). Sin embargo, en el campo de la educación secundaria, esta debe adquirir un carácter funcional y situado; debe servir para resolver problemas didácticos y organizativos dentro del ecosistema escolar. No se busca una creatividad general desvinculada de la realidad, sino una capacidad docente para diseñar y adaptar estrategias eficaces dentro de las restricciones que imponen las instituciones y los currículos nacionales (Puryear & Lamb, 2024).

Siguiendo esta línea, la creatividad docente debe entenderse de manera análoga a disciplinas como el diseño o la ingeniería, donde la efectividad es el criterio de validación supremo. No se trata de criterios estéticos, sino de la capacidad para abordar y prevenir problemas reales en el aula (Henriksen et al., 2020; Lubart et al., 2022). Esta perspectiva es la que guía la presente investigación, enfocando la evaluación de la creatividad en su impacto directo sobre la preparación para la práctica pedagógica y no en la simple originalidad superficial de los trabajos académicos.

El estudio de Romero-Toledo et al. (2023) en el contexto mexicano subraya una paradoja que también se observa en el Perú: los futuros docentes valoran la creatividad y la consideran prioritaria, pero suelen asociarla casi exclusivamente con la imaginación desbordada o con hitos de genialidad. Esta percepción distorsionada impide que la creatividad se traduzca de forma sistemática en prácticas didácticas innovadoras. La raíz del problema parece estar en la escasez de experiencias formativas estructuradas que fomenten estas competencias de manera gradual, lo que deja a los futuros profesores sin las herramientas necesarias para estimular estas mismas habilidades en sus propios alumnos.

La preparación para la práctica docente se configura, entonces, como un constructo bidimensional: integra lo que el estudiante cree que puede hacer (autopercepción) y lo que efectivamente es capaz de demostrar en el terreno (capacidades desarrolladas). En la Universidad para el Desarrollo Andino (UDEA), este constructo cobra una relevancia vital. Los estudiantes deben estar listos para operar en contextos donde la diversidad lingüística es la norma y no la excepción, requiriendo competencias específicas para atender a poblaciones quechuahablantes bajo un enfoque de educación intercultural bilingüe que sea auténtico y no meramente declarativo.

El núcleo del problema en este escenario es la desconexión que a menudo se genera entre la formación teórica recibida y las demandas brutas de la práctica profesional. Los programas de estudio no siempre logran dotar al estudiante de las herramientas para responder a los desafíos de la interculturalidad o a la necesidad de innovar en entornos con recursos limitados. Esto genera un sentimiento de inseguridad en el egresado, quien siente que la realidad del aula sobrepasa la preparación recibida.

En España, Ramón-Verdú et al. (2022) han enfatizado la urgencia de fundamentar la formación docente en evidencia científica para dotar a los educadores de competencias que respondan a

la complejidad de los nuevos entornos escolares. Su investigación revela una discordancia alarmante entre la preparación tradicional, centrada en la transmisión de contenidos, y las habilidades adaptativas que exige el sistema educativo actual. Esto obliga a reconsiderar los objetivos y metodologías de las facultades de educación, transitando hacia enfoques que privilegien las competencias transversales y el pensamiento creativo como ejes de la identidad profesional docente.

La intersección entre la creatividad y la preparación para la práctica constituye un campo fértil y necesario para la investigación, especialmente en la educación bilingüe. Adaptar contenidos a realidades socioculturales específicas demanda un nivel de innovación pedagógica que no se logra solo con manuales, sino con una mentalidad creativa robusta. Este estudio se propone explorar esta relación en los estudiantes de la UDEA, buscando entender cómo sus habilidades creativas influyen en su confianza y desempeño profesional en entornos culturalmente diversos.

Finalmente, es necesario reconocer que en el sistema educativo peruano la creatividad es una competencia multifacética que permite al profesorado aplicar soluciones eficaces en el aula. No obstante, existe una disparidad inquietante entre la apreciación conceptual de esta habilidad y su aplicación real en los procesos formativos. Esta carencia metodológica restringe las posibilidades de los futuros educadores para gestionar los retos contemporáneos de la secundaria, especialmente en contextos rurales andinos. La formación docente en el Perú enfrenta el desafío de integrar de manera efectiva estas competencias creativas para que los centros de educación superior dejen de ser espacios de repetición y se conviertan en laboratorios de adaptabilidad y resolución pedagógica ante la complejidad del panorama educativo actual.

1.2. Problemas de investigación

1.2.1. Pregunta General

¿Cuál es la relación entre la creatividad y la preparación para la práctica docente en estudiantes de la carrera de Educación Secundaria Quechua-Castellano de la UDEA durante el periodo académico 2025?

1.2.2. Preguntas Específicas

- ¿Cuál es la relación entre la creatividad y la preparación docente percibida en estudiantes de la carrera de Educación Secundaria Quechua-Castellano de la UDEA durante el periodo académico 2025?
- ¿Cuál es la relación entre la creatividad y la autoevaluación de la práctica preprofesional en estudiantes de la carrera de Educación Secundaria Quechua-Castellano de la UDEA durante el periodo académico 2025?
- ¿Cuál es la relación entre la creatividad y la percepción del entorno académico en estudiantes de la carrera de Educación Secundaria Quechua-Castellano de la UDEA durante el periodo académico 2025?

1.3. Objetivos de Investigación

1.3.1. Objetivo General

Determinar la relación entre la creatividad y la preparación para la práctica docente en estudiantes de la carrera de Educación Secundaria Quechua-Castellano de la UDEA durante el periodo académico 2025.

1.3.2. Objetivos Específicos

- Establecer la relación entre la creatividad y la preparación docente percibida en estudiantes de la carrera de Educación Secundaria Quechua-Castellano de la UDEA durante el periodo académico 2025.
- Analizar la relación entre la creatividad y la autoevaluación de la práctica preprofesional en estudiantes de la carrera de Educación Secundaria Quechua-Castellano de la UDEA durante el periodo académico 2025.
- Identificar la relación entre la creatividad y la percepción del entorno académico en estudiantes de la carrera de Educación Secundaria Quechua-Castellano de la UDEA durante el periodo académico 2025.

1.4. Hipótesis de Investigación

1.4.1. Hipótesis General

Existe una relación significativa positiva entre la creatividad y la preparación para la práctica docente en estudiantes de la carrera de Educación Secundaria Quechua-Castellano de la UDEA durante el periodo académico 2025.

1.4.2. Hipótesis Específicas

- Existe una relación significativa positiva entre la creatividad y la preparación docente percibida en estudiantes de la carrera de Educación Secundaria Quechua-Castellano de la UDEA durante el periodo académico 2025.
- Existe una relación significativa positiva entre la creatividad y la autoevaluación de la práctica preprofesional en estudiantes de la carrera de Educación Secundaria Quechua-Castellano de la UDEA durante el periodo académico 2025.

- Existe una relación significativa positiva entre la creatividad y la percepción del entorno académico en estudiantes de la carrera de Educación Secundaria Quechua-Castellano de la UDEA durante el periodo académico 2025.

1.5. Justificación de la Investigación

1.5.1. Justificación Teórica

Desde un plano epistemológico, esta investigación adquiere una relevancia fundamental al entrelazar y someter a contraste marcos conceptuales contemporáneos sobre el pensamiento divergente y su impacto en la formación del profesorado dentro de un ecosistema educativo intercultural. El estudio toma como eje rector el modelo multidimensional de la creatividad de Torrance (2018), el cual es sometido a una transposición psicométrica para desglosar facultades como la fluidez, la originalidad, la flexibilidad y la elaboración, integrándolas con rasgos disposicionales críticos como la curiosidad, la independencia y la perseverancia.

La importancia de este trabajo reside en la operacionalización funcional de estas dimensiones hacia el paradigma de la autoeficacia, un área donde la literatura científica aún presenta vacíos significativos, especialmente en la formación docente para entornos bilingües Quechua-Castellano. Al reconfigurar el modelo de ejecución original de Torrance hacia un modelo de autopercepción, la investigación permite capturar la valoración subjetiva del futuro educador sobre su propio talento, factor determinante para la innovación pedagógica en territorios de alta complejidad sociocultural.

Asimismo, el sustento teórico se robustece con el enfoque de competencias innovadoras propuesto por Miranda et al. (2020). Este modelo plantea una estructura donde la comprensión del contexto, la capacidad de intervención creativa y la

voluntad de transformar el entorno escolar se consolidan como los pilares del perfil docente moderno. Al integrar estas teorías, la investigación no solo busca repetir conceptos, sino generar un marco explicativo inédito que aclare cómo el potencial creativo de los estudiantes —entendido ahora como un rasgo disposicional y cognitivo— influye en su capacidad para enfrentar los desafíos pedagógicos propios de la región andina.

En complemento, el estudio expande el acervo de conocimientos sobre la relación entre el ingenio y la adaptabilidad profesional, incorporando los hallazgos de Ramón-Verdú et al. (2022). Estos autores subrayan la urgencia de dotar a las nuevas generaciones de educadores de aptitudes que garanticen su eficacia en instituciones educativas que demandan respuestas rápidas y contextualizadas. De este modo, la investigación permite validar y situar estos postulados en el ámbito específico de la educación bilingüe, produciendo un saber que redefine la comprensión sobre cómo la creatividad contribuye a forjar una competencia pedagógica sólida y culturalmente pertinente en la región Huancavelica.

1.5.2. Justificación Metodológica

En el ámbito de la metodología, este trabajo propone un abordaje diferenciado al emplear dispositivos de medición técnica que permiten capturar de forma integral fenómenos de alta complejidad como la creatividad y la autoeficacia docente. Se ha optado por una transposición psicométrica del modelo de Torrance (2018), reconfigurando el paradigma original de ejecución hacia un modelo de autopercepción estructurado bajo una escala Likert de cinco niveles. Esta decisión metodológica permite superar las limitaciones de las mediciones unidimensionales, ofreciendo un

diagnóstico detallado de los rasgos disposicionales y cognitivos del pensamiento creativo en el futuro educador.

Complementariamente, se ha diseñado la Escala de Autoevaluación de la Preparación Docente y Solvencia Pedagógica (EAPDS), la cual constituye una reingeniería instrumental basada en el marco del ITSON (2020). Este instrumento fue sometido a un proceso de síntesis operativa y ajuste lingüístico para asegurar su pertinencia en el contexto de la UDEA, desplazando el foco de la supervisión externa hacia indicadores de seguridad y idoneidad profesional percibida. De este modo, se garantiza que la recolección de datos sea sensible a las particularidades de la formación docente en entornos bilingües.

Un valor metodológico añadido radica en el carácter censal del estudio, abarcando a la totalidad de la población de la especialidad de Educación Secundaria Quechua-Castellano (N=58). Al prescindir de un muestreo probabilístico en favor de una muestra censal, se eliminan los sesgos de representatividad y se obtienen datos que reflejan con fidelidad absoluta la realidad de este grupo académico en Huancavelica. Este diseño es particularmente potente en contextos de alta diversidad cultural, donde la precisión en la captura de la percepción subjetiva es vital. Finalmente, el análisis estadístico correlacional permitió establecer una evidencia científica robusta sobre la interacción entre el potencial creativo y la seguridad pedagógica, aportando un modelo de evaluación replicable para otras instituciones de formación docente intercultural.

1.5.3. Justificación Práctica

Los resultados permitieron identificar con claridad cuáles son las dimensiones creativas que tienen un mayor peso en la preparación del futuro docente, lo que facilita el rediseño de las mallas curriculares y de los módulos de práctica preprofesional. Al

contar con datos reales sobre el terreno, las autoridades académicas pueden tomar decisiones pedagógicas más acertadas, orientadas a fortalecer aquellas habilidades que garantizan que el egresado sea capaz de gestionar un aula bilingüe con éxito, tal como lo demandan los estándares internacionales de la OECD (2024).

Desde un punto de vista social y profesional, los beneficios se extienden a tres actores clave. En primera instancia, los estudiantes de Educación Secundaria Quechua-Castellano se ven favorecidos al acceder a una formación que reconoce su potencial innovador como una herramienta de trabajo real. En segundo lugar, los docentes formadores de la UDEA cuentan con insumos contextualizados para diversificar sus metodologías de enseñanza, promoviendo prácticas más reflexivas que conecten la teoría con la vivencia en las comunidades (Puryear & Lamb, 2024).

Finalmente, las instituciones educativas de nivel secundario en zonas rurales y comunidades bilingües son las receptoras de profesionales mucho más capacitados para resolver problemas de forma autónoma. Un docente creativo en un contexto bilingüe es un agente de cambio que sabe adaptar los recursos locales para generar aprendizajes significativos. De esta manera, la investigación contribuye a la transformación educativa sostenible de la región, posicionando la creatividad no como un lujo, sino como un recurso estratégico para la equidad y la innovación en el mundo andino (Glăveanu et al., 2023).

Capítulo II – Marco Teórico

2.1. Antecedentes de la Investigación

2.1.1. Antecedentes Internacionales

En el panorama europeo, Navarro-González y Zhou (2024) exploraron las rutas más eficientes para sistematizar el pensamiento creativo en la formación de maestros noveles. Mediante una revisión bibliográfica de 42 investigaciones publicadas entre 2010 y 2023, los autores identificaron que el ingenio no es solo una herramienta de resolución de problemas, sino el cimiento para construir nuevos saberes pedagógicos. Su análisis puso de relieve la efectividad del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como dinamizador del pensamiento divergente. No obstante, el hallazgo más crítico de su estudio fue la persistente brecha entre la retórica institucional —que ensalza la creatividad— y la rigidez de las mallas curriculares, lo que llevó a recomendar que las experiencias creativas se integren de forma transversal y no como módulos aislados en la carrera docente.

Desde la perspectiva de la formación práctica en México, Mareque y De Prada (2023) analizaron la simbiosis entre las competencias comunicativas y el ingenio creativo durante las pasantías profesionales. Con una robusta muestra de 638 expedientes, su estudio cuantitativo demostró que la exposición prolongada a entornos reales de trabajo es un predictor directo del aumento en la autopercepción creativa. Específicamente, hallaron que los estudiantes que superaron las 300 horas de práctica reportaron un incremento del 42% en su capacidad para proponer soluciones originales. Este antecedente es vital para la presente investigación, pues sugiere que la preparación para la práctica docente no solo depende del aula universitaria, sino de la inmersión crítica y extendida en el contexto escolar.

En el cono sur, Baigorria et al. (2023) examinaron en Argentina cómo la crisis pandémica forzó una reconfiguración de la autonomía y la creatividad en el profesorado. Mediante un enfoque fenomenológico con 32 estudiantes, observaron que el uso de entrevistas virtuales con directivos escolares actuó como un catalizador de la seguridad profesional; el 87% de los participantes mostró una mejora sustancial en su toma de decisiones bajo incertidumbre. El estudio concluyó que la formación docente debe romper el aislamiento académico y estrechar vínculos con los líderes educativos en el terreno, promoviendo una reflexión colaborativa que permita transformar las dificultades en oportunidades de innovación pedagógica.

Por otro lado, Ramón-Verdú et al. (2022) aportaron datos preocupantes desde España tras evaluar a 671 universitarios del Grado en Educación Primaria. Su investigación, de corte correlacional, detectó una tendencia hacia la autopercepción negativa: los futuros maestros no se consideran creativos y admiten una profunda inseguridad al intentar aplicar estrategias innovadoras para resolver conflictos en el aula. El análisis estadístico ($p < 0.001$) vinculó esta falta de confianza con la ausencia de una formación metódica en pensamiento creativo durante la universidad. Para la presente tesis, este estudio justifica la necesidad de diagnosticar los niveles de creatividad antes del egreso, pues la carencia de este atributo podría comprometer la eficacia de las instituciones educativas venideras.

En el contexto chileno, Troncoso (2022) identificó una "paradoja de la innovación" al investigar a 86 docentes recién egresados de la Universidad de Concepción. Aunque el 89% de los encuestados consideraba que la creatividad es un requisito indispensable para la enseñanza moderna, solo el 34% lograba aplicarla con frecuencia en sus sesiones de aprendizaje. Esta discrepancia revela que la valoración discursiva de la creatividad no garantiza su ejecución práctica, la cual suele verse asfixiada por

factores contextuales y por una formación inicial que no logra aterrizar la teoría en el diseño de sesiones flexibles y pertinentes.

Asimismo, Crespi et al. (2022) demostraron experimentalmente en España que el cambio de metodología docente tiene efectos medibles en las competencias interpersonales de 182 estudiantes de educación superior. Al implementar el Aprendizaje Basado en Proyectos, se registró un incremento del 27.8% en los niveles de creatividad y un 31.6% en habilidades colaborativas. Este hallazgo refuerza la idea de que la creatividad no es un rasgo estático, sino una competencia maleable que responde a estímulos pedagógicos específicos, lo cual es alentador para el rediseño de programas formativos en instituciones como la UDEA.

Desde Noruega, Johansen et al. (2022) aportaron una visión sobre los obstáculos sistémicos que enfrenta la creatividad en la enseñanza secundaria. Por medio de entrevistas con docentes de ciencias y matemáticas, identificaron que, aunque existe la intención de diseñar tareas abiertas y ambientes de experimentación, el sistema de evaluación estandarizado y la rigidez del currículo nacional actúan como frenos estructurales. Esta tensión es fundamental para entender que la preparación creativa del futuro docente debe incluir también la capacidad de navegar y negociar dentro de las restricciones de los sistemas educativos formales.

En una línea más cognitiva, Bernabeu-Brotons (2021) analizó en 124 universitarios españoles el vínculo entre el rendimiento académico y las funciones ejecutivas. Sus resultados mostraron correlaciones significativas entre la flexibilidad cognitiva y la creatividad gráfica ($r=0.67$), sugiriendo que la formación superior debe entrenar la base neuropsicológica del estudiante de manera intencional. Esto implica que fomentar el pensamiento crítico y la fluidez narrativa no es solo un objetivo

humanista, sino una estrategia para optimizar el procesamiento cognitivo de los futuros profesionales.

Finalmente, el modelo propuesto por Miranda et al. (2020) en Cuba ofrece una visión sistémica para la competencia creativa. Su investigación con docentes en formación subrayó que el éxito de la intervención pedagógica no depende de una iluminación momentánea, sino de la interacción de tres procesos: la comprensión profunda del contexto ambiental, la ejecución de actividades educativas innovadoras y la voluntad de transformar el entorno escolar. Este enfoque integrador cierra la sección de antecedentes internacionales al proponer que la creatividad docente debe ser articulada, consciente y, sobre todo, transformadora de la realidad social que rodea a la escuela.

2.1.2. Antecedentes Nacionales

En el ámbito peruano, diversas investigaciones han explorado el impacto de la creatividad en el desempeño profesional aportando evidencias que sustentan la necesidad de medir esta variable en la formación inicial. Caro (2024) examinó esta relación en instituciones de educación básica en Huacho, determinando que el ingenio profesional es un predictor directo de la competencia laboral. Su estudio, de nivel correlacional, halló que el 62% de los docentes poseía un alto nivel de creatividad, lo cual se traducía en una mayor capacidad para la planificación e innovación metodológica ($r=0.73$). Estos hallazgos sugieren que el desarrollo del pensamiento divergente no es una capacidad aislada, sino un motor esencial de la efectividad pedagógica en el contexto nacional.

Por su parte, Rivera y Quispe (2025) enfocaron su atención en la dimensión colaborativa del aprendizaje dentro de un Centro de Educación Básica Alternativa

(CEBA) en Lima. A través del coeficiente Rho de Spearman ($r_s=0.68$), demostraron que los estudiantes con mayores niveles de creatividad tienden a interactuar de forma más eficiente en grupos cooperativos. Para la presente investigación, este antecedente es fundamental, ya que la práctica docente en entornos bilingües requiere, precisamente, de habilidades sociales y comunicativas creativas para mediar entre los saberes locales y el currículo escolar.

En una línea que vincula la tecnología con el quehacer pedagógico, Peña et al. (2023) analizaron cómo la competencia didáctica y el uso de recursos digitales potencian el pensamiento creativo en las aulas limeñas. Su análisis causal reveló que una mediación tecnológica bien estructurada influye de manera determinante en dimensiones como la fluidez, flexibilidad y originalidad. Este estudio refuerza la idea de que la creatividad puede —y debe— ser fortalecida mediante estrategias pedagógicas intencionales, lo que valida el propósito de la UDEA de formar maestros capaces de innovar incluso en entornos con brechas tecnológicas.

Asimismo, Arce-Saavedra y Blumen (2022) aportaron un modelo explicativo robusto en la región de San Martín, vinculando el pensamiento crítico, la autoeficacia y el desempeño creativo. Mediante un análisis de ecuaciones estructurales, lograron explicar el 42% de la varianza en la práctica pedagógica, concluyendo que la confianza del docente en sus propias facultades innovadoras es el mediador que permite transformar la teoría en una enseñanza efectiva. Esta evidencia estadística posiciona a la creatividad como una variable crítica para garantizar la calidad del egresado en las facultades de educación.

En el contexto local de Huancavelica, Camposano-Córdova (2022) propuso el modelo IOE (Imaginación, Originalidad y Expresión) como una respuesta a la rigidez de la

formación universitaria. Aunque su trabajo es de naturaleza teórica-propositiva, resulta de gran valor para este estudio porque resalta la urgencia de "desaprender" rutinas mecánicas para reactivar los procesos imaginativos de los estudiantes. Su propuesta de humanizar el aprendizaje mediante la individualización creativa es un pilar que resuena con los objetivos de la UDEA en la formación de docentes Quechua-Castellano.

Desde una perspectiva documental, Rivera et al. (2022) realizaron una revisión bibliográfica que situó a la creatividad dentro de los marcos del Buen Desempeño Docente (MBDD) en el Perú. Su análisis subrayó que la docencia pertinente en el siglo XXI exige una reinención constante frente a los retos generacionales. Esta mirada justifica teóricamente la inclusión de la creatividad como una variable explicativa de la preparación docente, entendiéndola como una facultad indispensable para adaptar estrategias y recursos en contextos de alta incertidumbre.

En contraste con los enfoques cuantitativos, Prado (2020) advirtió, mediante un estudio fenomenológico en Lima, que persiste una brecha preocupante entre lo que los docentes universitarios conceptualizan como creatividad y lo que efectivamente implementan. Su investigación reveló que la formación suele centrarse en el "producto creativo" externo, descuidando el desarrollo de la identidad del "sujeto creativo". Este vacío pedagógico respalda la necesidad de medir de forma sistemática la autopercepción de los estudiantes de la UDEA antes de que estos asuman la responsabilidad del aula bilingüe.

Por otro lado, Coaquira (2020) evaluó las prácticas pedagógicas desde el enfoque socioformativo en una universidad peruana, hallando que el 75% de los docentes lograba niveles de autonomía en colaboración y resolución de problemas, pero

mostraba debilidades significativas en el pensamiento complejo. Estos resultados sugieren que la creatividad pedagógica en el Perú aún requiere fortalecerse en sus dimensiones cognitivas superiores, lo cual es un aspecto clave para evaluar la preparación de los futuros docentes de educación secundaria.

Finalmente, Huerta (2022) ofrece un sustento teórico-contextual indispensable al analizar cómo la creatividad del profesorado peruano se manifiesta en zonas andinas y rurales. Su estudio cualitativo demostró que la verdadera innovación en estos escenarios no proviene de la tecnología de punta, sino del uso creativo de los recursos locales, la adaptación curricular y el fortalecimiento de la identidad cultural. Esta visión cierra el círculo de antecedentes nacionales, validando que para un estudiante de la UDEA, la creatividad es la herramienta que permite articular la cosmovisión andina con las exigencias del sistema educativo contemporáneo.

2.2. Bases Teóricas

2.2.1. Creatividad

2.2.1.1. Definición

Entender la creatividad en el siglo XXI exige trascender la visión clásica que la reducía a un destello de genialidad o a una aptitud puramente artística. En términos pedagógicos, esta se reconoce como una facultad intelectual compleja que permite al individuo procesar información de manera divergente para producir soluciones que no solo destacan por su originalidad, sino también por su pertinencia y utilidad ante situaciones imprevistas. En la formación del profesorado, la creatividad se erige como una competencia estructural; es el motor que permite al futuro educador transmutar el currículo rígido en una praxis viva, respondiendo con agilidad a las fluctuaciones del contexto educativo y a las necesidades heterogéneas de sus estudiantes.

Desde una óptica contemporánea, el pensamiento creativo es interpretado como una capacidad adaptativa de primer orden, indispensable para navegar en ecosistemas marcados por la incertidumbre y la complejidad. Bajo esta premisa, autores como Glăveanu et al. (2023). proponen que la creatividad no debe verse como un producto estático, sino como un proceso dinámico de ajuste y resignificación de la realidad. Esta dimensión transformadora permite que el docente no se limite a reproducir saberes, sino que actúe como un mediador capaz de reconstruir la experiencia formativa en escenarios sociales que demandan soluciones funcionales y resilientes (Sternberg, 2021).

En el ámbito específico de la formación profesional, Navarro-González y Zhou (2024) conceptualizan la creatividad docente como una capacidad de gestión cognitiva superior. Para estos investigadores, el ingenio pedagógico faculta al educador para estructurar nuevas rutas de conocimiento y para integrarse de forma proactiva en iniciativas de innovación. Esta mirada subraya la naturaleza pragmática del constructo: un docente es creativo en la medida en que su pensamiento le permite resolver nudos didácticos y organizativos que las estrategias convencionales no alcanzan a cubrir.

Por otro lado, la propuesta de Miranda et al. (2020) ofrece una arquitectura integradora donde la creatividad se manifiesta como una construcción multidimensional. En este modelo, las dimensiones cognitivas, procedimentales y actitudinales convergen para permitir que el maestro interprete su "contexto creativo ambiental". No se trata solo de tener una idea brillante, sino de poseer la habilidad operativa para intervenir en la realidad de la escuela y generar transformaciones tangibles en el entorno formativo. Esta visión sistémica es crucial, pues vincula la subjetividad del docente con la objetividad de su entorno sociocultural.

Resulta imperativo destacar que la investigación reciente ha desmitificado la idea de que la creatividad sea un atributo dicotómico de "todo o nada". Por el contrario, se comprende como un continuo de desarrollo que se manifiesta en distintos niveles de sofisticación. Como sugieren Lubart et al. (2022), el potencial creativo evoluciona desde expresiones cotidianas y sencillas hacia desempeños especializados de alto impacto, dependiendo de la calidad de las mediaciones educativas y de las oportunidades de exploración que ofrezca el programa de formación inicial. En este sentido, la facultad de educación debe diseñar experiencias que fortalezcan capacidades específicas de planificación y toma de decisiones bajo presión, asumiendo que la creatividad es un desempeño enseñable y perfeccionable.

En conclusión, el desarrollo intencional de la creatividad durante la etapa universitaria no solo favorece la aparición de metodologías innovadoras, sino que cimienta la construcción de relaciones pedagógicas más humanas, flexibles y significativas. Al promover niveles diferenciados de competencia creativa, las instituciones aseguran que el futuro profesorado cuente con la "caja de herramientas" necesaria para responder a las demandas del aula moderna y a los retos de la educación intercultural (OECD, 2024). Esta base conceptual obliga a que la creatividad deje de ser un tema tangencial para instaurarse como un eje evaluable y transversal en cualquier currículo de formación docente que aspire a la excelencia y a la pertinencia social.

2.2.1.2. Relevancia estratégica de la creatividad en el perfil docente

La trascendencia de la creatividad en la formación inicial del profesorado ha superado la visión que la limitaba a un recurso meramente instrumental o didáctico. Hoy en día, se sitúa como un componente nuclear en la arquitectura del perfil profesional, siendo la facultad que permite al educador transitar desde la ejecución técnica hacia la

mediación crítica. Esta relevancia se despliega en múltiples dimensiones que no solo condicionan la calidad de la preparación académica, sino que definen el éxito del desempeño futuro de los docentes en escenarios de alta vulnerabilidad o complejidad.

Desde la óptica de Bernabeu-Brotons (2021), las instituciones de educación superior asumen la responsabilidad de titular profesionales que posean un pensamiento analítico-crítico robusto y un potencial creativo que les permita gestionar sus propios procesos de aprendizaje de forma autónoma. Bajo este paradigma, la creatividad deja de ser un "extra" para convertirse en una competencia vital de adaptación ante las metamorfosis socioeducativas. De este modo, el docente creativo se transforma en un generador de conocimiento orientado al bienestar colectivo, posicionando la innovación como un valor ético en su labor cotidiana.

En sintonía con esta premisa, Ramón-Verdú et al. (2022) subrayan que la preparación del profesorado debe estar anclada en evidencia científica que valide la efectividad de estas capacidades. No basta con desear ser creativos; es necesario dotar a los docentes emergentes de aptitudes que garanticen su eficacia en los entornos escolares del mañana. Esta perspectiva establece una relación de interdependencia entre el desarrollo de niveles óptimos de ingenio y la preparación profesional efectiva, sugiriendo que sin creatividad la respuesta pedagógica ante los retos emergentes será, inevitablemente, insuficiente o anacrónica.

La fuerza transformadora de la creatividad se manifiesta con especial énfasis en su capacidad para reconfigurar los enfoques tradicionales de enseñanza. Autores como Glăveanu et al. (2023) la conciben como un eje articulador que permite integrar coherentemente las dimensiones cognitivas, psicosociales y didácticas. Bajo este enfoque, la creatividad funciona como el andamiaje estructural del proceso educativo,

fomentando una construcción activa del saber donde el docente y el estudiante colaboran para adaptar la enseñanza a contextos que cambian con rapidez.

Por otra parte, investigaciones contemporáneas enfatizan que posicionar la creatividad como un principio pedagógico de primer orden potencia el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior. Esto no solo dinamiza el aula, sino que promueve una participación mucho más protagónica del estudiantado en la resolución de problemas auténticos. Así, la creatividad se vincula estrechamente con modelos pedagógicos holísticos e integradores, diseñados para formar profesionales que no teman a la incertidumbre y que posean la flexibilidad necesaria para responder a los dilemas que plantea el aula moderna (Henriksen et al., 2020; OECD, 2024).

Desde un plano estrictamente práctico, Johansen et al. (2022) han demostrado que los niveles de creatividad impactan directamente en la praxis docente cotidiana. El profesorado creativo es aquel que permite a sus estudiantes descubrir rutas alternativas para alcanzar el conocimiento, asumiendo que el aprendizaje no es una línea recta, sino un proceso de exploración heterogéneo. Esta visión es fundamental para gestionar la diversidad de respuestas y situaciones que emergen en la escuela actual, donde la estandarización ya no es una opción válida para garantizar la equidad.

Finalmente, en el contexto específico de la educación intercultural bilingüe, como la que se imparte en la especialidad de Educación Secundaria Quechua-Castellano, la creatividad adquiere una urgencia adicional. En este escenario, el docente debe poseer el ingenio suficiente para armonizar saberes científicos con cosmovisiones ancestrales, creando aproximaciones pedagógicas que sean lingüísticamente apropiadas y culturalmente resonantes. La creatividad se convierte aquí en el puente necesario para que la educación sea verdaderamente pertinente, permitiendo que el

aula se convierta en un espacio de diálogo entre culturas y no en un instrumento de asimilación (Glăveanu et al., 2023).

2.2.1.3. Atributos y rasgos distintivos de la creatividad docente

La manifestación de la creatividad en el escenario pedagógico no es un fenómeno espontáneo, sino que está regida por un conjunto de atributos fundamentales que condicionan su efectividad. Estos rasgos configuran un perfil de alta complejidad donde convergen procesos cognitivos, habilidades procedimentales y disposiciones actitudinales. No se trata, por tanto, de una capacidad aislada, sino de una amalgama de facultades que permiten al educador operar con suficiencia en entornos donde las respuestas preestablecidas resultan insuficientes.

En este marco, Castelló-Martínez (2020) sostiene que la creatividad debe ser interpretada como una competencia de naturaleza transversal e integradora. Bajo esta mirada, el ingenio no se limita a un área temática o a un contenido específico del currículo; por el contrario, se manifiesta como una orientación pedagógica global, un estilo de enseñanza propio y una forma genuina de entender el compromiso profesional. Esta caracterización resalta la esencia holística y permeable de la creatividad, la cual es capaz de atravesar las fronteras disciplinares para instaurarse como un paradigma que cohesiona y dota de sentido a toda la práctica docente.

Desde una perspectiva más operativa y situada en los entornos escolares, Troncoso (2022) identifica cuatro propiedades que definen el actuar creativo del profesorado. En primer lugar, destaca la contextualidad, asumiendo que la innovación solo es válida cuando responde con precisión a las demandas del entorno específico donde se aplica. En segundo término, aparece la procesualidad, entendiendo que el ingenio no es un hito puntual, sino un flujo continuo de crecimiento y refinamiento profesional. A estas

se suma la complejidad, debido a la interacción sinérgica de múltiples dimensiones del pensamiento, y la adaptabilidad, que es la facultad que permite al docente pivotar y reconfigurar su estrategia ante las exigencias cambiantes del aula.

De forma complementaria, el estudio de Miranda et al. (2020) refuerza esta visión sistémica al proponer que la creatividad docente se sustenta en una arquitectura que articula diversos procesos del quehacer educativo. Para estos autores, un nivel elevado de creatividad se alcanza cuando existe una interconexión orgánica entre la comprensión del contexto local, la capacidad de intervención pedagógica y la voluntad de transformar el entorno. Esta perspectiva es vital para el docente en formación, ya que posiciona la creatividad como una herramienta de cambio social y no solo como un recurso didáctico para amenizar las clases.

En un plano más reciente, Pérez (2024) profundiza en el potencial transformador del constructo. Según su planteamiento, la creatividad es la capacidad que habilita al educador para trascender la mera transmisión de datos y convertirse en un facilitador de la autonomía. Un docente con estos atributos orienta sus habilidades innovadoras hacia la promoción de procesos de reflexión y construcción de sentido en sus alumnos. Así, la creatividad se redefine como un vehículo para el desarrollo integral del estudiante, permitiendo que el aula sea un espacio de descubrimiento y no de simple repetición.

Por otro lado, es relevante considerar cómo los propios docentes en formación perciben estas características. Romero-Toledo et al. (2023) observaron que los estudiantes de educación suelen vincular la creatividad directamente con la facultad imaginativa y con la búsqueda de hitos de originalidad. Si bien esta es una visión inicial, demuestra que el pensamiento creativo se instala como un componente central

de la identidad profesional desde los primeros ciclos de la carrera. El desafío de las instituciones formadoras, como la UDEA, radica en tomar esa valoración subjetiva de la originalidad y profesionalizarla, convirtiéndola en una competencia técnica y ética.

En síntesis, este conjunto de características configura una creatividad dinámica y polifacética que actúa como el eje vertebrador del desarrollo docente. Al integrar los aspectos imaginativos con los reflexivos y prácticos, la creatividad deja de ser un concepto abstracto para transformarse en el cimiento de una enseñanza que es, al mismo tiempo, técnicamente rigurosa y humanamente sensible.

2.2.1.4. Perspectivas teóricas para el abordaje de la creatividad

En primera instancia, el modelo componencial de Amabile (2005) constituye un pilar fundamental al postular que la emergencia de la creatividad depende de la convergencia de tres factores críticos: las habilidades propias del dominio, los procesos cognitivos específicos y la motivación intrínseca. Para el docente en formación, este esquema sugiere que la capacidad de innovar no surge del vacío, sino de la sólida apropiación de los saberes pedagógicos y de una curiosidad genuina por transformar el aula. En sintonía con esto, García (2023) sostiene que la articulación de estos componentes es lo que verdaderamente dinamiza la innovación educativa, situando al compromiso vocacional como el motor que activa el pensamiento divergente frente a los retos del sistema.

Si bien el enfoque de Amabile se centra en las facultades del sujeto, el modelo sistémico de Csikszentmihalyi (1998) amplía el espectro hacia la interacción entre el individuo, el dominio de conocimiento y el "campo" o entorno social que otorga validez a las ideas. Este enfoque es particularmente revelador para el contexto de la UDEA, ya que sugiere que la creatividad del futuro docente se perfecciona en la

medida en que su comunidad educativa reconoce y legitima sus propuestas. Al respecto, Travé et al. (2025) enfatizan que los escenarios multiculturales y colaborativos actúan como catalizadores de esta validación social, permitiendo que el ingenio individual se transforme en una creatividad colectiva capaz de impactar en la realidad del entorno.

Desde una dimensión estrictamente cognitiva, la teoría del pensamiento divergente de Guilford (1967) aporta las herramientas para desgranar la arquitectura del proceso creativo. Su distinción entre el razonamiento convergente —orientado a la respuesta única y lógica— y el divergente —enfocado en la multiplicidad de opciones— ha sido la base para operacionalizar la creatividad en cuatro dimensiones clave: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración. La vigencia de este modelo es ratificada por autores como Claver-Gasco y Deocano-Ruiz (2023), quienes ven en el pensamiento divergente la estrategia idónea para romper con la inercia pedagógica tradicional. Además, esta propuesta ha tenido un impacto histórico en la psicometría, siendo la piedra angular para el diseño de instrumentos como el Test de Torrance (2018), utilizado para caracterizar los perfiles creativos con mayor precisión técnica.

Finalmente, es necesario abordar la creatividad desde su dimensión temporal y evolutiva por medio del modelo procesual de Sawyer (2012). En este esquema, el acto creativo se concibe como un fenómeno cíclico que transita por fases interconectadas: desde la preparación y la incubación hasta el insight y la comunicación final. Esta mirada procesual enfatiza que la eficacia de una idea pedagógica depende del rigor con el que se atraviese cada etapa, integrando la reflexión crítica con la acción práctica. Como señalan Herrera-Pavo et al. (2023), este ciclo se fortalece notablemente en entornos que priorizan la retroalimentación constante, permitiendo

que las ideas iniciales se pulan hasta convertirse en soluciones educativas tangibles y aplicables en contextos de alta complejidad.

En suma, la confluencia de estos modelos teóricos proporciona una base epistemológica robusta para la presente investigación. Mientras que unos explican la estructura del pensamiento creativo, otros iluminan su dimensión social y procesual, ofreciendo en conjunto el sustento necesario para evaluar y potenciar el ingenio de los futuros docentes como una competencia profesional de alto valor estratégico.

2.2.1.5. El desafío metodológico de evaluar la creatividad en la formación docente

Valorar la creatividad en el ámbito educativo representa uno de los retos más complejos para la investigación contemporánea, pues exige una transición de las mediciones punitivas hacia aproximaciones metodológicas que sean, al mismo tiempo, diversas y complementarias. En el caso específico de la formación docente, esta evaluación no debe limitarse a una simple etiqueta diagnóstica; su propósito fundamental es caracterizar los perfiles creativos de los futuros maestros para diseñar intervenciones pedagógicas que resulten verdaderamente eficaces y pertinentes ante la realidad escolar.

Desde la vertiente psicométrica, Bogaert (2017) sostiene que el análisis del potencial creativo debe anclarse en instrumentos cuya validez identifique indicadores fiables de las capacidades divergentes. Curiosamente, su trabajo rescata la importancia de elementos no convencionales, como las respuestas kinestésicas, sugiriendo que el talento creador deja rastros más allá de lo verbal. Esta necesidad de una mirada integral es reforzada por Jara et al. (2025), quienes advierten que cualquier sistema de evaluación que ignore las variables emocionales y motivacionales del estudiante terminará ofreciendo una visión sesgada y reduccionista del desarrollo creativo.

En el trayecto formativo de los educadores, la subjetividad juega un papel determinante. Ramón-Verdú et al. (2022) han puesto de relieve que la autoevaluación es un componente crítico en este proceso, ya que permite detectar percepciones de inseguridad o autovaloraciones negativas que pueden bloquear el desempeño innovador en el aula. No obstante, estos autores subrayan que para obtener un diagnóstico robusto es imperativo triangular estos reportes subjetivos con evaluaciones externas objetivas. Solo mediante este equilibrio se puede obtener una radiografía clara del potencial creativo del futuro docente, superando los sesgos de la falta de confianza.

Por otra parte, el modelo propuesto por Miranda et al. (2020) ofrece una ruta de evaluación de carácter sistémico y holístico. Su enfoque no se agota en la medición de una idea aislada, sino que propone analizar tres dimensiones interrelacionadas: la profundidad con la que el estudiante comprende su contexto, su capacidad de intervención pedagógica y su voluntad para transformar el entorno educativo. Esta estructura es particularmente valiosa para esta tesis, ya que permite evaluar la creatividad como una competencia profesional viva capaz de generar cambios tangibles en la escuela.

Desde una perspectiva neurocognitiva, Bernabeu-Brotons (2021) aporta una base científica esencial al vincular la creatividad con la activación de las funciones ejecutivas del cerebro. Evaluar la creatividad implica, bajo esta mirada, entender cómo el estudiante gestiona su flexibilidad mental y su memoria de trabajo para articular respuestas novedosas. Esta base neurocognitiva proporciona el rigor necesario para una evaluación diferenciada, reconociendo que cada futuro docente posee una arquitectura mental única para la resolución de problemas pedagógicos.

En lo que respecta a las herramientas estandarizadas, el Test de Torrance (2018) continúa siendo el referente técnico por excelencia. Su capacidad para medir la fluidez, originalidad, flexibilidad y elaboración ofrece una visión técnica y estructurada del potencial innovador. Sin embargo, la evaluación moderna no se detiene ahí; autores como Torres-Carceller y Castell-Villanueva (2025) proponen que la vigencia del modelo de Torrance debe enriquecerse con enfoques que vinculen el ingenio con la conciencia social. Así, evaluar la creatividad es también evaluar la capacidad del docente para responder con sensibilidad a las grietas y necesidades de su comunidad.

Finalmente, es crucial reconocer que la evaluación de la creatividad en la formación inicial docente no puede ser ajena a los factores culturales y lingüísticos. Bogaert (2017) ya advertía que ignorar las particularidades del contexto puede alterar la interpretación del talento creador. En esta misma línea, García (2023) sentencia que la evaluación educativa debe construirse necesariamente desde una perspectiva intercultural. Para un estudiante de la UDEA, cuyos códigos de expresión creativa están influenciados por la cosmovisión andina y la lengua quechua, los instrumentos de medición deben poseer una validez cultural que garantice el respeto a su identidad. Evaluar la creatividad es, en última instancia, un acto de reconocimiento de la diversidad humana.

2.2.1.6. Dimensiones operativas del potencial creativo

La creatividad, entendida como un constructo multidimensional y polifacético, se operacionaliza a partir de diversas facultades que, en su conjunto, integran un perfil de competencias innovadoras. Estas dimensiones, sustentadas en una arquitectura teórica sólida y evidencia empírica reciente, permiten caracterizar el ingenio no como

una abstracción, sino como un potencial evaluable en el futuro docente, especialmente bajo las exigencias de entornos educativos complejos.

Dimensión 1: Fluidez

En primera instancia, la fluidez se articula como la fecundidad del pensamiento divergente; es la capacidad para generar un flujo constante de ideas y alternativas ante un nudo pedagógico. Desde la psicometría moderna, Torrance (2018) posiciona esta dimensión como un indicador de riqueza cognitiva. En la actualidad, el uso de herramientas computacionales para medir la respuesta original (Acar et al., 2023) ha ratificado que la fluidez es el cimiento sobre el cual se construye la resolución de problemas. Para el docente en formación, como señalan Navarro-González y Zhou (2024), ser fluido implica poseer una "caja de herramientas" mental lo suficientemente diversa como para no quedar paralizado cuando una estrategia didáctica falla en el aula. No es solo cantidad, sino la agilidad para movilizar saberes previos hacia soluciones inmediatas.

Dimensión 2: Originalidad

La originalidad, por su parte, constituye el núcleo disruptivo de la innovación. Representa la facultad de producir respuestas que se alejan de lo convencional, aportando una singularidad necesaria para el progreso educativo. Torrance (2018) la define por su "rareza estadística", pero en el contexto pedagógico, su valor reside en la distancia conceptual que el docente logra establecer frente a los modelos tradicionales. Esta capacidad de ruptura es potenciada por metodologías como el design thinking, que incentiva enfoques interdisciplinarios para que la novedad sea también efectiva (Zhao & Zhu, 2025). En la formación docente, la originalidad permite que el estudiante de la UDEA no se limite a replicar manuales, sino que diseñe

propuestas que superen los moldes establecidos, integrando su propia visión del mundo (Romero-Toledo et al., 2023).

Dimensión 3: Flexibilidad

La flexibilidad emerge como la capacidad de pivotar entre diferentes marcos conceptuales. Es la versatilidad cognitiva que permite modificar estrategias y perspectivas cuando el contexto así lo exige. Guilford (1967) ya identificaba esta movilidad como esencial para el pensamiento creativo, un postulado que hoy recobra vigencia en la enseñanza interdisciplinaria (Xu et al., 2025). Para un educador en el ámbito bilingüe, la flexibilidad no es solo una opción, sino una exigencia de la adaptabilidad intelectual: implica transitar con solvencia entre diversos dominios del conocimiento y cosmovisiones (Román et al., 2025). Como sugieren Johansen et al. (2022), un docente flexible es aquel que reconoce la multiplicidad de caminos que sus estudiantes pueden seguir, validando el error como una oportunidad de reconfiguración pedagógica.

Dimensión 4: Elaboración

En cuanto a la elaboración, esta dimensión se define por la minuciosidad y la profundidad en el desarrollo de las ideas. No se trata de un simple adorno estético, sino del proceso de perfeccionamiento que convierte una intención básica en un plan de acción funcional. En la enseñanza secundaria bilingüe, la elaboración actúa como el puente entre la intuición creativa y la solidez didáctica (Trujillo et al., 2025). Esta habilidad para robustecer las propuestas mediante el detalle es lo que permite que una innovación tenga sentido dentro de ecosistemas escolares diversos (Vásquez et al., 2026). Para Miranda et al. (2020), el éxito de la práctica docente depende de este

diseño meticuloso que asegura que cada actividad responda con precisión a la realidad lingüística y cultural del alumnado.

Dimensión 5: Curiosidad

La curiosidad se manifiesta como el motor ontológico de la formación continua. Es la disposición activa para explorar lo desconocido y cuestionar lo establecido. Csikszentmihalyi (1998) la situó como la chispa del aprendizaje significativo, una idea que Engel (2021) refuerza al señalar que una actitud reflexiva hacia el conocimiento es la base del descubrimiento pedagógico. En el perfil del docente actual, la curiosidad actúa como un antídoto contra el estancamiento profesional, permitiendo que el profesor se mantenga en una búsqueda constante de nuevas herramientas y saberes para enriquecer su práctica (Bernabeu-Brotons & De-la-Peña, 2021).

Dimensión 6: Independencia

Por otro lado, la independencia creativa representa la autonomía de juicio y la capacidad para actuar sin una subordinación excesiva a la aprobación externa. Esta dimensión refleja la autoconfianza necesaria para defender propuestas originales y resistir las presiones normativas que asfixian el pensamiento divergente (Karwowski, 2021). En el aula contemporánea, la independencia profesional faculta al docente para tomar decisiones situadas, promoviendo una relación horizontal y dialógica con sus estudiantes (Darling-Hammond et al., 2020). Promover esta capacidad en la formación inicial es vital para construir una identidad docente capaz de liderar procesos de co-construcción del saber, ajustados a la diversidad del territorio (OECD, 2024).

Dimensión 7: Perseverancia

Finalmente, la perseverancia se erige como la tenacidad indispensable para sostener el esfuerzo creativo ante la adversidad. La innovación educativa suele enfrentar resistencias sistémicas; por ello, la disposición para persistir pese a los obstáculos es lo que garantiza que una idea transformadora llegue a materializarse. Como indican Yetiş y Szakács (2025), esta cualidad no solo potencia la motivación académica, sino que fortalece la autorregulación emocional del educador. Para Baigorria et al. (2023), la perseverancia es el elemento que permite que los futuros docentes formulen alternativas resolutivas ante las crisis, asegurando que las iniciativas pedagógicas evolucionen y se mantengan vivas dentro de las estructuras institucionales.

Estas siete dimensiones —fluidez, originalidad, flexibilidad, elaboración, curiosidad, independencia y perseverancia— configuran una arquitectura integral que define el potencial creativo en la educación superior. Su análisis sistemático no solo permite diagnosticar el estado actual de los estudiantes de la UDEA, sino que ofrece una hoja de ruta para diseñar mediaciones formativas que preparen al docente para los retos de un aula bilingüe, intercultural y en constante transformación.

2.2.2. Preparación para la práctica docente

2.2.2.1. Delimitación conceptual y naturaleza del constructo

La preparación para el ejercicio docente no puede reducirse a una etapa cronológica de la formación universitaria; debe entenderse como un proceso sistémico, dinámico y de alta densidad multidimensional. Mediante este itinerario, los futuros educadores no solo acumulan un repertorio de saberes disciplinares, sino que configuran una arquitectura de competencias, actitudes y destrezas críticas que les permiten operar con pertinencia en ecosistemas educativos heterogéneos. Esta habilitación profesional trasciende la frontera de lo teórico para instaurarse en la dialéctica entre la reflexión

profunda y la inmersión en el campo, consolidando una identidad pedagógica capaz de responder a las grietas de la realidad escolar.

Desde una mirada transformadora, Darling-Hammond y Hylér (2020) conciben este trayecto como un eje de articulación donde convergen los conocimientos pedagógicos, el dominio del contenido y la comprensión profunda de los contextos de aprendizaje. Bajo esta premisa, la preparación docente se aleja de la instrucción mecánica para convertirse en una capacitación de carácter adaptativo, cuyo fin último es facultar al maestro novel para atender la diversidad de necesidades que emergen en el aula. Esta visión integradora es fundamental, pues asume que el éxito de la enseñanza reside en la capacidad del docente para contextualizar su saber y dotarlo de sentido frente al estudiante.

En este marco de rigor profesional, Ramón-Verdú et al. (2022) expanden el concepto al enfatizar que la formación del profesorado debe estar blindada por evidencia científica de alta calidad. Para estos autores, la preparación efectiva es aquella que dota a los educadores de aptitudes resilientes para desempeñarse en los entornos escolares del mañana. Esta formulación acentúa la relevancia de sustentar los procesos formativos en hallazgos investigativos, orientando el desarrollo de la agencia profesional hacia la consecución de demandas pedagógicas que, en el escenario contemporáneo, suelen estar marcadas por la incertidumbre y la pluralidad cultural.

Consecuentemente, la profesionalización docente se define como un trayecto de reconfiguración constante del "saber hacer". Pérez (2010) sostiene que este proceso implica reconstruir el conocimiento práctico para que el educador actúe como un intelectual crítico y no como un simple ejecutor técnico de directrices externas. En sintonía con este planteamiento, Valle (2025) introduce el concepto de formación

"glocal": un enfoque que demanda de los futuros maestros un compromiso con su identidad local, pero con las competencias necesarias para dialogar con los estándares globales. Esta dualidad es vital en escenarios de cambio, donde la flexibilidad mental se convierte en el principal activo de la preparación profesional.

Desde una perspectiva de continuidad, la preparación para la práctica pedagógica se entiende como un flujo ininterrumpido que amalgama la instrucción inicial con el aprendizaje continuo en servicio. Vezub (2016) argumenta que este proceso fusiona la solidez teórica con la vivencia en el terreno, configurando un horizonte de profesionalización progresiva. Esta visión es reforzada por Vaillant (2024), quien sostiene que el desarrollo profesional contemporáneo exige políticas que garanticen una transición fluida entre la academia universitaria y la cotidianidad escolar. La formación, por tanto, no es un hito de egreso, sino una secuencia evolutiva que se nutre de la experiencia directa en contextos diversos.

Finalmente, en el escenario específico de la Educación Secundaria Quechua-Castellano de la UDEA, este constructo adquiere una complejidad singular. La preparación docente no solo involucra el dominio de la didáctica general, sino que exige una profunda competencia intercultural y lingüística. Aquí, el estudiante debe estar capacitado para integrar conocimientos universales con las cosmovisiones andinas, diseñando prácticas que sean lingüísticamente apropiadas y culturalmente resonantes. En este contexto, estar "preparado para la práctica" significa poseer la sensibilidad y el ingenio necesarios para que la lengua quechua y la cultura local no sean solo un contenido, sino el eje articulador de toda la propuesta educativa.

2.2.2.2. Trascendencia de la preparación profesional en el quehacer pedagógico

La preparación para el ejercicio docente no es un componente estático, sino un pilar fundamental en la arquitectura de cualquier sistema educativo que aspire a la excelencia. Su relevancia se torna estratégica en escenarios de profunda transformación social y diversidad cultural, donde el maestro deja de ser un instructor para convertirse en un mediador de realidades. Esta etapa formativa impacta no solo la trayectoria individual del educador, sino que condiciona directamente la calidad de los procesos de enseñanza y la profundidad de los aprendizajes alcanzados por el estudiantado.

En este sentido, Darling-Hammond y Hyler (2020) sostienen que la eficacia del profesorado es el factor escolar con mayor incidencia en el éxito académico. Bajo esta premisa, una preparación sólida se erige como el elemento crítico para garantizar resultados educativos óptimos, desplazando el enfoque desde el cumplimiento administrativo hacia el impacto real en el aula. La investigación contemporánea ratifica que la calidad de los procesos formativos en las fases iniciales es determinante para la construcción de capacidades profesionales específicas. Programas de formación bien estructurados fortalecen la autoeficacia docente, proporcionando la seguridad necesaria para tomar decisiones pedagógicas acertadas y adaptarse con agilidad a la incertidumbre de contextos diversos (Lendínez et al., 2023; OECD, 2023).

Desde una perspectiva de justicia social, la literatura especializada reconoce en la formación docente un vehículo para la equidad. En territorios marcados por brechas históricas, contar con maestros sólidamente preparados es el recurso más potente para reducir las desigualdades en el aprendizaje. Un docente con una formación integral está en mejores condiciones de responder a la heterogeneidad del estudiantado, gestando oportunidades educativas inclusivas que desafíen la vulnerabilidad del

entorno (Darling-Hammond et al., 2020). Este potencial transformador convierte a la preparación docente en un componente estructural de la resiliencia comunitaria.

En el ámbito de la interculturalidad bilingüe, específicamente en el eje Quechua-Castellano, la preparación adquiere un matiz de urgencia política y pedagógica. Como señala López (1999) y refuerza Solano (2025), es imperativo superar los enfoques asimilacionistas mediante una formación que valore la lengua materna y la cultura local en un mundo globalizado. El docente bilingüe debe estar preparado para actuar como un agente de revalorización cultural, diseñando prácticas que no solo enseñen una lengua, sino que validen una forma de existir y concebir el mundo.

Finalmente, la robustez de la formación inicial contribuye a la creación de comunidades profesionales resilientes. Una instrucción de alta calidad favorece el desarrollo de redes de colaboración donde el conocimiento se comparte y se reconstruye frente a los desafíos emergentes (OECD, 2025). En el contexto de la UDEA, esto se traduce en la necesidad de formar maestros que operen bajo estándares de calidad nacional pero que posean la sensibilidad para integrar saberes ancestrales y realidades geográficas propias de la región de Huancavelica, armonizando la tradición con la innovación pedagógica.

2.2.2.3. Atributos constitutivos de la formación para la práctica docente

La preparación para la labor pedagógica se define por un conjunto de atributos que garantizan su profundidad y alcance. Estas características no solo miden la eficacia del programa formativo, sino que moldean la identidad profesional del educador emergente. El primer rasgo distintivo es la integración orgánica entre la teoría académica y la praxis pedagógica situada. Según Darling-Hammond y Hyler (2020), un currículo unificado por visiones compartidas sobre la "buena enseñanza" es el

único capaz de generar una autoeficacia genuina, permitiendo que el docente navegue con bastante dominio en la complejidad de las aulas multiculturales.

De forma complementaria, la profesionalización docente exige un sistema que trascienda la acumulación de créditos para centrarse en el acompañamiento como eje articulador. Autores como Marcelo y Vaillant (2009) subrayan que el tránsito de estudiante a maestro debe estar mediado por la reflexión y la investigación continua. En el caso de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), este acompañamiento es vital para modular el bienestar del docente y su capacidad de adaptación ante los cambios sistémicos, lo que asegura que la vocación se mantenga firme frente a las tensiones de la práctica (Mieres-Chacaltana et al., 2025).

Otro atributo esencial es el desarrollo de disposiciones metacognitivas. La formación efectiva demanda que el estudiante no solo aprenda contenidos, sino que aprenda a aprender desde su propia práctica. Bransford et al. (2005) y Wang et al. (2024) coinciden en que la resiliencia y el bienestar emocional del educador se fortalecen cuando este posee herramientas de autorregulación y reflexión profunda. Por ello, la preparación debe ser holística, integrando el dominio disciplinar con el equilibrio socioemocional del futuro docente.

Asimismo, el enfoque realista es una característica innegociable en la formación contemporánea. Como proponen Korthagen y Kessels (1999), la teoría solo cobra vida cuando se ancla en las inquietudes y situaciones auténticas del aula. Esta creación colaborativa de saber pedagógico es lo que permite que el juicio del maestro se perfeccione, convirtiendo la experiencia en conocimiento experto (Bhati & Sethy, 2022). Un docente que se forma bajo este enfoque es capaz de reconocer sus limitaciones y buscar soluciones innovadoras de manera proactiva.

Finalmente, en entornos de diversidad lingüística, la pericia idiomática y la sensibilidad cultural emergen como rasgos determinantes. López (2015) advierte que la preparación para estos escenarios requiere un perfil capaz de producir materiales pertinentes y pedagogías que dialoguen con los saberes locales. Esta visión, respaldada por investigaciones recientes (Wang et al., 2024), sostiene que la capacidad de gestionar la complejidad depende de una ética profesional que abrace la adaptabilidad como su valor supremo.

2.2.2.4. Marcos teóricos para la profesionalización de la práctica

El abordaje de la preparación docente se sustenta en diversos modelos teóricos que ofrecen una visión integral del crecimiento profesional. Estos marcos proporcionan la estructura necesaria para diseñar procesos formativos que sean coherentes con las demandas del siglo XXI. El primer referente es el modelo de aprendizaje situado, donde la cualificación del magisterio se redefine como un ejercicio enraizado en la realidad tangible del aula. Ball y Cohen (1999) plantean que el crecimiento profesional debe nutrirse de la evidencia de la enseñanza, integrando el currículo con el entorno social del estudiante. Este dominio práctico, sumado a la agencia profesional, es lo que permite transformar las creencias teóricas en intervenciones efectivas (Torres-Valderrama & Otondo-Briceño, 2025).

En una línea similar, el enfoque realista de Korthagen (2001) propone el ciclo ALACT como una herramienta para trascender la brecha entre la universidad y la escuela. Por medio de la introspección sistemática, se busca que el docente transforme sus vivencias en saberes propios, integrando dimensiones cognitivas y emocionales. Este modelo fortalece la identidad profesional, permitiendo una enseñanza que no es solo técnica, sino comprometida y adaptativa (Vargas, 2024). La reflexión, en este

contexto, deja de ser una tarea administrativa para convertirse en el motor de la renovación pedagógica.

Por su parte, el modelo de profesionalización progresiva de Darling-Hammond y Hyler (2020) entiende la preparación como un flujo continuo que abarca desde la formación inicial hasta el desarrollo avanzado. Este esquema identifica tres áreas críticas: el conocimiento del contenido, la didáctica específica y el conocimiento situado de los estudiantes. Este enfoque ha sido fundamental para reconceptualizar los programas de formación en la UDEA, asumiendo que la excelencia se alcanza mediante una incorporación gradual de saberes acompañada de procesos críticos de reflexión.

Desde un marco competencial, Perrenoud (2004) ofrece un horizonte de diez capacidades fundamentales que van desde la gestión del aprendizaje hasta la formación continua y la ética profesional. Este modelo es esencial en la actualidad, ya que se alinea con la necesidad de fortalecer la resiliencia del maestro ante los entornos educativos complejos (Gilar-Corbi et al., 2024). Bajo esta mirada, el docente preparado es aquel que posee un repertorio diverso de respuestas ante la diversidad del aula.

Finalmente, es indispensable considerar los modelos específicos para la educación bilingüe e intercultural. López y Küper (1999) proponen un paradigma que armoniza la competencia lingüística con la sensibilidad social, fundamentado en el dominio de las lenguas originarias y pedagogías situadas. En el contexto actual, este modelo se ve robustecido por la necesidad de descolonizar la enseñanza. Como sostiene Chamán (2021), el docente debe actuar como un mediador capaz de validar los saberes

indígenas frente a los sistemas de conocimiento occidentales, garantizando una educación que respete la identidad andina bajo los parámetros de la modernidad.

2.2.2.5. Marcos y enfoques para la evaluación del desempeño docente inicial

La evaluación de la preparación para la práctica pedagógica trasciende la simple asignación de una calificación; se constituye como un itinerario complejo que demanda aproximaciones metodológicas de carácter plural y complementario. Este proceso es determinante para salvaguardar la calidad del egreso y, fundamentalmente, para nutrir los ciclos de mejora continua dentro de los programas de formación. Desde esta mirada, valorar el desempeño de un futuro maestro implica un ejercicio riguroso de recolección de evidencias que no solo certifique competencias básicas, sino que actúe como un catalizador del talento y la resiliencia del educador.

En este marco, los planteamientos de Edward Haertel (1991) recobran una vigencia inusitada. El autor sostiene que la evaluación debe ser una arquitectura equilibrada entre lo formativo y lo sumativo, empleando una diversidad de instrumentos que capturen la verdadera densidad de la labor en el aula. En el escenario contemporáneo, esta premisa se vincula directamente con el bienestar del docente; una evaluación pertinente es aquella que, además de medir destrezas técnicas, fortalece la seguridad emocional y la capacidad de adaptación del maestro novel frente a la incertidumbre de los entornos escolares actuales (Gilar-Corbi et al., 2024).

Al profundizar en la eficacia de este proceso, Darling-Hammond y Hyler (2020) proponen un esquema tripartito que debe funcionar de manera integrada. Este modelo exige evaluar, primero, el conocimiento profesional —que abarca lo disciplinar, lo didáctico y lo contextual—; segundo, el desempeño en escenarios auténticos mediante la observación crítica de la praxis; y, finalmente, el impacto real que las intervenciones

del docente tienen en el aprendizaje de sus estudiantes. Para estas autoras, la clave no reside en la aplicación aislada de estas métricas, sino en la construcción de un sistema cohesionado que permita identificar con nitidez tanto los logros alcanzados como las áreas que requieren un fortalecimiento urgente antes del ejercicio profesional autónomo.

Por otra parte, la evaluación en la formación docente ha evolucionado hacia un enfoque integral que conecta el aula con la fibra social. Cochran-Smith et al. (2018) plantean un marco robusto donde las oportunidades de aprendizaje y las competencias adquiridas se entrelazan con principios de equidad y justicia social. Esta visión multifacética es esencial en el contexto latinoamericano, donde la profesionalización exige un desarrollo continuo y un acompañamiento que sepa responder a las grietas de cada entorno educativo local (Rojas & Ducoing, 2021). Evaluar al docente es, por tanto, evaluar su capacidad para actuar como un motor de transformación social.

Bajo esta lógica de pertinencia, la medición de capacidades en ecosistemas bilingües e interculturales demanda marcos evaluativos que rompan con la estandarización convencional. López (2015) advierte que, en estos escenarios, el proceso debe ponderar con especial rigor la destreza lingüística y el ingenio para armonizar diversos sistemas de conocimiento a partir de pedagogías culturalmente sensibles. Esta perspectiva es hoy una exigencia ética; la capacidad del educador para gestionar aulas diversas depende de una preparación que integre la adaptabilidad con una identidad profesional profundamente enraizada en el respeto a la alteridad (Veliz, 2024).

Específicamente en la UDEA, la evaluación de la preparación para la práctica debe dialogar con las particularidades de la región de Huancavelica. No basta con cumplir estándares nacionales de calidad; es imperativo integrar criterios que reconozcan las

características socioculturales y lingüísticas del territorio, fusionando las métricas occidentales con las perspectivas andinas sobre lo que constituye una "excelencia docente" situada. Se busca un maestro que sea técnicamente impecable, pero también culturalmente resonante.

En concordancia con estos requerimientos, la presente investigación emplea la Escala de Autoevaluación de la Preparación Docente y Solvencia Pedagógica (EAPDS), la cual constituye una derivación instrumental y síntesis operativa del modelo desarrollado por el ITSON (2020). Este dispositivo ha sido reconfigurado para permitir que los futuros docentes de la UDEA realicen una introspección profunda sobre su propia autoeficacia y preparación profesional. Al centrar el análisis en la percepción del sujeto, el instrumento trasciende la mera medición de conocimientos técnicos, capturando la confianza y la disposición actitudinal con la que el estudiante bilingüe se proyecta hacia los desafíos del magisterio en contextos de alta diversidad cultural.

2.2.2.6. Dimensiones de la preparación profesional para el ejercicio docente

La preparación para la práctica pedagógica se configura como un constructo de alta complejidad y naturaleza multidimensional. Su análisis no puede agotarse en una visión simplista del conocimiento técnico; por el contrario, requiere desglosarse en dimensiones que capturen tanto la subjetividad del futuro educador como su capacidad operativa en el terreno escolar. Estas dimensiones, fundamentadas en una arquitectura teórica sólida, permiten diagnosticar el nivel de habilitación profesional de los estudiantes, especialmente en contextos donde la diversidad cultural impone retos inéditos.

Dimensión 1: Preparación docente percibida (Solvencia y seguridad)

Esta dimensión constituye el núcleo gravitacional de la formación, traducándose en la percepción subjetiva que el estudiante posee sobre su propia solvencia y seguridad para implementar estrategias eficaces en el aula. Se sustenta en el concepto de autoeficacia docente, definido originalmente por Bandura (1997) como un sistema de creencias evaluativas que condicionan la toma de decisiones. En la actualidad, este sentido de eficacia se reconoce como un factor determinante de la salud mental del maestro, actuando como un escudo contra el agotamiento en sistemas educativos marcados por el cambio constante (Li, 2023).

Más allá de una simple autovaloración, la preparación percibida implica un juicio crítico sobre el desempeño potencial. Autores como Tschannen-Moran et al. (1998) y Chen et al. (2024) subrayan que esta creencia permite al docente orquestar tareas de enseñanza tras realizar un análisis honesto de sus competencias y de las demandas del contexto. Para el futuro docente de la UDEA, esta confianza interactúa con su identidad profesional, permitiéndole navegar con seguridad en entornos educativos complejos (Gu & Zhang, 2023). En escenarios de bilingüismo, esta autopercepción adquiere un matiz cultural de primer orden; como ratifican Schutz y Muis (2023), la capacidad de organizar cursos de acción en aulas multiculturales depende de este juicio de capacidad y de la seguridad en el manejo de la pertinencia lingüística.

Dimensión 2: Autoevaluación de la práctica preprofesional (Introspección del desempeño)

La segunda dimensión se define como una praxis intelectual de introspección sobre el desempeño, que permite al estudiante transformar la vivencia cotidiana en las escuelas en conocimiento teórico aplicable. Este ejercicio se inscribe en la "reflexión sobre la acción" de Donald Schön (1998): un escrutinio crítico que el educador realiza sobre

su propia intervención durante su etapa preprofesional para cimentar aprendizajes que perfeccionen su labor futura. Esta introspección no solo busca la mejora técnica, sino que consolida la autonomía y el compromiso ético del maestro frente a la densidad del aula multicultural (Despaigne, 2020).

En el trayecto de formación inicial, la autoevaluación de la práctica debe entenderse como un proceso analítico que permite identificar fortalezas y grietas en el desempeño real. Según Zeichner y Liston (2014), este ejercicio abarca desde la eficacia didáctica hasta las implicaciones sociopolíticas de la enseñanza. Investigaciones recientes enfatizan que esta reflexión crítica es la herramienta que permite al docente novato transformar la complejidad de los sistemas actuales (Torres-Bernal et al., 2024). Para el docente bilingüe, este proceso es una validación contextualizada; como sostiene Meighan (2025), la reflexividad debe ser el eje del desarrollo en territorios indígenas, analizando cómo se ajustan las estrategias para que la práctica sea técnicamente sólida y culturalmente respetuosa.

Dimensión 3: Percepción del entorno académico (Influencia del contexto universitario)

Finalmente, la preparación se nutre de la valoración que el estudiante hace de su entorno académico, específicamente sobre la influencia de sus formadores y el soporte institucional recibido. Esta dimensión refleja cómo el ecosistema universitario y el acompañamiento de los mentores impactan en la construcción de la identidad profesional. Darling-Hammond y Hyler (2020) plantean que este soporte debe ser una forma de evaluación formativa orientada a la maduración pedagógica, donde la labor del formador es ponderar las capacidades adquiridas para guiar el tránsito hacia el ejercicio autónomo (Marcelo & Vaillant, 2009).

Este proceso se consolida como un intercambio de saberes donde el modelamiento y la retroalimentación del entorno facilitan que el docente novel estructure su identidad (Feiman-Nemser, 2001). En la educación secundaria bilingüe, el éxito de este entorno radica en la construcción de significados comunes, permitiendo que la teoría universitaria se traduzca en herramientas eficaces para el aula rural (Chiara, 2024). Bajo una perspectiva contemporánea, evaluar la percepción del entorno implica reconocer que la formación intercultural demanda un diálogo entre sistemas de conocimiento (Al-Afifi et al., 2025; López, 2015). Una formación académicamente receptiva fortalece la equidad al considerar los contextos sociales, reconociendo que la preparación profesional es un fenómeno intersubjetivo que se construye en el espejo del soporte recibido (Valdez-Castro, 2021).

Capítulo III – Metodología

3.1. Diseño Metodológico

3.1.1. Tipo de Investigación

El presente estudio se adscribe al nivel de investigación básica, en tanto su propósito primordial reside en la expansión del acervo teórico respecto a la interacción entre la creatividad y la formación docente, prescindiendo de una aplicación pragmática inmediata de los hallazgos (Cárdenas et al., 2024). Bajo esta premisa, la indagación se orienta hacia el análisis sistemático y la profundización del saber científico dentro de la realidad educativa observada.

La elección de este enfoque estriba en su capacidad para robustecer el corpus conceptual existente sobre la incidencia de los procesos creativos en la preparación profesional, con especial énfasis en el contexto de la educación bilingüe quechua-castellano. Dicha orientación resulta fundamental para consolidar los marcos teóricos que, en etapas posteriores, servirán de sustento para el diseño de intervenciones pedagógicas o investigaciones de carácter aplicado (Romero et al., 2021).

Asimismo, la investigación básica desempeña un rol determinante en la generación de conocimiento fundamentado sobre fenómenos educativos escasamente explorados en contextos socioculturales específicos, como el andino. Este proceso permite la estructuración de modelos teóricos sólidos que facilitan la comprensión de las interrelaciones entre variables pedagógicas complejas (Kumar, 2019). Por consiguiente, al aportar evidencia empírica sobre el nexo entre las competencias creativas y la formación docente en entornos interculturales, se contribuye significativamente al desarrollo del saber educativo y a la fundamentación de la innovación pedagógica (Creswell, 2018).

Finalmente, al priorizar la aprehensión del fenómeno sin recurrir a la manipulación deliberada de variables, el estudio favorece la configuración de un marco referencial de alto valor heurístico. Este último posee el potencial de orientar futuras políticas curriculares y prácticas formativas en las instituciones de educación superior dedicadas a la formación docente bilingüe, aun cuando la transformación directa de la praxis no constituya el objetivo intrínseco de esta etapa investigativa (Ahmed, 2024).

3.1.2. Enfoque de Investigación

El estudio se desarrolla bajo un enfoque cuantitativo, metodología que permite la aprehensión del fenómeno educativo a través de procesos sistemáticos de recolección y análisis de datos numéricos (Hernández & Mendoza, 2020). Dicha elección obedece a la necesidad de examinar con precisión la interacción entre la creatividad y la preparación docente, empleando para ello indicadores mensurables que garanticen el rigor en la obtención de resultados.

La pertinencia de esta perspectiva radica en su capacidad para operacionalizar constructos complejos —como la creatividad y el desempeño profesional—, transformándolos en variables cuantificables mediante el uso de instrumentos estandarizados y escalas numéricas. Al adoptar este enfoque, es posible trascender la descripción narrativa para realizar análisis estadísticos, determinar proporciones y establecer comparativas rigurosas que doten de sustento empírico a las variables analizadas (Romero et al., 2021).

Bajo esta óptica, se garantiza un marco de análisis estadístico robusto para la contrastación de hipótesis referentes al vínculo entre el potencial creativo y la preparación para la práctica pedagógica, lo que permite alcanzar niveles de objetividad y exactitud característicos de este paradigma (McMillan & Schumacher,

2014). En este sentido, la aplicación de instrumentos basados en escalas tipo Likert resulta fundamental, pues permite identificar correlaciones estadísticamente significativas que clarifican la naturaleza de la relación entre las variables investigadas.

Complementariamente, el enfoque cuantitativo provee las herramientas analíticas necesarias para identificar patrones de comportamiento y regularidades dentro de la población de estudio, lo que favorece una comprensión fáctica de la realidad educativa abordada (Cohen et al., 2018). Finalmente, la obtención de datos verificables y sometidos a pruebas de validez y consistencia interna fortalece la confiabilidad de los hallazgos, lo que aporta evidencia científica sólida sobre la formación docente en el ámbito específico de la educación bilingüe quechua-castellano.

3.1.3. Alcance o nivel de Investigación

El presente estudio se circunscribe al nivel descriptivo-correlacional, lo que plantea una profundidad analítica que responde de manera coherente a los objetivos de investigación. Dicha tipología posibilita el examen sistemático de las propiedades inherentes a las variables objeto de estudio, lo que facilita la determinación de la magnitud de asociación existente entre ambas dentro de un ecosistema educativo particular (Hernández & Mendoza, 2020). Mientras que la dimensión descriptiva permite configurar un perfil detallado de las facultades creativas de los estudiantes de Educación Secundaria Quechua-Castellano, la vertiente correlacional se orienta a elucidar el vínculo de estas capacidades con su preparación para la práctica pedagógica.

La idoneidad de este nivel subyace en su facultad para caracterizar exhaustivamente las dimensiones de la creatividad —fluidez, originalidad, flexibilidad, elaboración,

curiosidad, independencia y perseverancia— en la población analizada, lo que establece así parámetros cuantitativos precisos para cada constructo (Cárdenas et al., 2024). Esta etapa es fundamental, pues la comprensión de cómo se manifiestan las competencias creativas en la formación docente bilingüe constituye el sustrato necesario para cualquier análisis inferencial posterior.

Por su parte, el componente correlacional trasciende la mera caracterización individual al explorar las interdependencias entre la creatividad y la preparación docente, lo que permite la identificación de patrones de covariación significativa entre sus dimensiones específicas (Kumar, 2019). Esta perspectiva resulta de especial valor en el ámbito educativo, dado que permite observar relaciones complejas en entornos naturales, sin la manipulación deliberada de variables, lo que aporta evidencia empírica sobre cómo los atributos creativos del estudiante podrían incidir en su percepción de cualificación profesional.

En suma, la articulación descriptivo-correlacional representa un equilibrio metodológico que supera las restricciones de los estudios puramente exploratorios al establecer asociaciones estadísticas rigurosas, sin llegar a la complejidad causal propia de los diseños explicativos o experimentales (Arias et al., 2022). En consecuencia, esta profundidad analítica se presenta como la opción óptima para generar conocimiento científico sobre un fenómeno escasamente abordado en el contexto andino, lo que sienta las bases teóricas para futuras investigaciones de mayor alcance explicativo.

3.1.4. Diseño o Método de Investigación

La investigación se estructura bajo un diseño no experimental, de corte transversal y alcance correlacional (Hernández & Mendoza, 2020). Esta configuración

metodológica implica que las variables —creatividad y formación docente— son analizadas en su estado natural, prescindiendo de cualquier manipulación deliberada o intervención que pudiese sesgar el comportamiento de los sujetos de estudio. Bajo este esquema, el análisis se circunscribe a la observación y descripción de los fenómenos tal como se manifiestan en su contexto socioeducativo.

La adopción de este diseño responde a la necesidad de aprehender la complejidad de la creatividad en los futuros docentes dentro de su entorno auténtico, evitando alteraciones artificiales que comprometan la validez ecológica de los hallazgos (Cárdenas et al., 2024). Al renunciar al control experimental, se prioriza una recolección de datos que respete la espontaneidad del proceso formativo, lo cual resulta fundamental para obtener una visión fidedigna de las competencias pedagógicas en el ámbito de la educación bilingüe.

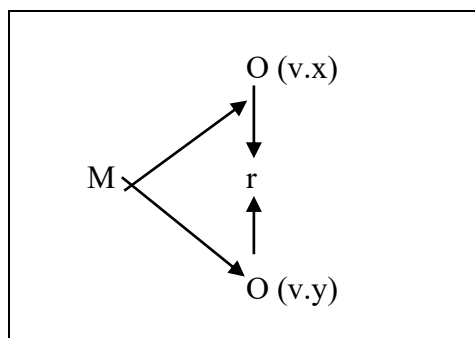
Asimismo, esta arquitectura metodológica facilita un examen riguroso de las interdependencias entre las variables sin pretender el establecimiento de nexos causales directos. Dicha distinción es imperativa en el campo educativo, donde las interacciones suelen ser multifactoriales y difícilmente reducibles a relaciones lineales de causa-efecto (Arias & Covinos, 2021). En consecuencia, el estudio se enfoca en identificar cómo los distintos niveles de creatividad coexisten y se vinculan con la preparación profesional, respetando el estado actual de desarrollo de dichas capacidades en los estudiantes.

Finalmente, el carácter transversal de la investigación permite capturar una "instantánea" fáctica del fenómeno en un momento temporal único, lo que garantiza la viabilidad operativa del estudio sin menoscabo del rigor científico (Kumar, 2019). Esta temporalidad resulta particularmente idónea para caracterizar el escenario

presente de los estudiantes de la UDEA, lo que aporta evidencia empírica que, si bien no requiere de un seguimiento longitudinal, ofrece una base sólida para comprender la realidad actual de la formación docente intercultural. En suma, el diseño elegido articula de manera equilibrada la exigencia metodológica con las particularidades del contexto investigado.

Figura 1.

Diseño de estudio



Nota: Elaboración propia, 2025

Donde:

- M: Muestra de investigación
- Ox: Variable 1: Creatividad
- r: Relación entre variables
- Oy: Variable 2: Preparación para la práctica docente

3.2. Recolección de Datos

3.2.1. Técnica

Para la obtención de la evidencia empírica, se seleccionó la encuesta como técnica primordial, dada su probada eficacia en el cumplimiento de los objetivos planteados. Este procedimiento facilita la recopilación sistemática de información cuantificable

sobre las percepciones, rasgos y comportamientos de la población bajo estudio, lo que garantiza un tratamiento riguroso de los datos (Braun et al., 2021). Su aplicación resulta particularmente idónea al trabajar con grupos significativos de participantes, como es el caso de los estudiantes de Educación Secundaria y Bilingüe de la UDEA, donde se requiere la estandarización de las respuestas para un análisis comparativo.

La pertinencia de este recurso metodológico estriba en su versatilidad para instrumentalizar la relación entre la creatividad y la preparación docente, lo que permite la contrastación de hipótesis mediante el procesamiento estadístico (Field, 2018). En tal sentido, la encuesta posibilita que constructos de naturaleza compleja — como las dimensiones creativas y las competencias pedagógicas— sean operacionalizados utilizando reactivos específicos que los participantes responden de manera estructurada, lo que asegura que la información obtenida sea directamente vinculable a las variables de investigación.

Asimismo, la técnica de encuesta ofrece ventajas comparativas en términos de eficiencia logística, lo que permite el abordaje de muestras extensas con una optimización notable de tiempo y recursos materiales (Cohen et al., 2018). Esta característica es esencial en contextos educativos donde la dispersión o disponibilidad de los sujetos puede representar un desafío. Complementariamente, el carácter estandarizado de la aplicación y el posterior tratamiento de los instrumentos mitigan posibles sesgos del investigador, lo que fortalece la validez metodológica y la consistencia estadística de los hallazgos.

Finalmente, si bien se planificó inicialmente la administración de la encuesta mediante plataformas digitales para maximizar la accesibilidad y participación de los estudiantes independientemente de su ubicación geográfica (Braun et al., 2021), la

concentración de los participantes en el campus de la UDEA permitió optar por encuestas impresas de aplicación presencial. Esta modalidad agilizó el flujo de recolección y optimizó la calidad de los datos. Consecuentemente, la aplicación presencial aseguró el cumplimiento de las metas investigativas dentro de los cronogramas establecidos, lo que mantuvo el rigor científico que demanda el estudio de la formación docente bilingüe.

3.2.2. Instrumentos

La instrumentación de las variables se articula mediante dos herramientas de medición técnica, seleccionadas y adaptadas rigurosamente al ecosistema de estudio para garantizar una recopilación de datos sistemática y estandarizada.

3.2.2.1. Cuestionario de Autopercepción del Potencial Creativo (CAPC-21)

Basada en la transposición del Modelo de Torrance

El primer instrumento constituye una transposición psicométrica de las dimensiones del pensamiento creativo propuestas por Torrance (2018). Dado que el Torrance Test of Creative Thinking (TTCT) original es una batería de ejecución (tareas gráficas y verbales), para los fines de esta investigación se realizó una reconfiguración hacia un modelo de autopercepción. La consistencia interna de este instrumento fue verificada empleando el coeficiente Alfa de Cronbach (Ahmad et al., 2024), lo que aseguró así la robustez métrica necesaria para el análisis de los datos. El cuestionario resultante consta de 21 ítems con una escala Likert de cinco niveles, estructurados conforme a los siguientes criterios de rigor técnico:

a) Sustento del modelo teórico y expansión dimensional

La arquitectura del instrumento preserva las cuatro dimensiones esenciales del pensamiento divergente: fluidez, originalidad, flexibilidad y elaboración. No obstante,

para ofrecer una visión holística acorde a la formación docente, se incorporaron indicadores de curiosidad, independencia y perseverancia. Esta integración permite evaluar la creatividad no solo como una capacidad cognitiva, sino como un rasgo disposicional y motivacional (Zhou & Navarro-González, 2025).

b) Transición del paradigma de ejecución a la autopercepción

A diferencia del desempeño tangible que exige el TTCT, esta versión se focaliza en la autoeficacia creativa. Esta decisión metodológica se fundamenta en la necesidad de capturar la valoración subjetiva del estudiante sobre su propio talento, un predictor crítico del desempeño profesional futuro. Los reactivos fueron redactados en primera persona, priorizando la frecuencia de conductas y la confianza ante retos intelectuales.

c) Equivalencia funcional de los indicadores

Se realizó un proceso de traducción de las tareas de ejecución hacia indicadores conductuales. Por ejemplo, la "fluidez" se desplazó del recuento de respuestas a la capacidad percibida para generar múltiples alternativas; y la "originalidad", de la rareza estadística a la inclinación hacia propuestas novedosas. Este abordaje aseguró una validez de contenido ajustada al contexto académico cotidiano.

d) Parsimonia y adecuación sociocultural

El instrumento fue diseñado con una carga de 3 ítems por dimensión para evitar el sesgo de fatiga y garantizar la consistencia interna. Asimismo, se ejecutó un refinamiento lingüístico para asegurar la neutralidad cultural, considerando el perfil de estudiantes en contextos de bilingüismo (Quechua-Castellano), eliminando abstracciones que pudieran comprometer la comprensión de los enunciados.

3.2.2.2. Derivación Instrumental para la Evaluación de la Preparación Docente

Para la segunda variable, se diseñó un cuestionario basado en la síntesis operativa de los marcos de Darling-Hammond y Hyler (2020) y la estructura técnica del instrumento desarrollado por el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON, 2020). Más que una réplica, se procedió a una reingeniería instrumental bajo los siguientes ejes:

a) Reajuste del constructo: de la fiscalización a la autoeficacia

Mientras que el instrumento matriz del ITSON fue concebido para la supervisión externa del desempeño docente en ejercicio, esta versión se reconfiguró como un dispositivo de introspección profesional. El foco se desplazó desde indicadores conductuales específicos (como la gestión administrativa del tiempo) hacia indicadores globales de competencia, seguridad y solvencia pedagógica percibida.

b) Optimización psicométrica y síntesis dimensional

Tras un análisis de contenido, se identificaron redundancias semánticas en la estructura original de más de 30 reactivos. Se procedió a una depuración para consolidar un núcleo de 9 ítems con alto poder discriminativo, organizados en tres dimensiones: preparación docente percibida, autoevaluación de la práctica preprofesional y percepción del entorno académico. Esta estructura parsimoniosa garantizó una mayor estabilidad en las puntuaciones y robustez en el análisis correlacional.

c) Paradigma de autoevaluación reflexiva

La herramienta se inscribe en las corrientes contemporáneas que privilegian la metacognición en la formación inicial. Los reactivos invitan al participante a reflexionar sobre su capacidad de adaptación a las necesidades de aprendizaje de sus

futuros estudiantes y su confianza para crear nuevas estrategias de enseñanza, lo que los alinea con los procesos de autorregulación docente.

d) Accesibilidad cognitiva y pertinencia contextual

Se priorizó un lenguaje directo y despojado de tecnicismos excesivos, lo que aseguró que la carga cognitiva de los ítems fuera adecuada para estudiantes en formación. Este ajuste fue vital para evitar sesgos de interpretación en la muestra de la UDEA, lo que garantizó que el instrumento recogiera fielmente la percepción del sujeto sobre su idoneidad pedagógica.

En suma, ambos instrumentos no pretendían ser copias de sus referentes, sino operacionalizaciones funcionales optimizadas para una investigación de corte correlacional y transversal en el ámbito universitario. La fiabilidad de ambos fue ratificada mediante el coeficiente Alfa de Cronbach para garantizar la estabilidad de las mediciones en la muestra específica de estudio (Ahmad et al., 2024).

Respecto al proceso de validación, el estudio se apoyó en la solidez psicométrica demostrada previamente por estos instrumentos en contextos análogos, lo que permitió su aprovechamiento mediante ajustes contextuales específicos. Asimismo, se contempló la realización de una prueba piloto para confirmar su aplicabilidad técnica en la población objetivo (Kennedy, 2022). La fiabilidad de ambos fue ratificada mediante el coeficiente Alfa de Cronbach para garantizar la estabilidad de las mediciones en la muestra específica de estudio (Ahmad et al., 2024; Cruchinho et al., 2024). Asimismo, se priorizó la adaptación de elementos culturales y lingüísticos para evitar sesgos de interpretación que pudiesen comprometer la comprensión de los ítems (Wedel & Gal, 2024). En suma, el empleo de instrumentos estandarizados con

amplio respaldo empírico aseguró la confiabilidad científica y facilitó la comparabilidad de los hallazgos en investigaciones futuras.

Tabla 1.

Definición de técnicas e instrumentos

Enfoque	Técnica	Instrumentos	Fines	Alcances
Cuantitativo	Encuesta	Cuestionario La investigación se articulará mediante dos dispositivos de medición técnica: una transposición psicométrica del modelo de Torrance para evaluar el potencial creativo y una derivación instrumental del marco del ITSON (2020) para la preparación docente. Ambos instrumentos han sido reconfigurados hacia un paradigma de autopercepción y validados para garantizar su pertinencia en el contexto bilingüe del estudio.	Recopilar datos cuantitativos sobre opiniones, comportamientos o características demográficas.	Permite obtener información de grandes muestras, facilitando el análisis estadístico.
El enfoque cuantitativo permite obtener datos precisos, verificar hipótesis y analizar estadísticamente la relación entre variables estudiadas.	La encuesta permite medir cuantitativamente la relación entre creatividad y preparación docente, validando las hipótesis mediante análisis estadístico correlacional.	El Cuestionario consta de 2 secciones, 10 dimensiones, 30 ítems en la escala Likert de 5 alternativas (1=Totalmente en desacuerdo hasta 5=Totalmente de acuerdo) sobre creatividad y preparación docente.		

Nota: Autoría propia, 2025.

3.3. Diseño Muestral

3.3.1. Población

El universo poblacional del presente estudio está constituido por 58 estudiantes adscritos al programa de Educación Secundaria, especialidad Quechua-Castellano, de la Universidad para el Desarrollo Andino (UDEA), institución situada en el distrito de Lircay, provincia de Angaraes (Huancavelica). La distribución académica del colectivo se desglosa en tres niveles críticos de formación: el VIII ciclo, con 26 discentes (45%); el IX ciclo, con 9 (15%); y el X ciclo, con 23 (40%). Esta

composición estratificada resulta de particular interés analítico, pues permite examinar la progresión de la preparación docente en sus etapas finales, dentro de un ecosistema educativo marcado por la interculturalidad y el bilingüismo, donde la especialización en quechua-castellano responde a las demandas sociolingüísticas del contexto andino.

Al integrar a la totalidad de los alumnos regulares que cursan los últimos ciclos de la carrera (VIII al X), se asegura una visión holística del fenómeno investigado (Ahmed, 2024). Dicha delimitación es estratégica, por cuanto permite capturar la transición profesional de los estudiantes: desde aquellos que se encuentran en las fases iniciales de su práctica preprofesional hasta quienes están próximos al egreso. De este modo, se obtiene un perfil fidedigno de cómo las competencias creativas y la preparación pedagógica convergen en el tramo conclusivo de la formación profesional bilingüe.

La idoneidad de este grupo humano radica en su naturaleza distintiva para el análisis de la creatividad en entornos de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). En el ámbito de la UDEA, el proceso formativo se desarrolla mediante una convergencia entre los paradigmas pedagógicos contemporáneos y el acervo de conocimientos ancestrales andinos; esta simbiosis configura un escenario donde las facultades creativas adquieren dimensiones culturalmente diferenciadas y específicas (Otzen & Manterola, 2017). Por lo tanto, el estudio de este colectivo no solo es pertinente por su especialidad, sino por su rol como futuros agentes de una educación culturalmente relevante en la región.

Finalmente, el arraigo geográfico y sociocultural de la población aporta una relevancia sustancial a la investigación, al representar a una comunidad educativa con rasgos idiosincrásicos dentro del panorama nacional de formación docente. Estas

particularidades no solo enriquecen la profundidad del análisis, sino que potencian la transferibilidad de los hallazgos a contextos educativos análogos. En especial, los resultados ofrecen insumos valiosos para regiones donde el bilingüismo y la identidad cultural constituyen ejes vertebrales del desarrollo pedagógico local y la innovación en el aula.

Tabla 2.

Población de estudio

Ciclos académicos	Cantidad de estudiantes
Ciclo VIII	26
Ciclo IX	09
Ciclo X	23
Total	58

Nota: Autoría propia, 2025.

3.3.2. Muestreo

Dada la dimensión manejable del colectivo identificado, el presente estudio prescindió de procedimientos de muestreo probabilístico o no probabilístico, optando en su lugar por un abordaje censal. La inclusión de la totalidad de los 58 estudiantes matriculados en la especialidad de Educación Secundaria permite obtener una representación exacta de la realidad investigada, lo que eliminó los sesgos derivados de la selección muestral y garantizó una mayor precisión en los hallazgos (Cohen et al., 2018). Bajo este criterio, la participación se focalizó en los discentes adscritos a los tres últimos ciclos académicos, quienes manifestaron su consentimiento informado para colaborar de manera voluntaria en el proceso.

Para salvaguardar la integridad y calidad del corpus de datos, se estipularon criterios de exclusión rigurosos, tales como la condición de matrícula irregular, la inasistencia persistente o la omisión deliberada de reactivos en los instrumentos de evaluación

(Ahmed, 2024). Esta determinación de carácter censal posibilita un análisis exhaustivo y holístico de los futuros docentes, lo que facilita una evaluación profundamente contextualizada de la interacción entre la creatividad y la preparación para la praxis pedagógica (McMillan & Schumacher, 2014), lo cual robustece la fiabilidad de las conclusiones alcanzadas.

Desde una perspectiva técnica, esta estrategia metodológica neutraliza las limitaciones intrínsecas a las técnicas de muestreo, como el error estándar y las dificultades de representatividad; aspectos de especial relevancia cuando se trabaja con poblaciones finitas donde cada unidad de análisis aporta información sustantiva para la comprensión del fenómeno (Arias et al., 2022). Al incorporar a todos los elementos poblacionales, se optimiza la validez interna del estudio, lo que permite que los resultados reflejen fielmente el estado actual de las variables sin necesidad de recurrir a inferencias estadísticas sujetas a márgenes de error muestral.

Finalmente, la elección del censo se justifica por la accesibilidad total a la población objetivo dentro del entorno institucional de la UDEA, lo que permite el abordaje de todos los sujetos sin incurrir en complejidades logísticas innecesarias (Hernández & Mendoza, 2020). Esta postura metodológica representa un aprovechamiento estratégico de las condiciones del estudio, lo que maximiza el potencial heurístico de la investigación al capturar la variabilidad completa presente en el grupo de estudiantes de Educación Secundaria y Bilingüe de la región.

3.3.3. Muestra

Dada la naturaleza finita y la plena accesibilidad del colectivo identificado (N=58), el presente estudio se decanta por un abordaje censal, en el cual la unidad de análisis coincide íntegramente con la población objetivo. Esta determinación metodológica

permite prescindir de técnicas de muestreo probabilístico, lo que prioriza la inclusión de la totalidad de los estudiantes de los ciclos VIII, IX y X del programa de Educación Secundaria Quechua-Castellano. Al adoptar este enfoque, se garantiza la obtención de datos exhaustivos y se mitigan los sesgos inherentes a las inferencias estadísticas derivadas de selecciones parciales. En el ámbito de la formación docente, la aplicación de un censo facilita una aprehensión holística del fenómeno, lo que permite un análisis minucioso de la interacción entre la creatividad y el desempeño pedagógico sin necesidad de recurrir a estimaciones basadas en muestras (Bisquerra, 2009; Hernández & Mendoza, 2020).

Diversos factores técnicos sustentan la idoneidad de esta elección. En primer lugar, la manejabilidad del número de participantes asegura la viabilidad del estudio sin comprometer los recursos logísticos ni financieros de la investigación (Cohen et al., 2018). En segundo lugar, la cobertura total del universo poblacional neutraliza el error muestral, lo que incrementa sustancialmente la precisión y representatividad de los hallazgos (Otzen & Manterola, 2017). Bajo esta premisa, cada estudiante se erige como una unidad de análisis indispensable, cuya inclusión es fundamental para comprender las particularidades de las competencias creativas en este contexto educativo específico.

Finalmente, este enfoque proporciona un sustrato analítico robusto para el desarrollo de los procesos correlacionales posteriores, al capturar fielmente la variabilidad de las variables en la totalidad del grupo estudiado (Ahmed, 2024). Al integrar todas las perspectivas, niveles de creatividad y autopercepciones sobre la preparación profesional de los discentes de la UDEA, se fortalece la validez interna del estudio y la transferibilidad de sus resultados dentro del marco de la formación docente bilingüe intercultural.

Tabla 3.

Justificación de aplicación censal

Variable	Descripción
Población	Está conformada por los 58 estudiantes de Educación Secundaria y Bilingüe con Especialidad Lengua y Literatura Quechua y Castellana de la UDEA de los semestres académicos VIII al X.
Muestra	Dado que la población es pequeña y accesible, se ha decidido aplicar un censo, por lo que la muestra coincide con la población (N=58).
Criterio de selección	Se estudia la totalidad de la población, por lo que no se requiere muestreo probabilístico ni no probabilístico.
Justificación del censo	Se emplea un censo para evitar errores de muestreo y obtener datos precisos sin necesidad de inferencia estadística.

Nota: Autoría propia, 2025

3.4. Matriz de Operacionalización

Tabla 4.

Matriz de Operacionalización de variables

Variable	Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala
Creatividad	Navarro-González y Zhou (2024) conceptualizan la creatividad docente como una competencia profesional que faculta a los educadores para configurar aproximaciones cognoscitivas novedosas, desarrollar alternativas resolutivas ante desafíos pedagógicos e integrarse activamente en iniciativas de carácter innovador. Esta caracterización subraya la naturaleza pragmática y aplicativa de la capacidad creativa en el ámbito de la preparación profesional y el ejercicio de la función docente.	Puntuación obtenida mediante un cuestionario que evalúa siete dimensiones de la creatividad (fluidez, originalidad, flexibilidad, elaboración, curiosidad, independencia y perseverancia) a través de una escala ordinal tipo Likert de 5 niveles. La creatividad se medirá a partir del promedio de las puntuaciones obtenidas en los ítems correspondientes a cada dimensión, considerando que, a mayor puntuación, mayor creatividad percibida.	● Fluidez	● Número de ideas generadas ante un problema o situación (ítems 1, 2 y 3).	Ordinal (Escala Likert) 1 = Totalmente en desacuerdo 2 = En desacuerdo 3 = Neutral 4 = De acuerdo 5 = Totalmente de acuerdo
			● Originalidad	● Grado de novedad o unicidad de las ideas (ítems 4, 5 y 6).	
			● Flexibilidad	● Capacidad para cambiar de enfoque ante un problema (ítems 7, 8 y 9).	
			● Elaboración	● Grado de desarrollo y detalle en las ideas (ítems 10, 11 y 12).	
			● Curiosidad	● Nivel de interés por explorar y aprender cosas nuevas (ítems 13, 14 y 15).	
			● Independencia	● Capacidad para trabajar de manera autónoma en proyectos creativos (ítems 16, 17 y 18).	
			● Perseverancia	● Grado de persistencia ante desafíos o problemas en el desarrollo de ideas (ítems 19, 20 y 21).	
Preparación para la práctica docente	Darling-Hammond y Hyler (2020) conciben la preparación para la práctica docente como un proceso de carácter transformador que articula saberes disciplinares, pedagógicos y contextuales con el propósito de fortalecer la capacidad de los futuros docentes para atender la diversidad de necesidades de aprendizaje. Esta conceptualización enfatiza la naturaleza integradora y transformadora de la preparación docente, destacando su orientación hacia la atención de necesidades educativas específicas.	Valoración obtenida mediante un cuestionario que mide la autopercepción de la preparación docente mediante una escala ordinal tipo Likert de 5 niveles. La preparación se evaluará mediante ítems que abordan competencias pedagógicas, planificación, manejo de aula y adaptación a desafíos educativos. El nivel de preparación se determinará por el promedio de las evaluaciones obtenidas, donde una mayor puntuación indica una percepción más positiva de la preparación docente.	● Preparación docente percibida	● Confianza en competencias pedagógicas propias (ítems 1, 2 y 3).	Ordinal (Escala Likert) 1 = Totalmente en desacuerdo 2 = En desacuerdo 3 = Neutral 4 = De acuerdo 5 = Totalmente de acuerdo
			● Autoevaluación de la práctica preprofesional	● Percepción de aprendizaje obtenido durante experiencias prácticas (ítems 4, 5 y 6).	
			● Percepción del entorno académico	● Valoración formativa de mentores sobre desempeño profesional (ítems 7, 8 y 9).	

3.5. Procesamiento de datos

La administración de los instrumentos se efectuó mediante plataformas digitales, estrategia que no solo optimizó la accesibilidad y participación remota de los estudiantes, sino que garantizó la integridad y estandarización del proceso de recolección de datos (Braun et al., 2021). Para tal fin, se implementaron protocolos técnicos rigurosos que incluyen directrices detalladas de autoadministración y sistemas de soporte técnico, lo que aseguró la fiabilidad en la identidad de los participantes y minimizó los sesgos durante la fase de levantamiento de información.

El tratamiento de la evidencia empírica se ciñó a un protocolo estructurado en fases secuenciales de alta rigurosidad (Field, 2018). En una primera instancia, se procedió con la depuración, codificación y tabulación de los datos en software estadístico especializado (IBM SPSS y Microsoft Excel). Posteriormente, se realizó un análisis descriptivo de las variables para caracterizar su comportamiento, seguido de la aplicación de pruebas de normalidad que permitieron discernir la pertinencia de un análisis estadístico paramétrico o no paramétrico. Una vez determinada la naturaleza distributiva de los datos, se ejecutaron las pruebas de asociación correlacional pertinentes, lo que culminó con la elaboración de matrices, tablas y representaciones gráficas que facilitaron la interpretación sistemática de los hallazgos.

Respecto al análisis específico de las variables, se calcularon medidas de tendencia central y de dispersión —tales como media, mediana, desviación estándar y valores extremos— para cada dimensión de la creatividad y los indicadores de la preparación docente (Ahmed, 2024). Estos insumos estadísticos permitieron identificar patrones y tendencias predominantes en el colectivo de estudio. La contrastación de las hipótesis se llevó a cabo mediante el empleo de coeficientes de correlación (Pearson o Spearman), supeditando la

elección del estadístico a la distribución de la muestra y lo que estableció un umbral de significancia de $p < 0.05$ para la validación de los resultados.

Asimismo, el procesamiento contempló análisis diferenciales basados en variables demográficas y académicas relevantes —como el semestre de estudio o la experiencia previa en prácticas preprofesionales—, con el propósito de identificar factores intervinientes que enriquecieran la comprensión del fenómeno (McMillan & Schumacher, 2014). Al ser procedente, se integraron análisis multivariados para explorar las interrelaciones complejas entre las dimensiones de la creatividad y las competencias pedagógicas, lo que aportó una visión holística de la problemática investigada.

Finalmente, el corpus de datos fue sometido a un control de calidad exhaustivo para detectar valores atípicos (outliers) o inconsistencias que pudiesen comprometer la validez interna del estudio, lo que permitió aplicar las medidas correctivas necesarias (Kumar, 2019). Esta arquitectura metodológica para el procesamiento de la información garantizó la transparencia, la integridad procedimental y el rigor científico, elementos fundamentales para asegurar la credibilidad y replicabilidad de la investigación en el ámbito de la formación docente bilingüe intercultural.

3.6. Aspectos Éticos

El desarrollo de la presente investigación se rige por un marco deontológico que garantiza la integridad del proceso y la protección de los sujetos de estudio, lo que implica adherirse a estándares que salvaguardan tanto los derechos de los participantes como el rigor científico (Bell et al., 2022). Esta postura ética se operativiza mediante protocolos de consentimiento informado, lo que asegura que los estudiantes participen de manera voluntaria y con plena comprensión de los objetivos del estudio, bajo una garantía estricta de confidencialidad y anonimato en el tratamiento de sus datos.

Respecto al principio de autonomía, el estudio asegura el respeto irrestricto a la libertad individual, facultando a los participantes para decidir sobre su inclusión o retiro del proceso en cualquier etapa, sin que ello derive en implicaciones adversas. La implementación de este principio se sustenta en una estrategia de transparencia informativa, mediante la cual se brindan explicaciones detalladas sobre los procedimientos y alcances de la indagación, lo que permite un ejercicio de autodeterminación auténticamente informado (Alaminos-Fernández, 2025). La formalización del consentimiento al inicio de la recolección de datos constituye el respaldo documental de este compromiso ético.

Simultáneamente, los principios de beneficencia y no maleficencia orientan el diseño metodológico hacia la maximización del valor científico y la mitigación proactiva de riesgos (Ichendu, 2020). En este sentido, se garantizó que la aplicación de los instrumentos no genere situaciones de estrés ni interfiera con el bienestar psicológico o el desempeño académico de los futuros docentes (Kasstan et al., 2023). Complementariamente, se contempló que los hallazgos trasciendan el ámbito teórico para convertirse en insumos útiles que beneficien a la comunidad educativa de la UDEA, lo que favorece la optimización de sus procesos formativos.

Por su parte, el principio de justicia se materializa en la aplicación de criterios de selección equitativos y un tratamiento imparcial de la información. Esta equidad se extiende a las fases de análisis e interpretación, donde se adoptan medidas para evitar sesgos que pudiesen comprometer la representación fidedigna de los subgrupos poblacionales (Alaminos-Fernández, 2025). De este modo, los beneficios derivados del conocimiento generado se proyectan de forma inclusiva hacia toda la institución, independientemente de la participación directa de los sujetos en la muestra.

Finalmente, la gestión y difusión de la evidencia empírica se ajustan a estándares de integridad científica y transparencia, lo que asegura la verificabilidad de los resultados. El estudio se alinea rigurosamente con la normativa interna de la UDEA y con los consensos internacionales de ética en investigación social, lo que garantiza la originalidad, el reconocimiento de las fuentes consultadas y la probidad profesional en cada una de sus dimensiones (Bell et al., 2022).

Capítulo IV – Resultados

4.1. Análisis Descriptivo

Tabla 5.

Datos sociodemográficos

Descripción	Frecuencia (cantidad) y porcentaje	
Sexo	f	%
Hombre	36	62,07
Mujer	22	37,93
Edad		
De 18 a 19 años	12	20,69
20 años	8	13,79
De 21 a 22 años	20	34,48
De 23 a 25 años	18	31,03
Estado civil		
Soltero/a	43	74,14
Casado/a	6	10,34
Conviviente	8	13,79
Divorciado/a	1	1,72
Estudios concluidos		
Secundaria	48	82,76
Técnico	8	13,79
Universitario (Bachiller)	2	3,45
Total	58	100,00

Nota: “f” indica el número absoluto de participantes; “%” representa el porcentaje sobre el total. Tabla confeccionada por el autor del estudio.

La Tabla 5 muestra que la muestra está conformada mayoritariamente por hombres (62,07%), con predominio de estudiantes cuyas edades oscilan entre 21 y 22 años (34,48%) y entre 23 y 25 años (31,03%). En cuanto al estado civil, la mayoría es soltera (74,14%). Respecto a los estudios concluidos, predomina ampliamente la educación secundaria (82,76%), lo que indica que la mayor parte de los participantes se encuentra en una etapa inicial de formación académica previa a la práctica docente.

Creatividad

Tabla 6.

Frecuencias descriptivas de la Creatividad y sus dimensiones, por niveles

Nivel	Creatividad		D1: Fluidez		D2: Originalidad		D3: Flexibilidad		D4: Elaboración		D5: Curiosidad		D6: Independencia		D7: Perseverancia	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Bajo	0	0.00	1	1.72	2	3.45	1	1.72	1	1.72	1	1.72	0	0.00	0	0.00
Medio bajo	10	17.24	9	15.52	12	20.69	8	13.79	12	20.69	6	10.34	16	27.59	8	13.79
Alto	48	82.76	48	82.76	44	75.86	49	84.48	45	77.59	51	87.93	42	72.41	50	86.21
Total	58	100.00	58	100.00	58	100.00	58	100.00	58	100.00	58	100.00	58	100.00	58	100.00

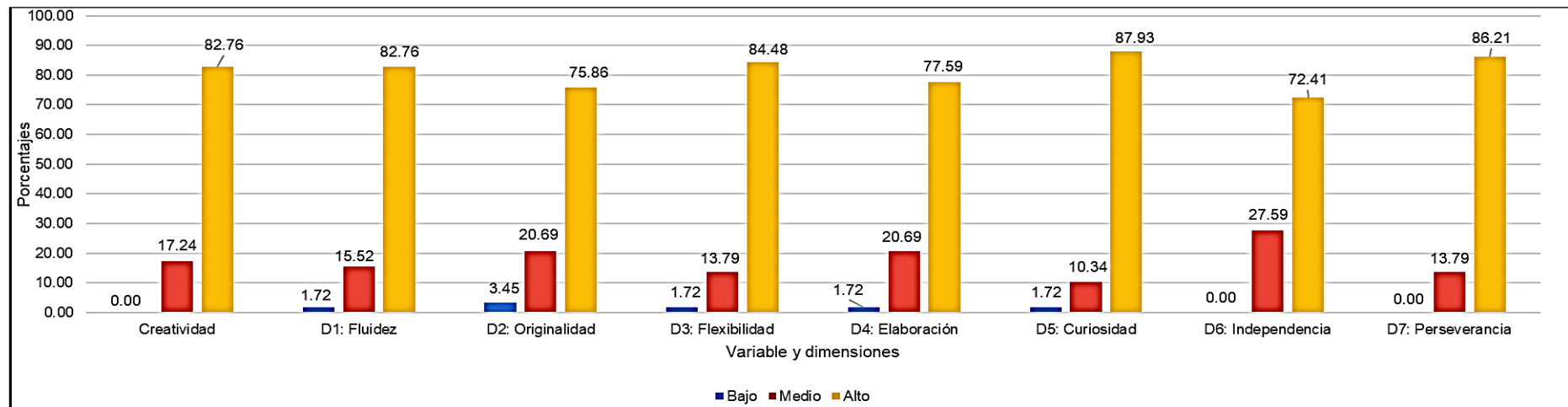
Nota: *f* corresponde a la frecuencia absoluta; % indica el porcentaje respecto al total. Tabla elaborada por el autor del estudio.

La Tabla 6 evidencia que la creatividad, considerada de manera global, se concentra predominantemente en el nivel alto, con un 82,76% de los estudiantes, mientras que el 17,24% se ubica en el nivel medio bajo y no se registran casos en el nivel bajo. Este resultado indica que la mayoría de los estudiantes presenta un desarrollo elevado de la creatividad. En cuanto a las dimensiones, se observa un claro predominio del nivel alto en todas ellas, aunque cinco dimensiones registran una presencia mínima en el nivel bajo: originalidad (3,45%), fluidez, flexibilidad, elaboración y curiosidad (1,72% cada una). Destacan la curiosidad (87,93%), la perseverancia (86,21%) y la flexibilidad (84,48%), lo que refleja una disposición favorable hacia la exploración, la constancia y la adaptación en los procesos creativos. Asimismo, la fluidez (82,76%), la elaboración (77,59%) y la originalidad (75,86%) muestran porcentajes elevados en el nivel alto, aunque con una mayor presencia del nivel medio bajo. Por su parte, la

independencia presenta el menor porcentaje en el nivel alto (72,41%) y el mayor en el nivel medio bajo (27,59%), lo que sugiere que esta dimensión requiere mayor fortalecimiento.

Figura 2.

Distribución porcentual de la Creatividad y sus dimensiones, por niveles



Nota: Cada conjunto de barras muestra la distribución porcentual en los niveles Bajo, Medio y Alto para la variable 'Creatividad' y sus tres dimensiones. Figura elaborada por el autor del estudio según los datos recopilados.

La Figura 2 complementa la información de la Tabla 6 al representar gráficamente la distribución de los niveles de la creatividad y sus dimensiones.

Se aprecia con claridad la marcada concentración de los estudiantes en el nivel alto tanto en la creatividad global como en cada una de sus dimensiones, mientras que el nivel bajo es prácticamente inexistente. El nivel medio bajo aparece con mayor presencia en dimensiones como independencia y originalidad, lo que permite identificar áreas específicas susceptibles de mejora. En conjunto, la representación gráfica refuerza

los resultados descriptivos y confirma que los estudiantes presentan, en su mayoría, altos niveles de creatividad, con algunas dimensiones que aún pueden ser potenciadas.

Preparación para la práctica docente

Tabla 7.

Frecuencias descriptivas de la Preparación para la práctica docente y sus dimensiones, por niveles

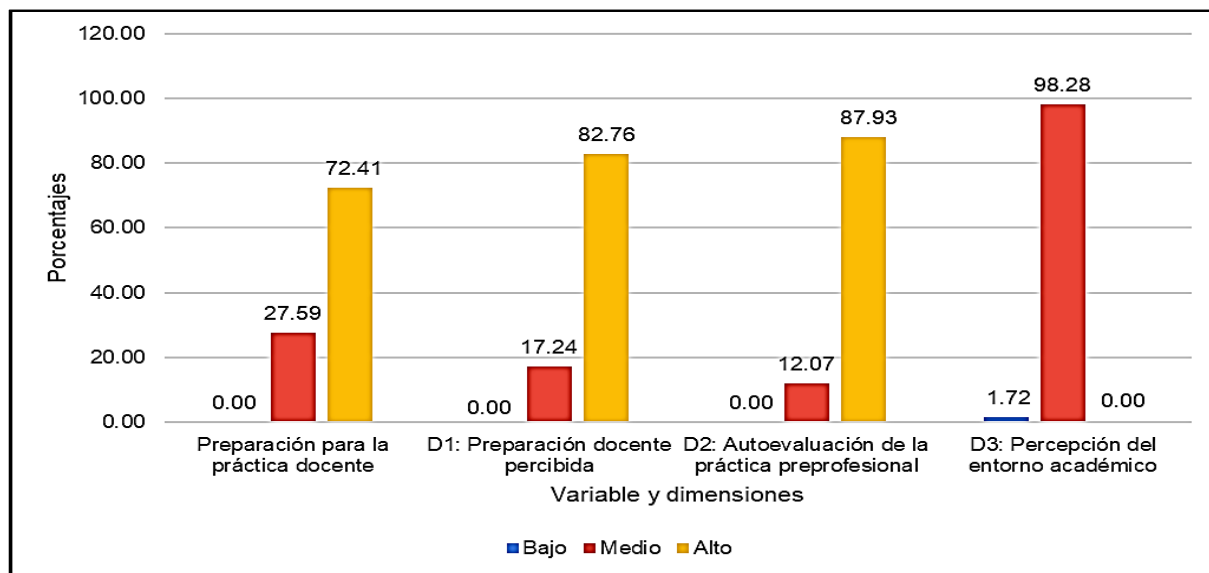
Nivel	Preparación para la práctica docente		D1: Preparación docente percibida		D2: Autoevaluación de la práctica preprofesional		D3: Percepción del entorno académico	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Bajo	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	1.72
Medio	16	27.59	10	17.24	7	12.07	57	98.28
Alto	42	72.41	48	82.76	51	87.93	0	0.00
Total	58	100.00	58	100.00	58	100.00	58	100.00

Nota: f = frecuencia absoluta; % = porcentaje respecto al total de la muestra. Tabla elaborada por el autor del estudio.

La Tabla 7 evidencia que la preparación para la práctica docente se concentra mayoritariamente en el nivel alto, con un 72,41% de los estudiantes, seguida del nivel medio (27,59%), sin registrarse casos en el nivel bajo. En cuanto a las dimensiones, la preparación docente percibida (82,76%) y la autoevaluación de la práctica preprofesional (87,93%) presentan un claro predominio del nivel alto. En contraste, la percepción del entorno académico se concentra casi en su totalidad en el nivel medio (98,28%), con una mínima presencia en el nivel bajo (1,72%) y ausencia del nivel alto. Estos resultados indican que, si bien los estudiantes muestran una preparación general favorable y altos niveles en algunas dimensiones, la percepción del entorno académico se mantiene en un nivel intermedio, constituyéndose en un aspecto a fortalecer.

Figura 3.

Distribución porcentual de la Preparación para la práctica docente y sus dimensiones, por niveles



Nota: Cada conjunto de barras muestra la distribución porcentual en los niveles Bajo, Medio y Alto para la variable 'Preparación para la práctica docente' y sus tres dimensiones. Figura elaborada por el autor del estudio según los datos recopilados.

La Figura 3 complementa la información de la Tabla 7 al mostrar visualmente la distribución de los niveles de la preparación para la práctica docente y sus dimensiones. Se aprecia que la preparación general, así como las dimensiones Preparación docente percibida y Autoevaluación de la práctica preprofesional, se concentran principalmente en el nivel alto, con porcentajes reducidos en el nivel medio y ausencia del nivel bajo, a excepción de la Preparación global que registra 0,00% en el nivel bajo. En cambio, la dimensión Percepción del entorno académico presenta una marcada concentración en el nivel medio, sin casos en el nivel alto. Esta representación gráfica refuerza los resultados descriptivos y permite identificar que, aunque la preparación global de los estudiantes es favorable, existen dimensiones específicas que requieren mayor fortalecimiento.

En el análisis descriptivo de los resultados se observa un sesgo de deshabilidad social, evidenciado en la presencia mínima o ausencia de puntajes en el nivel "Bajo" y la

concentración masiva de respuestas en el nivel “Alto” (superando el 70% y 80%). Al carecer de varianza en los estratos inferiores, la discusión de los resultados debe abordarse con mayor cautela analítica.

4.2. Análisis Inferencial

Prueba de normalidad

Tabla 8.

Prueba de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	gl	Sig.
Variable 1: Creatividad	,099	58	,200*
D1V1: Fluidez	,230	58	,000
D2V1: Originalidad	,128	58	,019
D3V1: Flexibilidad	,163	58	,001
D4V1: Elaboración	,204	58	,000
D5V1: Curiosidad	,189	58	,000
D6V1: Independencia	,118	58	,043
D7V1: Perseverancia	,150	58	,002
Variable 2_ Preparación para la práctica docente	,130	58	,016
D1V2: Preparación docente percibida	,222	58	,000
D2V2: Autoevaluación de la práctica preprofesional	,127	58	,021
D3V2: Percepción del entorno académico	,195	58	,000

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

Nota. KS = prueba de Kolmogorov–Smirnov con corrección de Lilliefors; gl = grados de libertad; Sig. = valor p. * Límite inferior de la significación verdadera. Tabla elaborada por el autor del estudio.

Los resultados de la prueba de normalidad Kolmogorov–Smirnov con corrección de Lilliefors, aplicada a 58 estudiantes de Educación Secundaria Quechua-Castellano de la UDEA, evidencian diferencias en el cumplimiento del supuesto de normalidad de las variables del estudio. Con un nivel de significancia de 0,05, valores de p mayores a 0,05 indican que no se rechaza el supuesto de distribución normal y valores menores, ausencia de normalidad.

La variable creatividad, analizada de forma global, presenta un valor de significancia de $p = 0,200$, lo que indica que sigue una distribución normal. Sin embargo, todas sus dimensiones muestran valores de p inferiores a $0,05$: fluidez ($p = 0,000$), elaboración ($p = 0,000$), curiosidad ($p = 0,000$), flexibilidad ($p = 0,001$), perseverancia ($p = 0,002$), originalidad ($p = 0,019$) e independencia ($p = 0,043$), por lo que no cumplen el supuesto de normalidad. En cuanto a la variable preparación para la práctica docente, el valor de significancia obtenido ($p = 0,016$) indica que no presenta una distribución normal. De igual manera, sus dimensiones — Preparación docente percibida, Autoevaluación de la práctica preprofesional y Percepción del entorno académico — tampoco cumplen con la normalidad.

De ello se interpreta que, salvo la variable global creatividad, las variables y dimensiones analizadas no presentan distribución normal, lo que, juntamente con el hecho que son variables categorizadas u ordinales, justifica el uso de pruebas estadísticas no paramétricas en el análisis inferencial del estudio.

En consecuencia, la combinación de KS para testar normalidad y Spearman para estimar correlaciones garantiza la validez estadística de los análisis y la fidelidad en la interpretación de las relaciones entre las variables estudiadas.

Figura 4.

Escala para interpretar la magnitud de la correlación entre variables

-0.90 = Correlación negativa muy fuerte.
-0.75 = Correlación negativa considerable.
-0.50 = Correlación negativa media.
-0.25 = Correlación negativa débil.
-0.10 = Correlación negativa muy débil.
0.00 = No existe correlación alguna entre las variables.
+0.10 = Correlación positiva muy débil.
+0.25 = Correlación positiva débil.
+0.50 = Correlación positiva media.
+0.75 = Correlación positiva considerable.
+0.90 = Correlación positiva muy fuerte.
+1.00 = <i>Correlación positiva perfecta</i> (“A mayor X, mayor Y” o “a menor X, menor Y”, de manera proporcional. Cada vez que X aumenta, Y aumenta siempre una cantidad constante).

Nota: Esta escala describe la magnitud e interpretación de los coeficientes de correlación de Spearman, indicando la fuerza y dirección de la relación entre dos variables. Fuente: Hernández et al. (2020).

La figura 4 establece un marco conceptual indispensable para la interpretación de los coeficientes de Spearman calculados en este estudio. Al categorizar los valores de rho en rangos que van desde “correlación muy débil” hasta “perfecta”, se facilita la comprensión de la fuerza y dirección de las asociaciones detectadas entre creatividad y preparación docente. Este sistema de umbrales, basado en Hernández et al. (2020), permite distinguir con claridad cuándo una correlación, aunque estadísticamente significativa, posee relevancia práctica mínima (por ejemplo, $\rho = .10$ a $.25$), y cuándo alcanza niveles que justifican intervenciones o nuevos diseños de investigación ($\rho \geq .50$).

Contrastación de hipótesis general

Hipótesis Nula: No existe una relación significativa positiva entre la creatividad y la preparación para la práctica docente en estudiantes de la carrera de Educación Secundaria Quechua-Castellano de la UDEA durante el periodo académico 2025.

Hipótesis alterna: Existe una relación significativa positiva entre la creatividad y la preparación para la práctica docente en estudiantes de la carrera de Educación Secundaria Quechua-Castellano de la UDEA durante el periodo académico 2025.

Tabla 9.

Coefficiente de correlación de Spearman entre la creatividad y la preparación para la práctica docente en estudiantes de la carrera de Educación Secundaria Quechua-Castellano

	Spearman rho	Preparación para la práctica docente
	Coefficiente	,669**
Creatividad	p valor Sig. (bil.)	<,001
	N	58

Nota: ρ = coeficiente de correlación de Spearman. ** $p < .01$ (bilateral) Se encontró una correlación estadísticamente significativa al nivel del 0,01 (bilateral). Tabla elaborada por el autor del estudio.

Los resultados de la correlación de Spearman muestran un coeficiente de $\rho = 0,669$ con un valor de $p < 0,001$, lo que indica la existencia de una relación positiva moderada-alta y estadísticamente significativa entre la creatividad y la preparación para la práctica docente. En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, concluyéndose que a mayores niveles de creatividad corresponden mayores niveles de preparación para la práctica docente en los estudiantes de la carrera de Educación Secundaria Quechua-Castellano de la UDEA durante el periodo académico 2025.

Contrastación de la primera hipótesis específica

Hipótesis Nula: No existe una relación significativa positiva entre la creatividad y la preparación docente percibida en estudiantes de la carrera de Educación Secundaria Quechua-Castellano de la UDEA durante el periodo académico 2025.

Hipótesis alterna: Existe una relación significativa positiva entre la creatividad y la preparación docente percibida en estudiantes de la carrera de Educación Secundaria Quechua-Castellano de la UDEA durante el periodo académico 2025.

Tabla 10.

Coefficiente de correlación de Spearman entre la creatividad y la Preparación docente percibida en estudiantes de la carrera de Educación Secundaria Quechua-Castellano

	Spearman rho	Preparación docente percibida
	Coefficiente	,653**
Creatividad	p valor Sig. (bil.)	<,001
	N	58

Nota: ρ = coeficiente de correlación de Spearman. $**p < .01$ (bilateral) Se encontró una correlación estadísticamente significativa al nivel del 0,01 (bilateral). Tabla elaborada por el autor del estudio.

Los resultados de la correlación de Spearman evidencian un coeficiente de $\rho = 0,653$ con un valor de $p < 0,001$, lo que indica la existencia de una relación positiva moderada y estadísticamente significativa entre la creatividad y la preparación docente percibida. En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, concluyéndose que a mayores niveles de creatividad corresponden mayores niveles de Preparación docente percibida en los estudiantes durante el periodo académico 2025.

Contrastación de la segunda hipótesis específica

Hipótesis Nula: No existe una relación significativa positiva entre la creatividad y la autoevaluación de la práctica preprofesional en estudiantes de la carrera de Educación Secundaria Quechua-Castellano de la UDEA durante el periodo académico 2025.

Hipótesis alterna: Existe una relación significativa positiva entre la creatividad y la autoevaluación de la práctica preprofesional en estudiantes de la carrera de Educación Secundaria Quechua-Castellano de la UDEA durante el periodo académico 2025.

Tabla 11.

Coefficiente de correlación de Spearman entre la creatividad y la autoevaluación de la práctica preprofesional en estudiantes de la carrera de Educación Secundaria Quechua-Castellano

	Spearman rho	Autoevaluación de la práctica preprofesional
	Coefficiente	,644**
Creatividad	p valor Sig. (bil.)	<,001
	N	58

Nota: ρ = coeficiente de correlación de Spearman. ** $p < .01$ (bilateral) Se encontró una correlación estadísticamente significativa al nivel del 0,01 (bilateral). Tabla elaborada por el autor del estudio.

Los resultados de la correlación de Spearman muestran un coeficiente de $\rho = 0,644$ con un valor de $p < 0,001$, lo que evidencia una relación positiva moderada y estadísticamente significativa entre la creatividad y la autoevaluación de la práctica preprofesional. En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, concluyéndose que mayores niveles de creatividad se asocian con una mejor autoevaluación de la práctica preprofesional en los estudiantes de Educación Secundaria Quechua-Castellano de la UDEA durante el periodo académico 2025.

Contrastación de la tercera hipótesis específica

Hipótesis Nula: No existe una relación significativa positiva entre la creatividad y la percepción del entorno académico en estudiantes de la carrera de Educación Secundaria Quechua-Castellano de la UDEA durante el periodo académico 2025.

Hipótesis alterna: Existe una relación significativa positiva entre la creatividad y la percepción del entorno académico en estudiantes de la carrera de Educación Secundaria Quechua-Castellano de la UDEA durante el periodo académico 2025.

Tabla 12.

Coefficiente de correlación de Spearman entre la creatividad y la percepción del entorno académico en estudiantes de la carrera de Educación Secundaria Quechua-Castellano

	Spearman rho	Percepción del entorno académico
	Coefficiente	,464**
Creatividad	p valor Sig. (bil.)	<,001
	N	58

Nota: ρ = coeficiente de correlación de Spearman. ** $p < .01$ (bilateral) Se encontró una correlación estadísticamente significativa al nivel del 0,01 (bilateral). Tabla elaborada por el autor del estudio.

Los resultados de la correlación de Spearman evidencian un coeficiente de $\rho = 0,464$ con un valor de $p < 0,001$, lo que indica la existencia de una relación positiva de magnitud moderada y estadísticamente significativa entre la creatividad y la percepción del entorno académico. En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, concluyéndose que a mayores niveles de creatividad corresponde una mejor percepción del entorno académico por parte de los estudiantes de Educación Secundaria Quechua-Castellano de la UDEA durante el periodo académico 2025.

Capítulo V – Discusión

Los resultados de la presente investigación evidencian la existencia de una relación positiva y estadísticamente significativa entre la creatividad y la preparación para la práctica docente en los estudiantes de la carrera de Educación Secundaria Quechua–Castellano de la Universidad para el Desarrollo Andino (UDEA) durante el periodo académico 2025. Este hallazgo permite confirmar la hipótesis general planteada y responde de manera directa al objetivo general del estudio, el cual buscó determinar la relación entre ambas variables en el contexto de la formación inicial docente intercultural.

Desde una perspectiva integral, los resultados confirman que la creatividad constituye un componente transversal que influye de manera significativa en la forma en que los estudiantes afrontan su proceso de preparación para la práctica docente. Este hallazgo coincide con estudios previos que señalan que la creatividad favorece el desarrollo de competencias profesionales orientadas a la adaptación, la resolución de problemas y la reflexión pedagógica (Baigorria et al., 2023; Beghetto & Karwowski, 2023). En este sentido, los resultados obtenidos refuerzan la idea de que la creatividad no debe ser concebida únicamente como una habilidad complementaria, sino como un eje formativo que incide directamente en la calidad de la formación docente.

En relación con el primer objetivo específico, referido a la relación entre la creatividad y la preparación docente percibida, los resultados evidencian una correlación positiva y significativa. Este hallazgo permite inferir que los estudiantes con mayores niveles de creatividad presentan una percepción más favorable de sus propias capacidades pedagógicas, lo que se traduce en una mayor seguridad para asumir los retos propios de la práctica docente. Esta relación es coherente con los planteamientos de la teoría de la autoeficacia de Bandura (1997), así como con estudios más recientes que destacan el rol de los recursos cognitivos y

emocionales en el fortalecimiento de la confianza profesional en docentes en formación (Bhati & Sethy, 2022). En este contexto, la creatividad actúa como un factor que potencia la autoconfianza, al permitir a los estudiantes explorar alternativas, adaptarse a situaciones imprevistas y afrontar los desafíos pedagógicos con mayor flexibilidad.

Respecto al segundo objetivo específico, vinculado a la relación entre la creatividad y la autoevaluación de la práctica preprofesional, los resultados muestran una correlación significativa que pone en evidencia la influencia de la creatividad en los procesos reflexivos de los estudiantes. Este hallazgo sugiere que los estudiantes creativos desarrollan una mayor capacidad para analizar críticamente su desempeño, identificar áreas de mejora y proponer estrategias innovadoras para optimizar su práctica pedagógica. Estos resultados coinciden con los aportes de Darling-Hammond y Hyler (2020), quienes destacan que la reflexión sistemática sobre la práctica constituye un elemento central en la formación docente de calidad. En este sentido, la creatividad favorece procesos de metacognición y autorregulación que permiten a los futuros docentes construir aprendizajes profesionales significativos a partir de su experiencia práctica.

En cuanto al tercer objetivo específico, referido a la relación entre la creatividad y la percepción del entorno académico, los resultados evidencian una relación significativa, aunque de menor magnitud en comparación con las demás dimensiones analizadas. Este hallazgo sugiere que los estudiantes con mayores niveles de creatividad tienden a valorar de manera más positiva a aquellos docentes que promueven prácticas pedagógicas innovadoras, participativas y contextualizadas. Estudios como los de Troncoso (2022) y Johansen et al. (2022) sostienen que la percepción positiva del rol docente se fortalece cuando los estudiantes reconocen coherencia entre el discurso pedagógico y la práctica educativa. En el contexto de la Educación Secundaria Quechua–Castellano, esta relación adquiere especial relevancia, dado que la creatividad

docente se convierte en un elemento clave para atender la diversidad cultural y lingüística presente en el aula.

De manera global, los resultados permiten afirmar que la creatividad influye de forma significativa en diversas dimensiones de la preparación para la práctica docente, abarcando aspectos cognitivos, actitudinales y perceptivos. A diferencia de investigaciones que analizan estas variables de manera aislada, el presente estudio aporta una visión integrada que evidencia cómo la creatividad se articula con la confianza profesional, la reflexión sobre la práctica y la valoración del acompañamiento docente. Este enfoque resulta particularmente relevante en contextos interculturales, donde la flexibilidad, la innovación y la sensibilidad cultural son competencias indispensables para una práctica docente pertinente y eficaz.

Finalmente, los hallazgos de la investigación ponen de manifiesto la necesidad de trascender una concepción meramente discursiva de la creatividad en la formación inicial docente. Los resultados evidencian que la creatividad no solo debe ser promovida a nivel teórico, sino integrada de manera sistemática en las experiencias formativas y en las prácticas preprofesionales. En este sentido, la presente investigación contribuye con evidencia empírica que respalda la incorporación de estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo creativo como un medio para fortalecer la preparación para la práctica docente, lo que responde así a las demandas actuales de la educación intercultural y a los desafíos contemporáneos de la formación docente.

5.1. Limitaciones del estudio

A pesar del rigor metodológico aplicado, la presente investigación reconoce limitaciones que deben ser consideradas para la interpretación de los hallazgos. En primer lugar, se identifica un probable sesgo de deseabilidad social en la fase de recolección de datos. Al tratarse de instrumentos de autoinforme (CAPC-21 y EAPDS), los participantes tienden a proyectar una

imagen de competencia y solvencia que podría no coincidir plenamente con su desempeño técnico real en el aula. La presencia mínima o ausencia de puntajes en el nivel “Bajo” y la saturación de respuestas en el nivel 'Alto' (superando el 70% y 80% en la mayoría de dimensiones) evidencian una autoevaluación altamente optimista por parte de los estudiantes.

Esta carencia de varianza en los estratos inferiores limita la posibilidad de analizar el fenómeno en todo su espectro, lo que restringe la capacidad de discriminación estadística del estudio. Por consiguiente, aunque las correlaciones halladas son significativas, estas representan la relación entre creencias de capacidad y no necesariamente entre niveles de ejecución objetiva. Se asumió, por tanto, que los resultados reflejan la autoeficacia percibida del futuro docente bilingüe, la cual, si bien es un predictor crítico del desempeño, requiere ser contrastada con evidencias de desempeño fáctico en futuras investigaciones.

Capítulo VI – Conclusiones

Primera.- Los resultados de la investigación permiten afirmar que existe una relación positiva y estadísticamente significativa entre la creatividad y la preparación para la práctica docente en los estudiantes de la carrera de Educación Secundaria Quechua–Castellano de la UDEA durante el periodo académico 2025. Este hallazgo confirma la hipótesis general planteada y evidencia que mayores niveles de creatividad se asocian con una mejor disposición, comprensión y preparación para afrontar los desafíos inherentes a la práctica docente, particularmente en contextos educativos interculturales.

Segunda.- Se determinó que la creatividad mantiene una relación significativa con la Preparación docente percibida, lo que indica que los estudiantes con mayores niveles de creatividad presentan una mayor seguridad en sus capacidades pedagógicas. Este resultado sugiere que la creatividad no solo actúa como una competencia cognitiva, sino también como un elemento que fortalece la autoconfianza y la percepción de autoeficacia profesional en la formación inicial docente.

Tercera.- Asimismo, se evidenció una relación significativa entre la creatividad y la autoevaluación de la práctica preprofesional, lo que permite inferir que los estudiantes creativos desarrollan una mayor capacidad reflexiva sobre su propio desempeño pedagógico. Esta relación favorece procesos de autorregulación, análisis crítico y mejora continua, aspectos fundamentales para la consolidación de una práctica docente consciente y contextualizada.

Cuarta.- Finalmente, los resultados muestran que la creatividad se relaciona de manera significativa con la percepción del entorno académico, lo que indica que los estudiantes con mayores niveles de creatividad tienden a valorar de forma más positiva las prácticas pedagógicas innovadoras y el acompañamiento docente. Este hallazgo refuerza la importancia

de promover entornos formativos que integren estrategias creativas, especialmente en programas de formación docente orientados a contextos socioculturales diversos.

Capítulo VII – Recomendaciones

Primera.- Se recomienda a la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad para el Desarrollo Andino (UDEA) incorporar de manera sistemática estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo de la creatividad en los planes de estudio de la formación inicial docente, especialmente en los cursos vinculados a la práctica preprofesional. Dichas estrategias deben priorizar metodologías activas que fomenten la generación de ideas, la resolución creativa de problemas y la reflexión crítica sobre la práctica pedagógica en contextos interculturales.

Segunda.- Se sugiere a los docentes formadores fortalecer el uso de metodologías innovadoras, tales como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje colaborativo y la resolución de casos contextualizados; que contribuyan al desarrollo de la creatividad y, a su vez, refuercen la preparación docente percibida. Estas metodologías deben adaptarse a la realidad sociocultural y lingüística de los estudiantes de Educación Secundaria Quechua–Castellano, promoviendo una formación pertinente y contextualizada.

Tercera.- Se recomienda promover espacios formales de autoevaluación y reflexión pedagógica durante las prácticas preprofesionales, que permitan a los estudiantes analizar críticamente su desempeño docente y reconocer el papel de la creatividad en la mejora de sus prácticas. La implementación de instrumentos de autoevaluación periódica y acompañamiento reflexivo podría contribuir a fortalecer la autonomía profesional y la mejora continua en la formación docente.

Cuarta.- Se aconseja a las autoridades académicas diseñar programas de capacitación docente orientados al fortalecimiento de competencias creativas en los formadores de futuros docentes, con énfasis en la innovación pedagógica y la atención a la diversidad cultural. Esto permitirá generar entornos de aprendizaje más dinámicos, lo que favorecerá

una percepción positiva del rol docente por parte de los estudiantes y una mayor coherencia entre el discurso teórico y la práctica educativa.

Quinta.- Se recomienda a futuras líneas de investigación validar las correlaciones halladas en este estudio mediante la incorporación de instrumentos de observación directa y objetiva. Para superar el sesgo de deseabilidad social identificado en las autoevaluaciones, se sugiere emplear rúbricas de desempeño en aula, portafolios de evidencias pedagógicas o evaluaciones de pares y mentores. Esta triangulación de datos permitirá contrastar la percepción subjetiva del estudiante con su capacidad operativa real, lo que proporcionará una visión más equilibrada y fáctica de la preparación docente en contextos de educación secundaria quechua-castellano.

Referencias

Acar, S., Dumas, D., Organisciak, P., & Berthiaume, K. (2023). Measuring original thinking in elementary school: Development and validation of a computational psychometric approach. *Journal of Educational Psychology*.

https://www.researchgate.net/publication/374806212_Measuring_original_thinking_in_elementary_school_Development_and_validation_of_a_computational_psychometric_approach

Ahmad, N., Astifar, F., Hamat, M., Asmah, S., & Sains, J. (2024). Reliability analysis:

Application of Cronbach's Alpha in research instruments. *SIGCS Journal*, 5(2), 27–34.

<https://appspenang.uitm.edu.my/sigcs/>

Ahmed, S. (2024). How to choose a sampling technique and determine sample size for

research: A simplified guide for researchers. *Oral Oncology Reports*, 12, 100662.

<https://doi.org/10.1016/J.OOR.2024.100662>

Al-Afifi, M., Nygren, T., Rasmusson, M., & Tväråna, M. (2025). Intercultural competence in

the classroom: a systematic review of classroom-based research on teaching and

learning practices for developing intercultural competence in different educational

contexts. *Intercultural Education*. <https://doi.org/10.1080/14675986.2025.2555782>

Alaminos-Fernández, P. (2025). *Diseños metodológicos para la investigación social: Del*

propósito a la aplicación. Obets Ciencia Abierta. Instituto Interuniversitario de

Desarrollo social y Paz. Universidad de Alicante.

[https://www.researchgate.net/profile/Paloma-Alaminos-](https://www.researchgate.net/profile/Paloma-Alaminos-Fernandez/publication/395347442_Disenos_metodologicos_para_la_investigacion_social_Del_proposito_a_la_aplicacion/links/68beb5c683031f0e13f2fbc6/Disenos-metodologicos-para-la-investigacion-social-Del-proposito-a-la-aplicacion.pdf)

[Fernandez/publication/395347442_Disenos_metodologicos_para_la_investigacion_soci](https://www.researchgate.net/profile/Paloma-Alaminos-Fernandez/publication/395347442_Disenos_metodologicos_para_la_investigacion_social_Del_proposito_a_la_aplicacion/links/68beb5c683031f0e13f2fbc6/Disenos-metodologicos-para-la-investigacion-social-Del-proposito-a-la-aplicacion.pdf)

[al_Del_proposito_a_la_aplicacion/links/68beb5c683031f0e13f2fbc6/Disenos-](https://www.researchgate.net/profile/Paloma-Alaminos-Fernandez/publication/395347442_Disenos_metodologicos_para_la_investigacion_social_Del_proposito_a_la_aplicacion/links/68beb5c683031f0e13f2fbc6/Disenos-metodologicos-para-la-investigacion-social-Del-proposito-a-la-aplicacion.pdf)

[metodologicos-para-la-investigacion-social-Del-proposito-a-la-aplicacion.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Paloma-Alaminos-Fernandez/publication/395347442_Disenos_metodologicos_para_la_investigacion_social_Del_proposito_a_la_aplicacion/links/68beb5c683031f0e13f2fbc6/Disenos-metodologicos-para-la-investigacion-social-Del-proposito-a-la-aplicacion.pdf)

- Amabile, T. (2005). Cómo matar la creatividad. In *Harvard Business Review: Creatividad e Innovación* (pp. 1–32). Ediciones Deusto.
<https://es.scribd.com/document/423790761/Amabile-T-2005-Harvard-Business-Review-creatividad-e-innovacio-n-Ediciones-Desuto-ISBN-84-234-2284-4>
- Arce-Saavedra, B., & Blumen, S. (2022). Pensamiento crítico, creatividad, autoeficacia y práctica pedagógica en formadores de docentes peruanos. *Revista de Psicología*, 40(1), 603–633. <https://doi.org/10.18800/PSICO.202201.020>
- Arias, J., & Covinos, M. (2021). *Diseño y Metodología de la Investigación*. Enfoque Consulting EIRL. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w26022w/Arias_S2.pdf
- Arias, J., Holgado, J., Tafur, T., & Vasquez, M. (2022). Metodología de la investigación: El método ARIAS para desarrollar un proyecto de tesis. In *Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú. <https://doi.org/10.35622/INUDI.B.016>
- Baigorria, H., Marchesi, M., & Scheurer, C. (2023). Motivación y creatividad en la formación docente. *Reflexión Académica En Diseño y Comunicación*, 53(XXIV), 93–95. https://www.researchgate.net/profile/Maria-Marta-Coria/publication/373946535_Tecnologia_para_potenciar_aprendizajes/links/65046b8b9fdf0c69dfcde5c7/Tecnologia-para-potenciar-aprendizajes.pdf#page=93
- Ball, D., & Cohen, D. (1999). Developing Practice, Developing Practitioners: Toward a Practice-Based Theory of Professional Education. In *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 3–32). Jossey Bass.
https://www.fisica.uniud.it/~stefanel/PerMarisa/ProfessionalDevelopment/ball_cohen_-_developingpractice.pdf
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*.

https://www.academia.edu/28274869/Albert_Bandura_Self_Efficacy_The_Exercise_of_Control_W_H_Freeman_and_Co_1997_pdf

Beghetto, R., & Karwowski, M. (2023). Creative self-beliefs: From creative potential to creative action. In *Handbook of Organizational Creativity: Individual and Group Level Influences* (2da. ed., pp. 179–193). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-323-91840-4.00010-4>

Bell, E., Bryman, A., & Kleinknecht, S. (2022). *Social Research Methods* (6ta. ed.). Oxford University Press. <https://pages.oup.com/he/can/bryman6ce>

Bernabeu-Brotons, E., & De-la-Peña, C. (2021). Creatividad en Educación Superior: estudio exploratorio con Función Ejecutiva y Rendimiento Académico. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 25(3), 313–330. <https://doi.org/10.30827/PROFESORADO.V25I3.9546>

Bhati, K., & Sethy, T. (2022). Self-Efficacy: Theory to Educational Practice. *The International Journal of Indian Psychology*, 10(1). https://www.researchgate.net/profile/Khageswar-Bhati/publication/359929249_Self-Efficacy_Theory_to_Educational_Practice/links/6256ef824173a21a0d0f8d4e/Self-Efficacy-Theory-to-Educational-Practice.pdf

Bizquerra, R. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa* (2da.ed.). Editorial La Muralla. <https://pdfcoffee.com/qdownload/rafael-bisquerra-alzina-coordinador-5-pdf-free.html>

Bogaert, H. (2017). La creatividad en los estudiantes universitarios. Una investigación psicométrica en la República Dominicana. *Ciencia y Sociedad*, 42(3), 51–68. <https://doi.org/10.22206/CYS.2017.V42I3.PP51-68>

- Bransford, J., Darling-Hammond, & LePage, P. (2005). Introduction. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing Teachers for a Changing World What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. Jossey-Bass. <https://news.cehd.umn.edu/wp-content/uploads/2009/06/PreparingTeachersforaChangingWorldChpt1.pdf>
- Braun, V., Clarke, V., Boulton, E., Davey, L., & McEvoy, C. (2021). The online survey as a qualitative research tool. *International Journal of Social Research Methodology*, 24(6), 641–654. <https://doi.org/10.1080/13645579.2020.1805550>;ISSUE:ISSUE:DOI
- Camposano-Córdova, Á., Chachi, L., Salcedo-Nuñez, M., Franco-Carpio, C., & Aguilar, J. (2022). Modelo Imaginación, originalidad y expresión en el desarrollo de la creatividad de los estudiantes universitarios peruanos. *GnosisWisdom*, 2(3), 46–63. <https://doi.org/10.54556/GNOSISWISDOM.V2I3.45>
- Cárdenas, M., Cañizares, J., & Durán, C. (2024). *Fundamentos Epistemológicos y Metodológicos de la Investigación Científica: Experiencias pedagógicas en el aula de clase*. Editorial Redipe. https://repositorioinstitucional.ufpso.edu.co/bitstream/handle/20.500.14167/5078/LIBRO_FUNDAMENTOS.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Caro, S. (2024). *Creatividad profesional y competencia laboral de docentes en la Institución Educativa Coronel Pedro Portillo Silva, Huaura - 2024 (Tesis de maestría)* [Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión]. <https://repositorio.unjfsc.edu.pe/handle/20.500.14067/10792>
- Castelló-Martínez, A. (2020). Las asignaturas de creatividad y estrategia en los Grados en Comunicación en España. *Revista Latina de Comunicación Social*, 2020(77), 143–178. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1453>
- Chamán, A. (2021). La investigación decolonial en el siglo XXI: Desafíos y perspectivas.

Concordia, 1(2), 27–37. <https://doi.org/10.62319/CONCORDIA.V.112.7>

Chen, P., Yang, D., Lavonen, J., Saleh, A., & Tang, X. (2024). How do students of different self-efficacy regulate learning in collaborative design activities? An epistemic network analysis approach. *Frontiers in Psychology*, 15, 1398729. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2024.1398729/BIBTEX>

Chiara, M. (2024). *Decolonizing Research Methodologies in Indigenous Context*. https://disse.web.uniroma1.it/sites/default/files/allegati/2024-10/DiSSE_Fatigato_wp9_2024.pdf

Claver-Gasco, F., & Deocano-Ruiz, Y. (2023). La primera década del plan Portugal como herramienta de inclusión educativa en La Raya extremeña. *Bellaterra: Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 16(1), e1047. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.1047>

Coaquira, C. (2020). Prácticas pedagógicas desde el enfoque socioformativo: una autoevaluación Docente en Perú. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(2), 260–274. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7599944>

Cochran-Smith, M., Cummings, M., Stringer, E., Burton, S., Chang, W.-C., Fernández, M., Miller, A., Sánchez, J., & Baker, M. (2018). Democratic Accountability in Teacher Education: Now More Than Ever. *Teacher Education and Practice*, 31(2), 178–206. https://www.researchgate.net/publication/335025153_Democratic_Accountability_in_Teacher_Education_Now_More_Than_Ever

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8va. ed.). Routledge. https://staibabussalamsula.ac.id/wp-content/uploads/2024/03/Louis-Cohen-Lawrence-Manion-Keith-Morrison-Research-Methods-in-Education-Routledge-2018-staibabussalamsula.ac_.id_.pdf

- Crespí, P., García-Ramos, J., & Queiruga-Dios, M. (2022). Project-Based Learning (PBL) and Its Impact on the Development of Interpersonal Competences in Higher Education. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 11(2), 259–276.
<https://doi.org/10.7821/NAER.2022.7.993>
- Creswell, J. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (5ta. ed.). SAGE Publications.
https://spada.uns.ac.id/pluginfile.php/510378/mod_resource/content/1/creswell.pdf
- Cruchinho, P., López-Franco, M., Capelas, M., Almeida, S., Bennett, P., da Silva, M., Teixeira, G., Nunes, E., Lucas, P., & Gaspar, F. (2024). Translation, Cross-Cultural Adaptation, and Validation of Measurement Instruments: A Practical Guideline for Novice Researchers. *Journal of Multidisciplinary Healthcare*, 17, 2701–2728.
<https://doi.org/10.2147/JMDH.S419714>
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. HarperCollins.
- Cuevas, Y., & Inclán, C. (2021). Políticas docentes en América Latina: Diseño, implementación y experiencias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(89), 351–367. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000200351
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140.
<https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>;REQUESTEDJOURNAL:JOURNAL:HADS20;CTYPE:STRING:JOURNAL
- Darling-Hammond, L., & Hyler, M. (2020). Preparing educators for the time of COVID ...

and beyond. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 457–465.

<https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1816961>

Despaigne, C. (2020). Decolonizing language learning, decolonizing research: A critical ethnography study in a Mexican University. In *Decolonizing Language Learning, Decolonizing Research: A Critical Ethnography Study in a Mexican University*. Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9780429031458>

Engel, S. (2021). *The intellectual lives of children*. Harvard University Press.

<https://www.scribd.com/document/964456137/The-Intellectual-Lives-of-Children-1st-Edition-Susan-Engel-full>

Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach: Lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 17–30.

<https://doi.org/10.1177/0022487101052001003>

Field, A. (2018). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistic* (5ta. ed.). SAGE Publications Inc. [http://repo.darmajaya.ac.id/5678/1/Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics \(PDFDrive \).pdf](http://repo.darmajaya.ac.id/5678/1/Discovering-Statistics-Using-IBM-SPSS-Statistics-(PDFDrive).pdf)

Fischer, S., & Barabasch, A. (2023). Conceptualizations and implementation of creativity in higher vocational teacher education – a qualitative study of lecturers. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 15(1), 6-.

<https://doi.org/10.1186/S40461-023-00144-Y>

García, A. (2023). Una educación para el rehabetar: perspectivas sobre educación intercultural bilingüe en Chile. *Cauriensia. Revista Anual de Ciencias Eclesiásticas*, 18, 765–786. <https://doi.org/10.17398/2340-4256.18.765>

Gilar-Corbi, R., Perez-Soto, N., Izquierdo, A., Castejón, J., & Pozo-Rico, T. (2024).

Emotional factors and self-efficacy in the psychological well-being of trainee teachers.

Frontiers in Psychology, 15, 1434250.

<https://doi.org/10.3389/FPSYG.2024.1434250/FULL>

Glăveanu, V., Tanggaard, L., & Wegener, C. (2023). *Creativity — A New Vocabulary*.

Palgrave MacMillan. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-031-41907-2>

Gu, J., & Zhang, J. (2023). Study on the relationship between the professional identity and the work engagement of teachers in private universities. *International Journal of Innovative Research and Scientific Studies*, 6(3), 562–569.

<https://doi.org/10.53894/IJRSS.V6I3.1594>

Guilford, J. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. McGraw-Hill, Inc.

<https://gwern.net/doc/iq/1967-guilford-thenatureofhumanintelligence.pdf>

Haertel, E. (1991). New Forms of Teacher Assessment. *Review of Research in Education*, 17(1), 3–29.

<https://doi.org/10.3102/0091732X017001003;PAGEGROUP:STRING:PUBLICATION>

Henriksen, D., Gretter, S., & Richardson, C. (2020). Design thinking and the practicing teacher: addressing problems of practice in teacher education. *Teaching Education*, 31(2), 209–229. <https://doi.org/10.1080/10476210.2018.1531841>

Hernández, R., & Mendoza, C. (2020). *Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V.

http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/SampieriLasRutas.pdf

Herrera-Pavo, M., Orellana-Navarrete, V., Jara-Millo, C., & Balladares, J. (2023). Hacia los nuevos escenarios en la Educación: 2º Congreso internacional de la innovación y la

tecnología en Educación. *Revista Andina de Educación*, 6(2), 000620–000620.

<https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.2.0>

Huerta, R. (2022). Creatividad del profesorado para educar en Perú. Confluencias entre escuela, tecnología, costumbres y naturaleza. In *Transformación educativa en el ande peruano. Doce respuestas desde Apurímac* (pp. 33–55). Editorial Aula Magna.

McGraw-Hill Interamericana de España S.L.

https://www.academia.edu/87930273/Creatividad_del_profesorado_para_educar_en_Perú_Confluencias_entre_escuela_tecnología_costumbres_y_naturaleza

Ichendu, C. (2020). Morality and ethics in research. *World Journal of Advanced Research and Reviews*, 8(3), 171–174. <https://doi.org/10.30574/WJARR.2020.8.3.0470>

ITSON. (2020). *Autoevaluación sobre la Práctica Docente*. Coordinación de Desarrollo Académico Del Instituto Tecnológico de Sonora.

<https://es.scribd.com/document/399869614/Autoevaluacion-de-La-Practica-Docentes>

Jara, J., Gómez, I., Morocho, M., & Carrión, T. (2025). Gamificación como estrategia para mejorar la motivación y el rendimiento académico en estudiantes de primaria. *Brazilian Journal of Development*, 11(10), e83054–e83054.

<https://doi.org/10.34117/BJDV11N10-074>

Johansen, A., Mogstad, E., Gajić, B., & Bungum, B. (2022). Incorporating creativity in science and mathematics teaching:: Teachers' views on opportunities and challenges. *Nordic Studies in Science Education*, 18(1), 98–111.

<https://doi.org/10.5617/NORDINA.8620>

Karwowski, M. (2021). School Does Not Kill Creativity. *European Psychologist*, 27(3), 263–275. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/A000449>

- Kasstan, J., Pearson, G., & Victoria Brooks. (2023). *Rethinking Research Ethics in the Humanities: Principles and Recommendations*. University of Wetminster.
<https://doi.org/https://doi.org/10.34737/W36YQ>
- Kennedy, I. (2022). Sample Size Determination in Test-Retest and Cronbach Alpha Reliability Estimates. *British Journal of Contemporary Education*, 2(1), 17–29.
<https://doi.org/10.52589/bjce-fy266hk9>
- Korthagen, F. (2001). *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
<https://es.scribd.com/document/557929094/Korthagen-2001>
- Korthagen, F., & Kessels, J. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), 4–17.
<https://doi.org/10.3102/0013189X028004004;PAGEGROUP:STRING:PUBLICATION>
- Kumar, R. (2019). *Research methodology: A step-by-step guide for beginners* (5ta. ed.). SAGE Publications. <http://103.203.175.90:81/fdScript/RootOfEBooks/EBookcollection-2025/ECONOMICS/ResearchMethodologyAStep-by-StepGuideforBeginners.pdf>
- Lendínez, E., García, F., Lerma, A., & Abril, A. (2023). Increase in self-efficacy in prospective teachers through theory-based lesson study. *Journal of Mathematics Teacher Education* 2023 27:4, 27(4), 717–742. <https://doi.org/10.1007/S10857-023-09597-0>
- Li, S. (2023). The effect of teacher self-efficacy, teacher resilience, and emotion regulation on teacher burnout: a mediation model. *Frontiers in Psychology*, 14.
<https://doi.org/10.3389/FPSYG.2023.1185079>

- López, L. (2015). El hogar, la comunidad y la escuela en la revitalización de las lenguas originarias de América Latina. In *Pueblos indígenas y Educación N° 64: Número Monográfico sobre Revitalización Lingüística* (pp. 205–337). Ediciones Abya-Yala. Universidad Técnica Salesiana.
https://www.academia.edu/31014392/El_hogar_la_comunidad_y_la_escuela_en_la_revitalización_lingüística
- López, L., & Küper, W. (1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20.
<https://rieoei.org/historico/documentos/rie20a02.htm>
- Lubart, T., Kharkhurin, A., Corazza, G., Besançon, M., Yagolkovskiy, S., & Sak, U. (2022). Creative Potential in Science: Conceptual and Measurement Issues. *Frontiers in Psychology*, 13, 750224. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2022.750224/BIBTEX>
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea S.A. de Ediciones.
<https://es.scribd.com/document/327357816/Desarrollo-Profesional-Docente>
- Mareque, M., & De Prada, E. (2023). La comunicación como vía para el desarrollo de la creatividad en la educación superior: análisis a través de las prácticas externas en gestión de empresas. *Revista Latina de Comunicación Social*, 81, 32.
<https://doi.org/10.4185/RLCS-2023-1995>
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2014). *Research in education : evidence-based inquiry* (7ma. ed.). Pearson. <https://es.scribd.com/document/509539179/James-H-McMillan-Sally-Schumacher-Research-in-Education-Evidence-Based-Inquiry-Pearson-2013>
- Meighan, P. (2025). Decolonizing Language Education. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, 1–8. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.WBEAL20412>

- Mieres-Chacaltana, M., Salvo-Garrido, S., & Dominguez-Lara, S. (2025). Modeling the Effects of Teacher Resilience and Self-Efficacy on Prosocialness: Implications for Sustainable Education. *Sustainability* 2025, Vol. 17, Page 3874, 17(9), 3874. <https://doi.org/10.3390/SU17093874>
- Miranda, A., Guerra, M., & Colunga, S. (2020). Educación ambiental, competencia y creatividad en la formación de docentes de biología. *Transformación*, 16(2), 350–367. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552020000200350
- Muñoz-Salinas, Y., Caro-Zúñiga, D., & Jeria, I. (2025). Creativity and Preservice Teachers: A Literature Review of an Underexplored Field (2014–2024). *Education Sciences*, 15(3). <https://doi.org/10.3390/EDUCSCI15030395>
- Navarro-González, I., & Zhou, C. (2024). Estrategias para fomentar la creatividad en la formación de maestros. *Aula*, 30, 117–131. <https://doi.org/10.14201/AULA202430117131>
- OECD. (2023). PISA 2022 Assessment and Analytical Framework. In *PISA*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/DFE0BF9C-EN>
- OECD. (2024). PISA 2022 Results (Volume III): Creative Minds, Creative Schools. In *PISA*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/765EE8C2-EN>
- OECD. (2025, December 17). *Teacher Professional Learning: Drawing Upon International Practice for a Future Vision for Ukraine*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/0CCEEDDF-EN>
- Orwig, W., Beaty, R., Benedek, M., & Schacter, D. (2025). Creative Evaluation: The Role of Memory in Novelty & Effectiveness Judgements. *Creativity Research Journal*, 37(3), 514–522.

<https://doi.org/10.1080/10400419.2024.2322856;PAGE:STRING:ARTICLE/CHAPTER>

Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio.

International Journal of Morphology, 35(1), 227–232. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>

Peña, E., Astocaza, B., Peña, S., & Parra, O. (2023). Competencia didáctica, recursos

tecnológicos en el desarrollo de la creatividad. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 5731–5745. https://doi.org/10.37811/CL_RCM.V7I1.4880

Pérez, Á. (2010). Aprender a educar: Nuevos desafíos para la formación de docentes.

RIFOP : Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado: Continuación de La Antigua Revista de Escuelas Normales, 68(68), 37–60.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3276044>

Pérez, S. (2024). *El rol docente, su creatividad e innovación* [ANEP CFE].

<http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/2679>

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencia para enseñar*. Editorial GRAÓ de IRIF.

https://cursa.ihmc.us/rid=1N8MNL48-25LKTXK-1Y1R/Perrenoud_10_nuevas_competencias.pdf

Prado, G. (2020). *Integración de la creatividad en el proceso de enseñanza - aprendizaje de*

los docentes universitarios de una Facultad de Comunicación en Lima Norte (Tesis de maestría) [Universidad de Piura].

https://www.researchgate.net/publication/358577768_Integracion_de_la_creatividad_en_el_proceso_de_ensenanza_-

[_aprendizaje_de_los_docentes_universitarios_de_una_Facultad_de_Comunicacion_en_Lima_Norte](https://www.researchgate.net/publication/358577768_Integracion_de_la_creatividad_en_el_proceso_de_ensenanza_-aprendizaje_de_los_docentes_universitarios_de_una_Facultad_de_Comunicacion_en_Lima_Norte)

Lima_Norte

- Puryear, J., & Lamb, K. (2024). Creativity knowledge of classroom teachers: Predictors and correlates. *Thinking Skills and Creativity*, 54, 101666.
<https://doi.org/10.1016/J.TSC.2024.101666>
- Ramón-Verdú, A., Villalba-Gómez, J., & Boj-Pérez, L. (2022). Análisis factorial sobre la formación creativa recibida en estudiantes universitarios. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 26(1), 259–279.
<https://doi.org/10.30827/PROFESORADO.V26I1.17718>
- Rivera, C., & Quispe, C. (2025). *La creatividad y aprendizaje cooperativo en los estudiantes del ciclo avanzado del CEBA Antenor Orrego Espinoza, UGEL 05, 2023 (Tesis de especialidad)* [Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle].
<https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/11700>
- Rivera, G., Tinco, M., Huamán, L., Bejarano, C., & Contreras, R. (2022). Creatividad profesional y desempeño docente: en las instituciones educativas de nivel inicial. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 4790–4807.
https://doi.org/10.37811/CL_RCM.V6I6.3781
- Rojas, I., & Ducoing, P. (2021). Políticas docentes para la formación del profesorado en Brasil y Colombia. Un estudio comparativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(89), 395–422.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000200395
- Román, E., Lima, P., Chango, B., & Suarez, A. (2025). El poder de la innovación educativa: Design Thinking en la enseñanza del lenguaje como una estrategia revolucionaria para impulsar la creatividad, la innovación y el desarrollo del pensamiento crítico en el ámbito universitario. *Reincisol*, 4(7), 662–684.

[https://doi.org/10.59282/REINCISOL.V4\(7\)662-684](https://doi.org/10.59282/REINCISOL.V4(7)662-684)

Romero-Toledo, R., Godínez, E., Antonio, O., & Romero, J. (2023). Concepciones acerca de la creatividad desde la formación inicial docente. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 9728–9747. https://doi.org/10.37811/CL_RCM.V7I3.6890

Romero, H., Real, J., Ordoñez, J., Gavino, G., & Saldarriaga, G. (2021). *Metodología de la Investigación*. Edicumbre Editorial Corporativa.

https://acvenisproh.com/libros/index.php/Libros_categoria_Academico/article/view/22

Sawyer, R. (2012). Explaining Creativity: The Science of Human Innovation. In *Explaining Creativity The Science of Human Innovation*. Oxford University Press.

<https://pdfcoffee.com/16-explainingcreativitypdf-pdf-free.html>

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Ediciones Paidós Ibérica. SA.

<https://pdfcoffee.com/qdownload/donald-a-schn-el-profesional-reflexivo-pdf-free.html>

Schutz, P., & Muis, K. (2023). Handbook of Educational Psychology. In *Handbook of Educational Psychology*. Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9780429433726>

Solano, J. (2025). *Formación docente y educación intercultural*. Escuela de Posgrado UARM. Observatorio de La Educación Peruana. <https://obepe.org/wp-content/uploads/2025/05/Formacion-Docente.pdf>

Sternberg, R. (2021). Adaptive Intelligence: Its Nature and Implications for Education. *Education Sciences*, 11(12). <https://doi.org/10.3390/EDUCSCI11120823>

Torrance, E. (2018). *Torrance® Test of Creative Thinking*. Scholastic Testing Service, Inc. https://www.ststesting.com/gift/TTCT_InterpMOD.2018.pdf

Torres-Bernal, R., Mejía-Campó, N., & Huayta-Franco, Y. (2024). Problemas y desafíos de las Políticas Públicas Educativas en América Latina: Una revisión sistemática.

- Comuni@cción: Revista de Investigación En Comunicación y Desarrollo*, 15(2), 167–180. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.15.2.1052>
- Torres-Carceller, A., & Castell-Villanueva, J. (2025). El juego de lo invisible: arte, educación y conciencia social. *Olhar de Professor*, 28, 1–23. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.28.24294.011>
- Torres-Valderrama, S., & Otondo-Briceño, M. (2025). Configuración y reconfiguración de la identidad profesional docente: entre la experiencia escolar y la práctica reflexiva. *Desde El Sur*, 17(2), 1–19. <https://doi.org/10.21142/DES-1702-2025-0022>
- Travé, G., Soto, A., & Vinluan, I. (2025). El auxiliar de conversación extranjero en la enseñanza bilingüe: un acercamiento a su experiencia en España. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 62(1), 12–12. <https://doi.org/10.7764/PEL.62.1.2025.4>
- Troncoso, A., Aguayo, G., Acuña, C., & Torres, L. (2022). Creatividad, innovación pedagógica y educativa: análisis de la percepción de un grupo de docentes chilenos. *Educação e Pesquisa*, 48, e238562. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248238562>
- Trujillo, B., Quispe, M., Nuñez, F., & Palacios, J. (2025). Pensamiento creativo en los estudiantes de educación secundaria. *Revista Tribunal*, 5(11), 274–284. <https://doi.org/10.59659/REVISTATRIBUNAL.V5I11.156>
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk, A., & Hoy, W. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Vaillant, D. (2024). Formación docente en un mundo interconectado. *Revista Española de Educación Comparada*, 44, 71–87.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9257039>

Valdez-Castro, P. A. (2021). Culturally Responsive Teaching and Intercultural Bilingual Education: The United States and Latin Americas Proposals to Cultural and Linguistic Diversity. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 5(1), 133–147. <https://doi.org/10.32541/RECIE.2021.V5I1.PP133-147>

Valle, J. (2025). Nuevo Magisterio para un mundo nuevo: la formación de maestros glocales. *Cuadernos de Pedagogía*, 565, 16. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10251306>

Vargas, M. (2024). Cuestiones de la identidad profesional docente. Análisis a partir de la elaboración de un estado del arte. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 54(2), 359–386. <https://doi.org/10.48102/RLEE.2024.54.2.633>

Vásquez, T., Gonzales, E., & Jolay, J. (2026). Creatividad e innovación en el ámbito educativo: revisión de la literatura en los últimos cinco años. *Revista InveCom*, 6(1), 1–8. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.15624239>

Veliz, L. (2024). Recognizing Indigenous Knowledges: The Imperative of Decolonization in Higher Education in Chile. *International Journal of Multidisciplinary Perspectives in Higher Education*, 9(2), 88–97. <https://doi.org/10.32674/3S9FSD36>

Vezub, L. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(1), 1–14. <https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.9>

Wang, X., Gao, Y., Wang, Q., & Zhang, P. (2024). Relationships between Self-Efficacy and Teachers' Well-Being in Middle School English Teachers: The Mediating Role of Teaching Satisfaction and Resilience. *Behavioral Sciences*, 14(8), 629.

<https://doi.org/10.3390/BS14080629>

Wedel, M., & Gal, D. (2024). Beyond statistical significance: Five principles for the new era of data analysis and reporting. *Journal of Consumer Psychology*, *34*(1), 177–186.

<https://doi.org/10.1002/jcpy.1379>

Xu, H., Lin, C.-L., Li, C., Feng, Y., & Chung, C.-C. (2025). Mining and evolutionary trends of STEAM research topics based on the dynamic topic model. *Humanities and Social Sciences Communications*, *12*(1), 1803-. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-06215-7>

Yetis, K., & Szakács, E. (2025). Mastering Academic English in Hungarian Higher Education: Fostering Grit, Emotion Regulation, and Motivation among Doctoral Students. *GILE Journal of Skills Development*, *5*(3), 43–61.

<https://doi.org/10.52398/gjsd.2025.v5.i3.pp43-61>

Zeichner, K., & Liston, D. (2014). *Reflective teaching : an introduction*. London : Routledge, Taylor & Francis Group. <https://es.scribd.com/document/761873118/Reflective-Teaching-An-Introduction>

Zhao, D., & Zhu, Q. (2025). Design Thinking Interventions in Student Creative Performance: A Thematic Review. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, *14*(4), 748–771. <https://doi.org/10.6007/IJARPED/V14-I4/26742>

Zhou, C., & Navarro-González, I. (2025). El aprendizaje basado en problemas como herramienta para el aprendizaje creativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *30*(104), 113–132. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662025000100113&script=sci_arttext

Anexos

Anexo 1 – Matriz de Consistencia

"La creatividad y su impacto en la preparación para la práctica docente de estudiantes de Educación Secundaria Quechua-Castellano de la UDEA, 2025"

Pregunta General	Objetivo General	Hipótesis General	Variable / Dimensiones	Metodología	Población
¿Cuál es la relación entre la creatividad y la preparación para la práctica docente en estudiantes de la carrera de Educación Secundaria Quechua-Castellano de la UDEA durante el periodo académico 2025?	Determinar la relación entre la creatividad y la preparación para la práctica docente en estudiantes de la carrera de Educación Secundaria Quechua-Castellano de la UDEA durante el periodo académico 2025.	Existe una relación significativa positiva entre la creatividad y la preparación para la práctica docente en estudiantes de la carrera de Educación Secundaria Quechua-Castellano de la UDEA durante el periodo académico 2025.	Creatividad: <ul style="list-style-type: none"> ● Fluidez ● Originalidad ● Flexibilidad ● Elaboración ● Curiosidad ● Independencia ● Perseverancia 	Tipo <ul style="list-style-type: none"> ● Básica 	Población <ul style="list-style-type: none"> ● 58 estudiantes de Educación Secundaria Quechua-Castellano (Ciclo VIII al X) de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UDEA (Universidad para el Desarrollo Andino).
Preguntas Específicas	Objetivos Específicos	Hipótesis Específicas			
¿Cuál es la relación entre la creatividad y la preparación docente percibida en estudiantes de la carrera de Educación Secundaria Quechua-Castellano de la UDEA durante el periodo académico 2025?	Establecer la relación entre la creatividad y la preparación docente percibida en estudiantes de la carrera de Educación Secundaria Quechua-Castellano de la UDEA durante el periodo académico 2025.	Existe una relación significativa positiva entre la creatividad y la preparación docente percibida en estudiantes de la carrera de Educación Secundaria Quechua-Castellano de la UDEA durante el periodo académico 2025.	Preparación para la práctica docente: <ul style="list-style-type: none"> ● Preparación docente percibida ● Autoevaluación de la práctica preprofesional ● Percepción del entorno académico 	Enfoque <ul style="list-style-type: none"> ● Cuantitativo 	
¿Cuál es la relación entre la creatividad y la autoevaluación de la práctica preprofesional en estudiantes de la carrera de Educación Secundaria Quechua-Castellano de la UDEA durante el periodo académico 2025?	Analizar la relación entre la creatividad y la autoevaluación de la práctica preprofesional en estudiantes de la carrera de Educación Secundaria Quechua-Castellano de la UDEA durante el periodo académico 2025.	Existe una relación significativa positiva entre la creatividad y la autoevaluación de la práctica preprofesional en estudiantes de la carrera de Educación Secundaria Quechua-Castellano de la UDEA durante el periodo académico 2025.		Alcance <ul style="list-style-type: none"> ● Descriptivo - Correlacional 	
¿Cuál es la relación entre la creatividad de los estudiantes y la percepción del entorno académico en los estudiantes de la carrera de Educación Secundaria Quechua-Castellano de la UDEA durante el periodo académico 2025?	Identificar la relación entre la creatividad de los estudiantes y la percepción del entorno académico en los estudiantes de la carrera de Educación Secundaria Quechua-Castellano de la UDEA durante el periodo académico 2025.	Existe una relación significativa positiva entre la creatividad de los estudiantes y la percepción del entorno académico en los estudiantes de la carrera de Educación Secundaria Quechua-Castellano de la UDEA durante el periodo académico 2025.		Diseño <ul style="list-style-type: none"> ● No experimental – Transversal 	Muestreo <ul style="list-style-type: none"> ● Estudio Censal: Inclusión de todos los 58 estudiantes de la especialidad de Educación Secundaria (Ciclo VIII al X).
				Técnica <ul style="list-style-type: none"> ● Encuesta 	Muestra <ul style="list-style-type: none"> ● Selección Censal.
				Instrumento <ul style="list-style-type: none"> ● Cuestionario 	

Anexo 2 – Instrumentos de Investigación

ENCUESTA PARA EVALUAR EL NIVEL DE CREATIVIDAD Y LA PREPARACIÓN PARA LA PRÁCTICA DOCENTE

CONSENTIMIENTO INFORMADO:

Por medio del presente documento, se le invita a participar en la investigación titulada "*La creatividad y su relación con la preparación para la práctica docente de estudiantes de la carrera de educación secundaria quechua-castellano de la UDEA, 2025*". El objetivo es conocer cómo la creatividad influye en su preparación docente. El procedimiento consiste en completar una encuesta anónima sobre creatividad y preparación para la práctica docente. No existen riesgos asociados a su participación. El beneficio principal es contribuir al mejoramiento de la formación de futuros docentes. La información será utilizada exclusivamente con fines académicos, garantizando confidencialidad y tratamiento ético de sus datos. Su participación es completamente voluntaria y no implica ninguna consecuencia negativa.

Al firmar, usted manifiesta haber comprendido la información anterior y otorga su consentimiento libre y voluntario para participar en este estudio.

Firma

INSTRUCCIONES PARA COMPLETAR LA ENCUESTA:		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
A continuación, encontrará una serie de afirmaciones relacionadas con la creatividad y la preparación para la práctica docente. Para cada enunciado, marque con una equis (X) la opción que mejor refleje su experiencia personal y percepción, utilizando la escala del 1 al 5, donde: 1 = Totalmente en desacuerdo 2 = En desacuerdo 3 = Neutral 4 = De acuerdo 5 = Totalmente de acuerdo Es importante que responda a todas las preguntas con sinceridad. No existen respuestas correctas o incorrectas; lo valioso es su perspectiva individual como futuro docente.						
Sección 1: Evaluación de la Creatividad						
Fluidez						
1	Soy capaz de generar muchas ideas cuando se me presenta un problema.					
2	Disfruto participar en actividades de "lluvia de ideas" y puedo aportar múltiples propuestas.					
3	Puedo encontrar varias soluciones para un mismo problema.					
Originalidad						
4	Mis ideas suelen ser originales y diferentes a las que proponen mis compañeros (as).					
5	Me gusta proponer soluciones que nadie más ha considerado.					
6	Busco formas nuevas y creativas de hacer las cosas.					
Flexibilidad						
7	Si un método no funciona, rápidamente puedo buscar otra manera de resolver un problema.					
8	Puedo cambiar mi forma de ver un problema cuando necesito encontrar una solución.					
9	Puedo ver un mismo problema desde diferentes puntos de vista.					

Para cada enunciado, marque con una equis (X) la opción que mejor refleje su experiencia personal y percepción, utilizando la escala del 1 al 5, donde: 1 = Totalmente en desacuerdo 2 = En desacuerdo 3 = Neutral 4 = De acuerdo 5 = Totalmente de acuerdo		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Elaboración		1	2	3	4	5
10	Mejoro mis ideas agregando más detalles para que queden más completas.					
11	Me gusta dedicar tiempo a mis trabajos hasta que queden bien hechos.					
12	Me gusta mejorar y perfeccionar mis ideas antes de presentarlas.					
Curiosidad		1	2	3	4	5
13	Me gusta descubrir y aprender sobre temas que son nuevos para mí.					
14	Busco constantemente nuevos conocimientos y habilidades.					
15	Me gusta aprender más cosas aparte de lo que se enseña en las clases.					
Independencia		1	2	3	4	5
16	Me gusta hacer mis proyectos creativos sin la ayuda de otras personas.					
17	Me siento confiado cuando tomo mis propias decisiones creativas sin la ayuda de otros.					
18	Soy capaz de llevar a cabo mis ideas sin mucha orientación de otras personas.					
Perseverancia		1	2	3	4	5
19	No me rindo fácilmente cuando tengo problemas en mis trabajos creativos.					
20	Trabajo en una idea hasta que encuentro una solución satisfactoria.					
21	Me esfuerzo para superar los problemas que encuentro al desarrollar mis ideas.					
Sección 2: Evaluación de la Preparación para la Práctica Docente						
Preparación docente percibida		1	2	3	4	5
22	Me siento preparado para enfrentar los desafíos que exige la práctica docente.					
23	Confío en mi capacidad para crear nuevas estrategias y así poder enseñar mejor.					
24	Creo que tengo las competencias necesarias para adaptarme a las necesidades de aprendizaje de mis futuros estudiantes.					
Autoevaluación de la práctica preprofesional		1	2	3	4	5
25	He recibido comentarios positivos sobre mi desempeño en mis prácticas para ser docente.					
26	Considero que las prácticas que realizo me preparan adecuadamente para ser docente.					
27	En mis prácticas he aprendido a crear actividades nuevas y diferentes para dictar clases.					
Percepción del entorno académico		1	2	3	4	5
28	Mis profesores de la universidad consideran que estoy siendo bien preparado para trabajar como docente.					
29	Mis profesores me han dicho que tengo ideas creativas para enseñar.					
30	Mis maestros de la universidad creen que puedo trabajar bien como profesor(a) en diferentes condiciones y situaciones.					

Agradecemos sinceramente su participación en este estudio. Su colaboración es esencial para conocer cómo la creatividad impulsa la formación de futuros docentes de Educación Secundaria Quechua-Castellano y fortalece su preparación para desempeñarse exitosamente en las aulas.

Ficha técnica del Cuestionario de Autopercepción del Potencial Creativo (CAPC-21)

Basada en la transposición del Modelo de Torrance.

Nombre del instrumento:

Cuestionario de Autopercepción del Potencial Creativo (CAPC-21)

Base teórica:

Modelo de Pensamiento Divergente de Torrance (2018) y Modelo de Rasgos Disposicionales (Zhou & Navarro-González, 2025).

Tipo de instrumento:

Escala de autoinforme de base psicométrica

Objetivo:

Evaluar la autoeficacia creativa y los rasgos disposicionales del pensamiento divergente en estudiantes de formación docente.

Población objetivo:

Estudiantes universitarios (Contexto bilingüe Quechua-Castellano).

Número total de ítems:

21 ítems

Dimensiones:

1. Fluidez (ítems 1–3)
2. Originalidad (ítems 4–6)
3. Flexibilidad (ítems 7–9)
4. Elaboración (ítems 10–12)
5. Curiosidad (ítems 13–15)
6. Independencia (ítems 16–18)
7. Perseverancia (ítems 19–21)

Validez:

- Validez de contenido por juicio de expertos.
- Validez de constructo: Mediante transposición de indicadores de ejecución a indicadores de autopercepción de conductas creativas.
- Adecuación Sociocultural: Refinamiento lingüístico para neutralidad cultural en contextos de bilingüismo

Confiabilidad:

Estimación mediante Alfa de Cronbach ($\alpha \geq 0,80$ esperado)

Origen de la versión:

Operacionalización funcional y reconfiguración del paradigma de ejecución (TTCT) a autopercepción.

Ficha técnica del Cuestionario de Evaluación de la Preparación para la Práctica Docente (CPPD-I)

Basada en la derivación instrumental ITSON / Darling-Hammond.

Nombre del instrumento:

Evaluación de la Preparación para la Práctica Docente

Base teórica:

Marcos de Formación Docente de Darling-Hammond & Hyler (2020) y Modelo de Evaluación de Prácticas del ITSON (2020)

Tipo de instrumento:

Cuestionario de introspección profesional (Autoeficacia percibida)

Objetivo:

Medir la percepción de competencia, seguridad y solvencia pedagógica del estudiante frente a la práctica docente.

Población objetivo:

Estudiantes de Educación Secundaria Quechua-Castellano.

Número total de ítems:

9 ítems (Versión ultra-parsimoniosa).

Dimensiones:

1. Preparación docente percibida (ítems 22–24) (Foco en solvencia y seguridad).
2. Autoevaluación de la práctica preprofesional (ítems 25–27) (Foco en introspección de desempeño).
3. Percepción del entorno académico (ítems 28–30) (Foco en la influencia del contexto universitario).

Validez:

- Validez de contenido mediante expertos
- Validez de constructo sustentada en coherencia teórica y análisis correlacional

Confiabilidad:

Determinada mediante el coeficiente Alfa de Cronbach ($\alpha \geq 0,80$ esperado)

Origen de la versión:

Derivación instrumental y síntesis operativa del modelo ITSON (reconfigurado de supervisión externa a autoeficacia).

Anexo 3 – Carta de Autorización para Aplicación de Instrumentos



UNIVERSIDAD PARA EL DESARROLLO ANDINO
LIRCAY – HUANCVELICA

Licenciada con Resolución del Consejo Directivo N.º 034-2016-SUNEDU/CD

"Decenio de la Igualdad de Oportunidades para Mujeres y Hombres"
"Año de la Recuperación y Consolidación de la Economía Peruana"

Lircay, 3 de noviembre de 2025.

CARTA N.º 007-2025-DII-UDEA

Estimado:

FIDEL HILARIO HUAMANI

Estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria y Gestión Educativa de la UDEA

Presente.

Por medio de la presente, en mi calidad de Director del Instituto de Investigación de la Universidad para el Desarrollo Andino, otorgo autorización para llevar a cabo la aplicación de instrumentos de investigación durante el mes de noviembre del presente año, en el marco del desarrollo de su proyecto de tesis titulado: "Evaluación del nivel de creatividad y su impacto en la preparación para la práctica docente de estudiantes de Educación Secundaria Quechua-Castellano de la UDEA, 2025".

La autorización comprende la participación de la población estudiantil de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, bajo la supervisión del Mg. Edwin Guzmán Zúñiga, Decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, quien será responsable de velar por el cumplimiento de los estándares éticos y académicos establecidos por nuestra universidad.

La autorización está sujeta a las siguientes condiciones:

1. **Confidencialidad:** Se deberá garantizar la protección de los datos personales y la privacidad de los participantes, conforme a la normativa vigente y los principios de ética en investigación.
2. **Consentimiento Informado:** Es imprescindible que todos los participantes firmen un documento de consentimiento informado, en el cual se detallen claramente los objetivos, procedimientos, riesgos y beneficios de su participación en el estudio.
3. **Resultados y Publicación:** Al concluir el estudio, solicitamos que se comparta con nuestra institución un informe final de los resultados obtenidos, en formato PDF. Asimismo, cualquier publicación derivada de esta investigación deberá reconocer la colaboración de nuestra universidad y ser revisada por la misma antes de su divulgación pública en el repositorio de la UDEA. Para ello debe remitir información a: decanaturalfcs@udea.edu.pe, jolaechea@udea.edu.pe e investigacion@udea.edu.pe

Agradecemos su interés en desarrollar esta investigación en nuestra institución y confiamos en que su trabajo contribuirá significativamente al fortalecimiento académico y al desarrollo de nuestra comunidad universitaria.

Atentamente,

Dr. Jorge Olaechea Catter
Director de Investigación

Anexo 4 – Formulario de Evaluación de la Pertinencia Ética



FORMULARIO DE EVALUACIÓN DE LA PERTINENCIA ÉTICA

Entidad/Institución donde realizará la investigación		Universidad para el Desarrollo Andino (UDEA)	
Nivel Académico (Pregrado o Posgrado)		Posgrado	
Programa Académico		Docencia Universitaria y Gestión Educativa	
Producto académico (Tesis, proyectos, etc.)		Trabajos de investigación	
Título completo de la investigación		<i>"Evaluación del nivel de creatividad y su impacto en la preparación para la práctica docente de estudiantes de Educación Secundaria Quechua-Castellano de la UDEA, 2025"</i>	
Datos de quienes realizan la investigación:	Nombres y apellidos	Fidel HILARIO HUAMANÍ	Código 241319P
	Nombres y apellidos		Código
	Nombres y apellidos		Código
Fecha de presentación del formulario:		30 de setiembre del 2025	

INSTRUCCIONES:

Este formulario debe ser completado por los responsables del proyecto/tesis/trabajo de investigación. En caso de dudas, te recomendamos consultar con tu asesor(a).

Modalidad de investigación	Trabajos de investigación, tesis o trabajos de suficiencia profesional de estudiantes y egresados de la Universidad.	X
	Investigaciones patrocinadas por la UDEA a través de cualquiera de sus modalidades de fomento a la investigación.	
	Proyectos personales o colectivos de miembros de la comunidad universitaria con fines de publicación o registro de propiedad intelectual bajo la adscripción a la UDEA.	
	Investigaciones realizadas en colaboración con otra universidad, centro o instituto.	


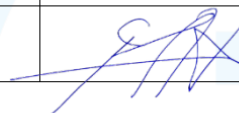
Marca con una "X" la opción que corresponda según las características de tu investigación.

Casos según la investigación	Descripción	
Situación 1	El proyecto/trabajo de investigación/tesis o trabajo de suficiencia profesional INCLUYE observación o experimentación con personas naturales o jurídicas.	
	El proyecto garantiza o acredita el consentimiento libre, previo e informado de las personas, poblaciones o grupos sociales que participan en la investigación.	X
Situación 2	El proyecto/trabajo de investigación/tesis o trabajo de suficiencia profesional NO involucra a personas naturales o jurídicas, se basa en el análisis de literatura secundaria o se limita al estudio de bases de datos públicas o estadísticas oficiales.	
	El proyecto incluye carta de revisión sumaria del Decano de Facultad o del Director de	

	Escuela Profesional ¹ o del Director de Posgrado.	
	Comentarios (si corresponde)	

IMPORTANTE:

- Si has marcado lo indicado en la **Situación 1**, tu proyecto/trabajo de investigación/tesis o trabajo de suficiencia profesional, **REQUIERE** aprobación del Comité de Ética de la UDEA. Por lo que, deberás acompañar este formulario con una carta dirigida al Comité de Ética de la UDEA.
- Si has marcado lo indicado en la **Situación 2**, tu proyecto/trabajo de investigación/tesis o trabajo de suficiencia profesional, **NO REQUIERE** aprobación del Comité de Ética de la UDEA.

Cargo (Asesor/docente/egresado/estudiante)	Nombres y Apellidos del asesor/docente/egresado/estudiante	Firma
ASESOR	Yasmina Beatriz RIEGA VIRU	
EGRESADO	Fidel HILARIO HUAMANÍ	

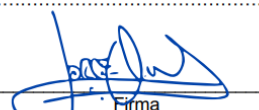
Esta sección deberá ser completada únicamente por el **Comité de Ética de la UDEA**.

Evaluación del Comité de Ética	
→ Aprobado	X
→ Observado	
→ No aprobado	

El investigador/interesado puede subsanar las observaciones emitidas por el Comité de ética en un plazo no mayor de **5 días hábiles** (Ver flujograma de proceso para este trámite).

Observaciones del Comité de Ética:

.....
 Luego de haber examinado el proyecto de investigación, los miembros del comité no encuentran objeción a la dimensión ética del mismo.



 Firma
 Presidente del Comité de Ética
 Nombres y apellidos

¹ [Código de Ética en la Investigación V. 1.3](#)