# UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE

## FACULTAD DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

## CARRERA DE PSICOPEDAGOGÍA

### TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

**TEMA:**

"Pensamiento divergente en la resolución de problemas durante las prácticas pre-profesionales de estudiantes universitarios de la carrera de Educación Básica"

Trabajo de titulación previo a la obtención del título en Licenciada en Psicopedagogía

**Línea de investigación:** Gestión, calidad de la educación, procesos pedagógicos e idiomas


**AUTORAS:**

Sisa Liseth Anrango Hinojosa

Evelyn Samanta Catacta Catucuago

**DIRECTOR:**

PhD: Sonia Gabriela Narváez Olmedo


**Ibarra – Ecuador – 2026**

# AUTORIZACIÓN DE USO Y PUBLICACIÓN A FAVOR DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE

## 1. IDENTIFICACIÓN DE LA OBRA

En cumplimiento del Art. 144 de la Ley de Educación Superior, hago la entrega del presente trabajo a la Universidad Técnica del Norte para que sea publicado en el Repositorio Digital Institucional, para lo cual pongo a disposición la siguiente información:

| **DATOS DEL CONTACTO** | | | |
|---|---|---|---|
| **CÉDULA DE IDENTIDAD:** | 1004993844 | | |
| **APELLIDOS Y NOMBRES:** | Anrango Hinojosa Sisa Liseth | | |
| **DIRECCIÓN:** | Parroquia San Rafael, comunidad Capilla Pamba entre la calle Hinojosa y Lechero | | |
| **EMAIL:** | slanrangoh@utn.edu.ec | | |
| **TELÉFONO FIJO:** | **N/A** | **TELÉFONO MÓVIL:** | **0967359612** |

| **DATOS DEL CONTACTO** | | | |
|---|---|---|---|
| **CÉDULA DE IDENTIDAD:** | 1727538868 | | |
| **APELLIDOS Y NOMBRES:** | Catacta Catucuago Evelyn Samanta | | |
| **DIRECCIÓN:** | Tupigachi - Manuel Suarez y Modesto Simbaña | | |
| **EMAIL:** | escatactac@utn.edu.ec | | |
| **TELÉFONO FIJO:** | **N/A** | **TELÉFONO MÓVIL:** | **0962398452** |

| DATOS DE LA OBRA | |
|---|---|
| **TÍTULO:** | Pensamiento divergente en la resolución de problemas durante las prácticas pre-profesionales de estudiantes universitarios de la carrera de Educación Básica |
| **AUTOR (ES):** | Anrango Hinojosa Sisa Liseth<br>Catacta Catucuago Evelyn Samanta |
| **FECHA: DD/MM/AAAA** | 16/01/2026 |
| **SOLO PARA TRABAJOS DE GRADO** | |
| **PROGRAMA:** | X **PREGRADO** ☐ **POSGRADO** |
| **TITULO POR EL QUE OPTA:** | Licenciada en Psicopedagogía |
| **ASESOR /DIRECTOR:** | PhD: Andrade Paul<br>PhD: Narváez Gabriela |

## CONSTANCIAS

Las autoras manifiestan que la obra objeto de la presente autorización es original y se la desarrolló sin violar derechos de autor de terceros, por lo tanto, la obra es original y que son los titulares de los derechos patrimoniales, por lo que asumen la responsabilidad sobre el contenido de la misma y saldrán en defensa de la Universidad en caso de reclamación por parte de terceros.

Ibarra, a los 16 días, del mes de enero de 2026

**AUTORAS:**

Firmado electrónicamente por:
SISA LISETH ANRANGO HINOJOSA
Validar únicamente con FirmaEC

Srta. Anrango Sisa

Firmado electrónicamente por:
EVELYN SAMANTA CATACTA CATUCUAGO
Validar únicamente con FirmaEC

Srta. Catacta Evelyn

# CERTIFICACIÓN DEL DIRECTOR DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

Ibarra, 16 de enero de 2026

PhD: Narváez Gabriela

**DIRECTOR DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR**

**CERTIFICA:**

Haber revisado el presente informe final del trabajo de integración curricular, el mismo que se ajusta a las normas vigentes de la Unidad Académica de la Universidad Técnica del Norte; en consecuencia, autorizo su presentación para los fines legales pertinentes.

Firmado electrónicamente por:
SONIA GABRIELA NARVAEZ OLMEDO
Validar únicamente con FirmaEC

*PhD: Narváez Gabriela*

*C.C.: 1002531299*

# APROBACIÓN DEL TRIBUNAL

*El Tribunal Examinador del Trabajo de Integración Curricular "Pensamiento divergente en la resolución de problemas durante las prácticas pre-profesionales de estudiantes universitarios de la carrera de Educación Básica" elaborado por Anrango Sisa y Catacta Evelyn, previo a la obtención del título de Licenciada en Psicopedagogía, aprueba el presente informe de investigación en nombre de la Universidad Técnica del Norte:*

Firmado electrónicamente por:
JESSY VERONICA BARBA AYALA
Validar únicamente con FirmaEC

*MSc: Barba Ayala Jessy Verónica*
*C.C.: 1002351946*

Firmado electrónicamente por:
SONIA GABRIELA NARVAEZ OLMEDO
Validar únicamente con FirmaEC

*PhD: Narváez Olmedo Sonia Gabriela*
*C.C.: 1002531299*

Firmado electrónicamente por:
ROMULO PAUL ANDRADE UBIDIA
Validar únicamente con FirmaEC

*PhD: Andrade Ubidia Rómulo Paul*
*C.C.: 1001908449*

## DEDICATORIA

A Dios, por acompañarme en todo este camino. Su presencia me dio fuerza en momentos de cansancio y claridad cuando las cosas se complicaban. Gracias por recordarme que siempre podía avanzar un poco más.

A mis padres, por su apoyo constante y por enseñarme, con su manera de vivir, el valor del esfuerzo, la responsabilidad y la humildad. Gracias por confiar en mí, por animarme incluso en mis dudas y por estar siempre atentos a cada paso que daba.

A mis hermanos, que han sido compañía sincera en diferentes momentos. Gracias por sus palabras, por sus gestos simples pero importantes y por estar conmigo sin necesidad de grandes explicaciones. Su cariño hizo que este proceso se sintiera más ligero.

A las personas que me acompañaron, por sus ánimos, su paciencia y ese poyo que llegaba en los momentos en los que más lo necesitaba. Cada conversación, cada detalle y cada muestra de cercanía hicieron una diferencia real.

Con todo mi cariño y gratitud, les dedico este logro que también es suyo.

**Sisa Anrango**

Dedico este trabajo, en primer lugar, a Dios por brindarme salud, sabiduría, fortaleza y confianza en mí misma para recorrer este trayecto de mi vida.

A mi madre, por su amor incondicional, su apoyo constante y sus palabras llenas de aliento que me impulsaron a seguir adelante y no rendirme hasta alcanzar esta meta, a mi padre por estar siempre pendiente de mí, así como también de cada gesto de ánimo que me dieron fuerzas para continuar.

A mis hermanas, por estar presentes en cada etapa de mi vida con una palabra de aliento y apoyo, logrando que nunca me sienta sola, a mis sobrinos que con sus ocurrencias siempre me han sacado una sonrisa, la cual me ha permitido ser fuerte en este proceso.

A Jair Sandoval, un compañero de vida incondicional, por cuidarme, alentarme y permanecer a mi lado tanto en los momentos buenos y malos, por brindarme de su tiempo y cariño cuando más lo necesitaba. Y a sus padres, por el cariño y apoyo que me ofrecieron durante este proceso.

Con mucho cariño, les dedico este logro, que sin ustedes no hubiera sido posible.

**Evelyn Catacta**

## AGRADECIMIENTO

Expresamos nuestro más sincero agradecimiento a la Universidad Técnica del Norte, institución que nos abrió sus puertas y nos brindó los recursos, el acompañamiento y la formación necesaria para desarrollarnos tanto académica como personalmente. Gracias por ser el espacio donde hemos adquirido los conocimientos, valores y experiencias que hoy nos permiten culminar esta etapa tan significativa de nuestras vidas.

Nuestro reconocimiento y sincera gratitud a nuestra directora de investigación, PhD. Gabriela Narváez, a nuestra docente PhD. Karina Pabón y nuestro asesor PhD. Paul Andrade por su orientación constante, su paciencia y sus valiosas sugerencias que guiaron con acierto cada fase de este trabajo, su compromiso, dedicación y apoyo fueron pilares esenciales para la construcción y culminación de nuestra investigación. De igual forma a los docentes de la carrera de Psicopedagogía, cuyos conocimientos, dedicación y vocación han sido fundamentales en nuestra formación profesional y personal.

Deseamos agradecer de manera especial a los participantes de la carrera de Educación Básica que, con disposición y generosidad, colaboraron activamente en este estudio. Su tiempo, sus aportes y su entusiasmo fueron fundamentales para alcanzar los objetivos propuestos y dar sentido al propósito de esta investigación.

Finalmente, nuestro más profundo agradecimiento a nuestras familias, por su comprensión, motivación y apoyo incondicional a lo largo de este proceso. Gracias por acompañarnos en cada desafío, por creer en nosotras y por ser el motor que nos impulsó a seguir adelante. Este logro también les pertenece, pues sin su amor y apoyo, nada de esto habría sido posible.

**Sisa Anrango**

**Evelyn Catacta**

# RESUMEN

Los estudiantes en la formación docente presentan un bajo desarrollo de pensamiento divergente lo que dificulta el desempeño profesional para abordar problemas complejos en situaciones laborales reales. El objetivo de la investigación fue analizar el desarrollo del pensamiento divergente en la resolución de problemas en las prácticas preprofesionales de estudiantes universitarios de la carrera de Educación Básica. El estudio se desarrolló bajo un enfoque mixto, con diseño convergente de alcance descriptivo-correlacional, no experimental y corte transversal integrado con un diseño fenomenológico. Para la fase cuantitativa se trabajó con una muestra probabilística de 118 estudiantes que cursan cuarto, quinto, séptimo y octavo semestre que se encontraban realizando prácticas preprofesionales, mientras que en la cualitativa se optó por una muestra intencional de 20 estudiantes universitarios. El instrumento aplicado fue el Test Situacional del Pensamiento divergente y la técnica de la entrevista que contaba con una pregunta abierta. Se encontró que los estudiante universitarios presentan poco desarrollado las dimensiones de fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración, al comparar estas dimensiones con variables sociodemográficas se obtuvo valores de significancia de ($p > 0,05$), lo que indica que no existe diferencias estadísticamente significativas y al explorar las dimensiones de este tipo de pensamiento presentes en las estrategias que aplican frente a situaciones desafiantes en prácticas preprofesionales se evidencia mayor presencia de flexibilidad y una estrecha relación con fluidez. Se concluye que las dimensiones se encuentran presentes en medida normal en estudiantes universitarios, además que los docentes son quienes pueden ayudar a desarrollar y potenciar a través de estrategias que se implementen en el aula.



**PALABRAS CLAVES:** pensamiento divergente; resolución de problemas; estudiantes universitarios; prácticas preprofesionales

# ABSTRACT

Students in teacher-training programs show a low development of divergent thinking, which hinders their professional performance when addressing complex problems in real work situations. The objective of this research was to analyze the development of divergent thinking in problem-solving during the pre-professional internships of university students in the Basic Education program. The study was conducted using a mixed-method approach, with a convergent descriptive-correlational, non-experimental, cross-sectional design integrated with a phenomenological design. The quantitative phase involved a probability sample of 118 students in their fourth, fifth, seventh, and eighth semesters who were completing pre-professional internships. The qualitative phase used a purposive sample of 20 university students. The instrument used was the Situational Divergent Thinking Test and the interview technique, which included one open-ended question. It was found that university students present little development in the dimensions of fluency, flexibility, originality and elaboration, when comparing these dimensions with sociodemographic variables, significance values of ($p > 0.05$) were obtained, which indicates that there are no statistically significant differences and when exploring the dimensions of this type of thinking present in the strategies they apply to challenging situations in pre-professional practices, a greater presence of flexibility and a close relationship with fluency is evident. It is concluded that the dimensions are present in normal measures in university students, in addition to that teachers are the ones who can help develop and enhance through strategies that are implemented in the classroom.



**KEYWORDS:** divergent thinking; problem solving; university students; pre-professional practices

## ÍNDICE DE CONTENIDO

**INTRODUCCIÓN** ..... 1
Motivaciones para la investigación ..... 1
Problema de investigación ..... 1
Justificación ..... 2
Objetivos ..... 2
Objetivo General ..... 2
Objetivos Específicos ..... 2
**CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO..** ..... 4
1.1 Pensamiento divergente ..... 4
1.1.1 Evolución y teorías ..... 4
1.2 Dimensiones del pensamiento divergente ..... 6
1.2.1 Fluidez ..... 6
1.2.2 Flexibilidad ..... 6
1.2.3 Originalidad ..... 7
1.2.4 Elaboración ..... 7
1.3 Pensamiento divergente y creatividad ..... 8
1.4 Pensamiento divergente en el aprendizaje ..... 9
1.4.1 Estrategias efectivas para desarrollar pensamiento divergente en el aula ..... 10
1.4.1.1 Aprendizaje Basado en Problemas ..... 10
1.4.1.2 Aprendizaje colaborativo ..... 11
1.4.1.3 Actividades de exploración y experimentación ..... 11
1.5 Pensamiento divergente en futuros docentes ..... 12
1.6 Pensamiento divergente y resolución de problemas en estudiantes universitarios 13
1.7 Prácticas preprofesionales ..... 14
1.7.1 Perfil de salida de la carrera de Educación Básica ..... 14
1.7.2 Marco legal y normativo – reglamento ..... 15
**CAPÍTULO II: MATERIALES Y MÉTODOS** ..... 17
2.1 Tipo de Investigación ..... 17
2.2 Métodos, técnicas e instrumentos ..... 17
2.2.1 Métodos ..... 17
2.2.2 Técnicas e instrumento de investigación ..... 18

2.3 Preguntas de Investigación e hipótesis .....19
2.4 Matriz de operacionalización de la variable .....20
2.5 Libro de código .....28
2.6 Participantes .....30
2.7 Procedimiento .....31
**CAPÍTULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN** .....33
3.1 Estadísticos descriptivos .....33
3.2 Niveles de pensamiento divergente .....35
3.3 Diferencias de pensamiento divergente con respecto a variables sociodemográficas (edad) .....38
3.4 Diferencias de pensamiento divergente con respecto a la variable género .....40
3.5 Pensamiento divergente y autodefinición étnica .....41
3.6 Dimensiones del pensamiento divergente presentes en las estrategias de resolución de problema .....43
**CONCLUSIONES** .....48
**RECOMENDACIONES** .....49
**REFERENCIAS** .....50
**ANEXOS** .....56

## ÍNDICE DE TABLAS

**Tabla 1** *Operacionalización* .....20
**Tabla 2** *Libro de código*.....28
**Tabla 3** *Universo de estudio* .....30
**Tabla 4** *Muestra de estudio*.....30
**Tabla 5** *Estadísticos descriptivos de variables de estudio*.....33
**Tabla 6** *Baremos dimensión fluidez*.....33
**Tabla 7** *Baremos dimensión flexibilidad* .....34
**Tabla 8** *Baremos dimensión originalidad*.....34
**Tabla 9** *Baremos dimensión elaboración* .....35
**Tabla 10** *Niveles de fluidez* .....35
***Tabla 11*** *Niveles de flexibilidad*.....36
**Tabla 12** *Niveles de originalidad*.....36
**Tabla 13** *Niveles de elaboración* .....37
**Tabla 14** *U de Mann-Whitney de dimensiones de pensamiento divergente y edad*.....38
**Tabla 15** *Rangos y promedios de edad de dimensiones de pensamiento divergente*.....38
**Tabla 16** *U de Mann-Whitney de dimensiones de pensamiento divergente y el género*.40
**Tabla 17** *Rangos y promedios de género de dimensiones de pensamiento divergente* ..40
**Tabla 18** *Kruskall Wallis: pensamiento divergente y autodefinición étnica* .....41
**Tabla 19** *Rangos y medias de autodefinición étnica de pensamiento divergente*.....42
**Tabla 20** *Respuesta de los participantes* .....45

## ÍNDICE DE FIGURAS

**Figura 1** *Modelo de co-ocurrencia de código (concurrencia de código)*.....44

# INTRODUCCIÓN

## Motivaciones para la investigación

La presente investigación surge del interés académico por explorar el papel del pensamiento divergente en la resolución de problemas durante las prácticas preprofesionales, considerando su relevancia en la formación docente. Este tema fue seleccionado por su pertinencia en contextos educativos reales, donde los futuros profesionales enfrentan situaciones complejas que requieren respuestas creativas e innovadoras.

## Problema de investigación

Durante las prácticas preprofesionales los estudiantes universitarios de la carrera de Educación Básica se enfrentan a situaciones reales de enseñanza, similares a las que enfrentaran en el futuro ejercicio profesional. En este contexto, el pensamiento divergente entendido como la capacidad de producir múltiples soluciones ante un problema constituye una habilidad esencial para responder de manera creativa y flexible a los desafíos pedagógicos cotidianos (Guilford, 1967).

A pesar de su relevancia, investigaciones recientes indican que esta capacidad no suele ser desarrollada de manera sistemática en los procesos de formación docente, lo que limita el potencial creativo de los estudiantes universitarios y su capacidad para proponer soluciones innovadoras (Balabarca 2020). Además, en el contexto universitario el pensamiento divergente no suele incorporarse como un eje importante dentro de las mallas curriculares, evidenciando así la falta de estrategias pedagógicas orientadas a promover esta capacidad (Jackson, 2006, citado en Alencar., et al 2016).

Esta situación se refleja en diferentes estudios que reportan bajos niveles de pensamiento divergente tanto en estudios universitarios como en docentes en ejercicio. En esta línea se ha identificado que muchos docentes continúan empleando materiales comunes y poco llamativos, aplican escasas estrategias innovadoras y presentan baja motivación, lo que repercute en un desempeño profesional deficiente (Mero & Silva 2019). De manera similar en Colombia se identificó un bajo interés por parte de los docentes en la aplicación de diseños educativos innovadores y adaptados a las necesidades de su entorno lo que limita la generación de respuestas creativas en el aula (Marenco, 2023; Klimenko et al., 2024). Estos hallazgos muestran que la dificultad para producir ideas originales es un fenómeno persistente que afecta la calidad de los procesos educativos y el desarrollo profesional.

Por ello la presente investigación se centró en determinar el nivel de las dimensiones del pensamiento divergente en los estudiantes universitarios de la carrera de Educación Básica de la Universidad Técnica del Norte y cómo se evidencian frente a situaciones desafiantes en las prácticas preprofesionales.

## Justificación

La presente investigación se centra en el estudio del pensamiento divergente en la resolución de problemas en las prácticas preprofesionales de los estudiantes de la Universidad Técnica del Norte pertenecientes a la carrera de Educación Básica. El enfoque en esta habilidad resulta especialmente significativo para los estudiantes en formación, puesto que les permite enfrentar situaciones inesperadas en las instituciones educativas en el cual realizan sus prácticas, con mayor seguridad y confianza, cualidades fundamentales para el éxito académico y profesional.

Fomentar el pensamiento divergente no solo les ayuda a abordar problemas de manera innovadora, sino que también facilita su adaptación al entorno laboral. Además, la investigación previa ha demostrado que el pensamiento divergente está relacionado con una menor propensión al estrés laboral (Soim et al., 2023), lo que sugiere que su desarrollo puede mejorar el bienestar y el rendimiento de los estudiantes en su vida profesional.

Esta investigación permitió identificar los niveles de desarrollo de las dimensiones del pensamiento divergente, así como también identificar las dimensiones más utilizadas en las prácticas preprofesionales al momento de enfrentarse a situaciones desafiantes. De igual manera, esta investigación proporcionará una base para futuras investigaciones, contribuyendo a desarrollar estrategias orientadas a potenciar estas dimensiones en estudiantes universitarios.

## Objetivos

### Objetivo General

Analizar el desarrollo del pensamiento divergente en la resolución de problemas en las prácticas preprofesionales de los estudiantes universitarios de la carrera de Educación Básica.

### Objetivos Específicos

- Analizar el nivel del pensamiento divergente de los estudiantes de prácticas preprofesionales de la carrera de Educación Básica.
- Determinar si existen diferencias de pensamiento divergente según la edad, género y autodefinición étnica en los estudiantes universitarios de la carrera de Educación Básica, durante sus prácticas preprofesionales.
- Explorar las estrategias de resolución de problemas que evidencian pensamiento divergente en los estudiantes universitarios de la carrera de Educación Básica durante sus prácticas preprofesionales.

**Dificultades presentadas**

En el desarrollo de la investigación se presentaron dificultades relacionadas con la adquisición oportuna del instrumento psicométrico necesario para este estudio. Este inconveniente afectó el cumplimiento del cronograma establecido, lo que generó un retraso en el inicio de la investigación, no obstante, resuelto este inconveniente, fue posible continuar con el proceso de recolección de datos. De igual manera, otro problema relacionado con el instrumento se debe a que actualmente aún no se encuentra oficialmente publicado.

# CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

## 1.1 Pensamiento divergente

El pensamiento divergente es un proceso cognitivo clave en la creatividad, caracterizado por la capacidad de generar múltiples respuestas, soluciones o ideas ante un problema específico. Este tipo de pensamiento permite explorar diferentes alternativas, en lugar de buscar una única solución correcta, lo que favorece la innovación y el descubrimiento de nuevas posibilidades. Se considera esencial para resolver problemas complejos y poco estructurados, ya que impulsa a pensar fuera de lo convencional (Guilford, 1967, citado en Chávez & Rojas, 2021).

### 1.1.1 Evolución y teorías

El pensamiento divergente ha sido estudiado a lo largo del tiempo como un elemento central en la creatividad humana. En las últimas décadas, se ha ampliado su análisis en diversos campos como la psicología, la educación y la neurociencia, reconociendo su relevancia en la vida cotidiana y en entornos laborales, lo que ha permitido entender su complejidad y su impacto en el desarrollo de la creatividad y la innovación tanto en contextos educativos como profesionales (Chávez & Rojas, 2021).

Entre los pioneros en este campo destacan Joy Paul Guilford, Ellis Paul Torrance y Howard Mednick, quienes aportaron las bases teóricas para comprender este tipo de pensamiento.

#### 1.1.1.1 Guilford

Psicólogo estadounidense que propuso el estudio de la creatividad a partir del año 1950 definiéndose como una forma de pensamiento de que se desencadena en un sujeto como consecuencia de la percepción de un problema recalcando también que esta implica en huir de lo obvio, lo común lo seguro y previsible (Santaella, 2006).

Guilford 1967 en su teoría sobre la estructura del intelecto (EI), para entender el comportamiento mental divide tres categorías (contenido, operacionales y productivas) en la categoría operacionales surge por primera vez el término pensamiento divergente en relación al pensamiento creativo (Chávez & Rojas, 2021). De este modo, Guilford postula que la creatividad implica la combinación de dos tipos de pensamientos las cuales son el pensamiento divergente y el pensamiento convergente y considera que el pensamiento divergente es el más importante y base para la creatividad (Laime, 2005).

En línea con esta perspectiva, Sternberg & O'Hara (2005) destacan que, para Guilford, el pensamiento divergente no solo implica una búsqueda extensa de información, sino también la habilidad para producir variedad de soluciones innovadoras. En cambio, el pensamiento convergente se relaciona con la elaboración de respuestas más estructuradas, lógicas y ampliamente aceptadas, aportando en menor medida el proceso creativo.

Guilford (1967) estableció diferentes variables que permiten medir la creatividad, cuatro de ellas están enfocadas directamente a el pensamiento divergente: la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y la elaboración, las mismas que en conjunto permiten evaluar la capacidad de generar múltiples soluciones novedosas ante un problema. La fluidez hace referencia a la cantidad de ideas producidas, mientras que la originalidad se centra en la novedad y singularidad de las respuestas, la flexibilidad implica la habilidad para generar respuestas diversas y adaptarse a distintas perspectivas, y la elaboración se refiere al grado de detalle y complejidad en las ideas propuestas (Laime, 2005).

#### 1.1.1.2 Torrance

Grimaldo & Chávez (2023) mencionan que Torrance retomó y amplió las ideas de Guilford sobre la creatividad, coincidiendo que la creatividad es un proceso independiente de la inteligencia y en este marco, Torrance subraya que el pensamiento divergente es el eje fundamental de este proceso, destacando su capacidad para identificar problemas y ofrecer soluciones innovadoras.

Por lo cual implementó un modelo de evaluación de la creatividad y la definió como un proceso mediante el cual el individuo presenta cierta capacidad de percibir problemas, detectar fallos o lagunas de información, formular hipótesis, verificarlas y presentar resultados novedosos (López et al., 1998).

Además, identificó los siguientes factores: Sensibilidad a los problemas; fluidez, habilidad para producir ideas; flexibilidad, habilidad para definir y cambia enfoques; originalidad y elaboración, habilidad para definir y redefinir problemas, prestar atención a detalles y visualizar soluciones de manera novedosa (López et al., 1998).

De acuerdo a Laime (2005), Torrance desarrolló la Batería de Pensamiento Creativo de Torrance (TTCT), la cual es utilizada internacionalmente para evaluar el proceso creativo y las aptitudes que lo definen. Esta batería consta de dos subpruebas: la primera, TTCT Verbal, evalúa la fluidez, la originalidad y la elaboración; la segunda, TTCT de figuras, miden la fluidez, la originalidad, la elaboración, los títulos y los cierres. López et al., (1998) comentan que este instrumento permite tener información útil para conocer el nivel de creatividad del individuo y también ser aplicada desde la Educación Inicial hasta la Secundaria.

#### 1.1.1.3 Mednick

Howard Mednick 1962 (citado en Chávez & Rojas, 2021) centró sus investigaciones en el análisis de la asociación remota de ideas, mostrando que la creatividad se nutre de la capacidad del cerebro para conectar conceptos aparentemente distantes. Su teoría de la asociación remota ayuda a explicar cómo los individuos con alta creatividad logran hacer conexiones originales que no son evidentes de inmediato, lo que se considera una característica esencial del pensamiento divergente.

A partir de identificar estas características se ha reconocido el pensamiento divergente crítico, la metacognición y la resolución de problemas en diversas investigaciones. Así como también se ha permitido el estudio en el ámbito académico y se ha extendido a

diferentes áreas como psicología, neurociencia y educación. Actualmente, investigaciones sobre el pensamiento divergente continúan evolucionando y explorando su relación con factores sociales, culturales y otros, así como su impacto en la innovación y adaptación al cambio (Chávez & Rojas, 2021).

Esta investigación basó su constructo en base a la teoría de Guilford, quien es uno de los principales referentes del estudio del pensamiento divergente y sus dimensiones.

## 1.2 Dimensiones del pensamiento divergente

El pensamiento divergente propuesto por Guilford, es una habilidad fundamental para el desarrollo de la creatividad. Para comprender y evaluar esta capacidad este autor identifica cuatro dimensiones; fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración, cada una de ellas con características y roles específicos que permiten evidenciar la producción de soluciones novedosas y únicas.

### 1.2.1 Fluidez

Guilford (1950) definió la fluidez como la producción rápida y abundante de ideas relacionadas con un problema, siendo un rasgo fundamental del pensamiento divergente al potenciar la cantidad de soluciones posibles. Coincidiendo con esta definición Uriol (2018) indica que esta dimensión impulsa al individuo a generar un mayor número de soluciones posibles frente a problemáticas, lo que a su vez posibilita el desarrollo de ideas más variadas y válidas. Al respecto, Aguilera-Luque, 2017 (citado en Lemes & Pedraza, 2024) considera que "este proceso se puede llevar a cabo mediante asociaciones, expresiones creativas o procesos ideacionales" (pág. 35). En este sentido la fluidez permite generar alternativas mediante la imaginación e idealización del problema, lo que facilita la formulación de múltiples ideas, las cuales pueden ser en cierta medida viables o no.

El nivel de fluidez de una persona es influenciado por factores individuales, cognitivos y de personalidad. Kaufman y Baer 2008 citado en Narvaza & Manla (2024), consideran que una persona que posee gran confianza y seguridad en sí mismo logra producir múltiples ideas mientras que una persona que no tiene confianza y seguridad todo lo contrario. Por esa razón es importante estimular estos factores desde la infancia hasta la adultez, para lograr fortalecer el desarrollo de la fluidez y de las demás dimensiones del pensamiento divergente, lo que en conjunto contribuyen a tener un mayor potencial creativo.

### 1.2.2 Flexibilidad

Esta dimensión es aquella que permite que el individuo logre adaptar sus ideas en función a las características de cómo se presentan las problemáticas. Coincidiendo con Guilford (1967) quien señaló que la flexibilidad implica la habilidad de modificar estrategias al explorar diferentes categorías de pensamiento, lo que permite una mayor adaptabilidad en la resolución de problemas. También permite que se pueda cambiar la

perspectiva de las soluciones en función de adaptarse a reglas y lograr observar diferentes ángulos de un problema (Hurtado, et al., 2022).

Narvaza & Manla (2024) señala que la flexibilidad permite generar ideas que sobrepasan los patrones establecidos y a su vez permite encontrar soluciones novedosas. A partir de desarrollar esta capacidad permite que la persona ponga en práctica diferentes conocimientos las unifique y logre ideas que se adapten a las diferentes necesidades y recursos del entorno, tal como lo propone Sorto et al., (2025) que "en las ideas flexibles se observa variedad de conceptos y temas explorados anteriormente, permitiendo abordar diferentes perspectivas de un problema" (pág.130). Además, permite que el individuo genere habilidades de regulación emocional y de adaptabilidad a situaciones desafiantes. Logrando así que la persona logre gestionar situaciones de estrés y también adaptarse a diferentes cambios que se presentan en el transcurso de la vida (Narvaza & Manla, 2024).

Finalmente, Narvaza & Manla (2024) comenta que la fluidez y flexibilidad están estrechamente relacionadas, ya que estudiantes que son capaces de adaptar sus ideas a diferentes contextos tienen mayor capacidad de generar un mayor número de ideas a la vez. Pero también es esencial que se complementen con las demás dimensiones para evidenciar en su gran potencial el pensamiento divergente.

### 1.2.3 Originalidad

Guilford (1950) sostiene que la originalidad es un componente esencial del pensamiento divergente, ya que fomenta la producción de soluciones innovadoras que no siguen patrones establecidos. Esta dimensión se refiere a la capacidad de generar respuestas poco comunes, diferentes de lo esperado, que se apartan de lo convencional.

De acuerdo con Rawlings et al. (2025), la originalidad implica la producción de ideas con baja probabilidad de ser generados por otros. Aguilera-Luque (2017) también la describe como la disposición para ofrecer respuestas raras, remotas o novedosas, considerando un rasgo presente en todas las aproximaciones al estudio de la creatividad. Así la originalidad constituye un criterio fundamental para evaluar la capacidad creativa, pues se mide tanto por la rareza de las respuestas como por el valor innovador que estas pueden aportar.

Esta dimensión resulta fundamental, sobre todo en el ámbito educativo, ya que permite identificar y analizar aquellas respuestas que se alejan de lo convencional, evidenciando un nivel de originalidad que va más allá de lo habitual. En este sentido, Ferrándiz et a. (2017) señala que esta dimensión se presenta en la poca frecuencia de las respuestas y en la capacidad de presentar soluciones que se apartan de lo tradicional. Por tanto, la originalidad no solo enriquece el proceso creativo, sino que también favorece la capacidad de innovación en distintos contextos académicos y profesionales.

### 1.2.4 Elaboración

Guilford (1967), la elaboración implica construir sobre una idea inicial para desarrollarla y perfeccionarla, añadiendo detalles que aumentan su profundidad y practicidad. La elaboración a diferencia de la originalidad, no se centra en la novedad de la respuesta, sino el nivel de detalle y complejidad con que se aplica una idea.

Según Aguilera-Luque (2017), esta dimensión refleja la capacidad para ampliar y perfeccionar las respuestas, haciendo uso de la información que dispone. En esta misma línea, Rawlings (2025) señala que la elaboración desempeña un rol fundamental en la extensión de ideas creativas, ya que permite hacerles más detalladas y aplicables en la práctica. De este modo, la elaboración enriquece el pensamiento divergente al convertir ideas simples a estructuradas y funcionales.

De acuerdo con Ferrándiz et al. (2017), la elaboración se puede definir en la cantidad de detalles incorporados en las respuestas, aunque no sean imprescindibles para transmitir la idea central. No obstante, dichos detalles enriquecen la propuesta y permite que la creatividad alcance un nivel más profundo y aplicable.

Las dimensiones del pensamiento divergente propuestas por Guilford constituyen pilares esenciales en la comprensión del proceso creativo. Cada una de ellas aporta una matriz particular que, en conjunto, potencia la capacidad de generar, transformar y perfeccionar ideas. Su integración no solo permite explicar cómo surgen respuestas innovadoras, sino que también evidencia la importancia de promover estas habilidades en contextos educativos y profesionales, con el fin de fortalecer el potencial creativo de los individuos y su capacidad de adaptación frente a los retos actuales.

### 1.3 Pensamiento divergente y creatividad

El pensamiento divergente es una capacidad cognitiva que permite a las personas generar múltiples ideas o soluciones para un problema, buscando enfoques originales e inusuales. Guilford, considerado el pionero en el estudio científico de la creatividad, identificó al pensamiento divergente como un componente clave para este proceso. A través de características como la fluidez, la flexibilidad y la originalidad, este tipo de pensamiento no sólo abre nuevas posibilidades, sino que también enriquece el análisis de situaciones al explorar caminos fuera de lo convencional (Aguilera-Luque, 2017).

Por su parte, la creatividad no se limita a la simple generación de ideas, sino que implica transformarlas en productos, soluciones o conceptos innovadores que posean valor práctico o teórico. Según Álvarez (2010) “La creatividad es un proceso del pensamiento, un mecanismo intelectual a través del cual se asocian ideas o conceptos, dando lugar a algo nuevo, original. Implica la redefinición del planteamiento del problema, para dar lugar a nuevas soluciones” (p.5). Aunque el pensamiento divergente es esencial para producir ideas originales, la creatividad implica valorar y aplicar estas ideas de forma efectiva.

La relación entre el pensamiento divergente y la creatividad es fundamental ya que la primera permite explorar una amplia gama de opciones y cuestionar lo establecido,

mientras que la segunda se encarga de organizar y dar forma a estas ideas convirtiéndolas en soluciones viables. Csikszentmihalyi, 1998, citado en Alvares, 2010) señala que la creatividad surge cuando la innovación es reconocida y aceptada en un contexto social o cultural, demostrando que tanto el entorno como las habilidades individuales juegan un papel crucial en este proceso.

Además, tanto el pensamiento divergente como la creatividad pueden ser desarrollados mediante entornos que promueven la exploración y el aprendizaje. Por ejemplo, actividades educativas que plantean problemas abiertos, fomentan la libertad de pensamiento y valoran las respuestas diversas son esenciales para estimular estas capacidades. Según Álvarez (2010), un ambiente social receptivo y motivador potencia las posibilidades de lograr aportes creativos significativos.

### 1.4 Pensamiento divergente en el aprendizaje

El pensamiento divergente es clave para el aprendizaje, ya que permite a los estudiantes desarrollar ideas originales, innovadoras, así como una comprensión más profunda de las problemáticas, facilitando la generación de soluciones únicas y creativas. En este sentido, Caldas (2020) señala que, en el contexto del aprendizaje, el pensamiento divergente fomenta la innovación, la originalidad y la generación de ideas novedosas. Se caracteriza por prevenir un aprendizaje basado únicamente en la memorización y la repetición, promoviendo un enfoque más flexible y creativo que facilita la comprensión profunda y el desarrollo de soluciones únicas ante diversas problemáticas, De manera complementaria, Florkin (2023) sostiene que el desarrollo del pensamiento divergente potencia la innovación, fortalece la creatividad y promueve el pensamiento independiente (Guangaje et al., 2025).

Este tipo de pensamiento potencia el aprendizaje significativo y colaborativo, capaz de motivar y entusiasmar a los estudiantes (de la Peña, 2019; Uriol, 2018), ya que les brinda la oportunidad de participar activamente en su proceso educativo, dejando de desempeñar un rol pasivo frente al docente y valorando su propia contribución al aprendizaje. Tal como lo señala Uriol (2018), este enfoque permite superar las prácticas pedagógicas tradicionales, promoviendo un ambiente en el que se acepta el ensayo-error de los estudiantes sin la imposición de castigos. De esta manera, se reduce el miedo a expresarse libremente y se fomenta el intercambio de ideas entre pares, lo que, a su vez contribuye al desarrollo de habilidades esenciales como el respeto, la tolerancia la escucha activa, la comunicación efectiva, la aceptación de las diferencias, la organización y el trabajo en equipo (Beltrán et al., 2016). Esto nos hace entender que, además de la adquisición de conocimientos, los estudiantes aprenden a relacionarse, a valorar las opiniones de otros y a construir conocimientos de manera colectiva.

Además, este pensamiento impulsa a los individuos a actuar motivados por la curiosidad y el interés por aprender (Zambrano, 2019), lo que les permite tomar la iniciativa para aportar ideas y generar soluciones dentro del aula. Borja (2015) señala que este tipo de pensamiento favorece la experimentación, la ocurrencia, la intuición, la elasticidad

mental, el pensamiento metafórico y el desarrollo del sentido artístico del estudiante (Balabarca, 2020). De igual manera, permite formar individuos capaces de adaptarse al cambio y enfrentar desafíos con facilidad, lo cual contribuye a su desarrollo integral como seres humanos (Oliva, 2022). Coincidiendo con lo anterior, Davies et al., (2021) señalan que el pensamiento divergente favorece la autonomía, la colaboración y la capacidad de enfrentar situaciones desafiantes (Galarza-Chilán et al., 2024). Así, los estudiantes no solo desarrollan competencias cognitivas, sino también habilidades socioemocionales y de resolución de problemas que les serán útiles en diferentes ámbitos de su vida profesional y personal.

El desarrollo del pensamiento divergente inicia desde los primeros años de escolaridad y se extiende hasta la educación superior, la misma que se fortalece en función de las experiencias del estudiante y la manera en la que el docente fomente estas habilidades. Zambrano (2019), considera que una de las principales responsabilidades del docente es potenciar esta capacidad a través de estrategias pedagógicas adecuadas. Por ello es esencial que los educadores integren en las actividades y dinámicas del aula el desarrollo del pensamiento divergente en cada uno de sus estudiantes para favorecer la creatividad, la iniciativa y el aprendizaje significativo (Oliva, 2022; Rodríguez, 2024). Este tipo de pensamiento constituye un elemento esencial en la formación integral del estudiante, al combinar desarrollo cognitivo, creatividad y habilidades socioemocionales, preparando a los individuos para enfrentarse a los desafíos académicos y profesionales de manera autónoma y efectiva.

### 1.4.1 Estrategias efectivas para desarrollar pensamiento divergente en el aula

El pensamiento divergente es un eje transversal dentro del campo educativo, ya que no debe abordarse como una materia independiente, sino como una habilidad que se logre fortalecer y potenciar en todas las asignaturas. Por esta razón, resulta fundamental que se apliquen estrategias en el aula que permitan estimular las diferentes dimensiones del pensamiento divergente. A continuación, se presentan algunas de ellas.

#### 1.4.1.1 Aprendizaje Basado en Problemas

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) se conoce como un método activo que promueve la construcción del conocimiento a partir de situaciones problemáticas. Esta estrategia impulsa el razonamiento, la reflexión y la aplicación práctica de los saberes, al involucrar al estudiante de manera directa en su propio proceso de aprendizaje (Pazos-Yerovi & Aguilar-Gordón, 2024). Mediante esta estrategia, los estudiantes se encuentran con retos que demanda indagar, analizar, buscar soluciones y no se limiten únicamente a adquirir información.

Estudios como de Burrows & Tamblyn (1980) señalan que esta estrategia promueve a que los estudiantes produzcan varias alternativas de soluciones frente a los problemas abiertos. Asimismo, Savin-Baden (2000) subraya que al examinar distintas perspectivas y analizar al fondo la información disponible, estos logran transformar ideas simples e iniciales en planteamientos más estructurados y realizables.

De esta manera, el proceso de enseñanza-aprendizaje se vuelve más dinámico, ya que los estudiantes asumen un rol activo en la búsqueda de resolución de problemas, mientras que el docente actúa como guía, además de fomentar la motivación, la curiosidad y el aprendizaje autónomo (Torrejón, 2021).

#### 1.4.1.2 Aprendizaje colaborativo

Catarino, et al (2019) menciona que las estrategias realizadas a partir de una formación heterogénea en la que se logre generar un aporte compartido y habilidades sociales, permiten mejorar la capacidad en generar mayor número de soluciones novedosas a los problemas y además generar ideas más originales.

El aprendizaje colaborativo permite que los estudiantes trabajen en equipo, de manera estructurada, adoptando funciones definidas y asumiendo obligaciones compartidas. Azorín (2018), señala que al organizar actividades cooperativas con propósitos comunes refuerza la unidad del grupo, incrementando la motivación, promoviendo el desarrollo de habilidades sociales y cognitivas.

Del mismo modo, la implementación del aprendizaje colaborativo favorece a que los estudiantes participen activamente y mejoren sus habilidades para trabajar en equipo. Hernández-Sellés et al., (2024) sostienen que esta estrategia promueve la interacción directa, la construcción conjunta del conocimiento y la reflexión crítica, lo que contribuye al compromiso y aprendizaje significativo.

#### 1.4.1.3 Actividades de exploración y experimentación

Las actividades de exploración y experimentación son fundamentales para desarrollar el pensamiento divergente en los estudiantes, ya que le permite investigar, manipular y descubrir de manera activa, potenciar su creatividad y originalidad. Palma & Agramonte (2024) señalan que "a través de tareas que permiten a los estudiantes investigar, manipular y descubrir, potencian su capacidad creativa y divergente" (pág. 85), lo que evidencia la importancia de involucrar a los estudiantes en experiencias que les permitan ser protagonistas de su propio aprendizaje.

Autores como Evans et al., (2021) encontraron que los comportamientos de exploración de niños están positivamente asociados con el éxito en tareas de resolución creativa, observándose que las exploraciones más efectivas son aquellas que se realizan de manera intencional iterativa. Asimismo, investigaciones de Xia et al., (2021) demostraron que los programas de formación en diseño que enfatizan el pensamiento divergente incrementan significativamente la capacidad de generar múltiples soluciones originales ante un problema, promoviendo la innovación y diversidad de ideas.

#### 1.4.1.4 Estrategias de cuestionamiento y pensamiento crítico

Las estrategias de cuestionamiento y pensamiento crítico son fundamentales para el desarrollo del pensamiento divergente, ya que promueve la reflexión, el análisis y la búsqueda de múltiples soluciones ante un mismo problema "Las preguntas abiertas, debates y análisis de múltiples perspectivas impulsan al estudiante a pensar de manera

más flexible y original" (Vàsquez,2021- Silva et al., 2021-Delgado, 2021-Obando et al., 2020) citado en (Palma & Agramonte. 2024, pág. 85).

Johnson (2015) explica que las preguntas abiertas estimulan la exploración de ideas y producción de respuestas creativas, ya que invitan a los estudiantes a considerar distintas posibilidades antes de llegar a una conclusión. De manera que autores como Corley et al., (2013) indican que cuestionamientos como "¿qué pasaría sí ?, ¿por qué crees que…? o ¿cómo podrías hacerlo diferente?" fomentando la inferencia, la argumentación y la reformulación de ideas, procesos esenciales del pensamiento crítico y divergente. Por lo cual implementar estas estrategias en el aula no solo fortalece la capacidad de análisis de los estudiantes, sino que también potencia su creatividad, contribuyendo a un aprendizaje más profundo y significativo.

### 1.5 Pensamiento divergente en futuros docentes

Es crucial que los estudiantes universitarios de la carrera de educación básica logren desarrollar las dimensiones del pensamiento divergente; sin embargo, también resulta necesario que, durante su formación profesional, comprendan qué es este tipo de pensamiento, sepan cómo estimular y aprendan a desarrollar dentro del aula (Newton & Newton, 2009, citado en De la Peña, 2019). El pensamiento divergente favorece una actitud abierta y flexible ante los problemas, permitiendo que los futuros docentes enfrenten su labor con creatividad y disposición para buscar nuevas alternativas de enseñanza.

En este contexto la universidad debe proporcionar herramientas y estrategias efectivas para que los futuros docentes logren estimular el pensamiento divergente en sus aulas. De acuerdo a (Zambrano 2019), este proceso se debe iniciar a desarrollar desde la educación primaria. Es allí, el cual será el rol primordial, que cumplirán estos estudiantes universitarios en desarrollar estas habilidades en niños, niñas y adolescentes. Para estimularlas de manera efectiva, se requiere contar con docentes que posean pensamiento divergente y sean capaces de aplicar este pensamiento en la didáctica. (de la Peña, 2019; Galvis, 2007).

La enseñanza implica considerar aspectos como la cantidad de estudiantes, dificultad del contenido, recursos disponibles, diversidad cultural, tiempos, los resultados que se desean lograr, etc., (Ormaza & Macuy, 2022). Estos aspectos pueden ser considerados como desafíos para los docentes, sin embargo, aquellos que cuenten con un alto nivel de pensamiento divergente, los asumen como oportunidades para innovar, generar ideas únicas y originales adaptadas a su realidad. De esta manera, se promueve un ambiente positivo en el aula. Según Beghetto & Kaufman (2020), este pensamiento permite a los futuros docentes crear entornos educativos dinámicos y participativos, en función de las estrategias innovadoras que implementen dentro de sus aulas (Galarza-Chilán et al., 2024).

La capacidad de afrontar los desafíos cotidianos del aula permite que los docentes adapten sus planificaciones, actividades y evaluaciones en función a las necesidades y

contextos específicos de los estudiantes (Monzón et al., 2018; Galarza-Chilán et al., 2024). Aportando a esta idea Ormaza & Macuy (2022) afirman que "permite al docente proponer estrategias y metodologías creativas que resuelven los problemas y necesidades actuales de los estudiantes" (pág.12). Para ello, es fundamental que dichas estrategias incluyan actividades interesantes, estimulantes, e incorporen materiales accesibles teniendo en cuenta su contexto, de modo que las experiencias de aprendizaje sean lúdicas y motivadoras (Davies et al., 2013).

En este sentido se logra que las actividades, evaluaciones y tareas que se realicen con los estudiantes de primaria, sean creadas respondiendo a las fortalezas y debilidades de cada grupo, promoviendo la creación de materiales didácticos, originales y útiles para diferentes áreas. Galarza-Chilán et al (2024) sugiere implementar tecnologías, herramientas accesibles y recursos innovadores en el proceso de enseñanza, ya que estos ayudan a mejorar la calidad educativa y fomentan el desarrollo del pensamiento divergente desde edades tempranas. Por ello, la formación universitaria debe impulsar una práctica docente flexible y creativa, capaz de responder a las exigencias actuales de la educación y de promover un aprendizaje más autónomo y significativo.

### 1.6 Pensamiento divergente y resolución de problemas en estudiantes universitarios

El pensamiento divergente es una habilidad cognitiva esencial en la formación universitaria, ya que permite a los estudiantes generar múltiples soluciones creativas ante un problema determinado. Esta capacidad es fundamental para la resolución efectiva de problemas, considerada una competencia clave en el ámbito académico. La educación basada en competencias busca precisamente el desarrollo de habilidades cognitivas que permitan al estudiante generar un pensamiento crítico, traduciéndose en la capacidad de resolver problemas dentro y fuera del aula. Como señalan Núñez-López et al., (2017), los estudiantes que desarrollan habilidades cognitivas fuertes muestran una mayor capacidad para abordar situaciones complejas. Las habilidades cognitivas implicadas en el pensamiento divergente incluyen la fluidez, flexibilidad y originalidad.

Según Rodríguez-Cano & Mendoza-Fuentes (2011), "los estudiantes universitarios que desarrollan pensamiento divergente muestran un mayor nivel de creatividad y adaptabilidad en contextos de resolución de problemas" (pág. 302). Este tipo de pensamiento permite que los alumnos logren enfrentarse a problemas complejos con facilidad, aplicando diferentes estrategias, así como también desarrollar una mentalidad innovadora.

El pensamiento divergente en el contexto de la resolución de problemas, permite explorar diversas alternativas antes de seleccionar una solución más adecuada a la situación. Gómez (2016) explica que "no se debe limitar el proceso de resolución de problemas con la aplicación de fórmulas preestablecidas, sino que dar apertura al análisis y generación de nuevas soluciones" (pág. 48). Esta exploración permite la identificación de estrategias y soluciones novedosas, únicas y eficaces para abordar situaciones

problemáticas. Al emplear esta capacidad en la resolución de problemas, permite a los estudiantes universitarios adaptarse a distintos escenarios académicos y profesionales.

Además, el desarrollo de estas habilidades prepara a los estudiantes para adaptarse a entornos laborales dinámicos y cambiantes. Como lo menciona Hernández (2021), en un mundo laboral caracterizado por la incertidumbre y la transformación tecnológica, la capacidad de resolver problemas de manera creativa es altamente valorada por los empleadores. Por ello, es fundamental que se implementen estrategias pedagógicas que promuevan el pensamiento divergente y la resolución de problemas como competencias centrales en la formación universitaria.

En función que la investigación se desarrolló con una muestra de estudiantes universitarios de la Carrera de Educación Básica que realizan prácticas preprofesionales, estas actividades son un espacio clave que permiten identificar en contextos reales las dimensiones del pensamiento divergente en las soluciones propuestas frente a situaciones desafiantes. Por ello, resulta importante presentar información sobre las prácticas-preprofesionales.

## 1.7 Prácticas preprofesionales

Alvear et al., (2023) destacan que “las prácticas preprofesionales son actividades que permiten al estudiante la oportunidad de adquirir competencias profesionales básicas, es decir, el común mínimo para desempeñar funciones que competen al profesional; aplicando los conocimientos y habilidades adquiridas a través de la formación curricular” (pág. 5657)

### 1.7.1 Perfil de salida de la carrera de Educación Básica

Desarrollar conciencia del rol docente y su impacto en la transformación del sujeto que aprende, familia y entorno.

Diseñar, ejecutar y evaluar procesos educativos de enseñanza-aprendizaje significativos y relevantes, que propicien la interdisciplinariedad, creativa y metacognición. Demostrar habilidades para el manejo de la información, investigación y gestión de entornos y ambientes que posibiliten la convergencia de medios, estableciendo nuevas estrategias de intervención educativa.

Integrar el enfoque de derechos en los procesos educativos, garantizando la igualdad de oportunidad en su actuación y de los demás en función de una educación para todos.

Utilizar el pensamiento lógico, crítico y creativo para la comprensión, explicación, integración, comunicación de los fenómenos y sujetos en situaciones educativas.

Formular y resolver problemas educativos y del aprendizaje mediante la investigación-acción desarrollando la capacidad de prevención de futuras situaciones con el uso del conocimiento.

Diseñar, desarrollar y evaluar programas y propuestas de aprendizaje en base al conocimiento disciplinar, del desarrollo de los estudiantes, de las visiones comunitarias y de los objetivos planteados en el currículo.

Aplicar e innovar estrategias y recursos didácticos y metodológicos para realizar su labor educativa con flexibilidad, eficacia y eficiencia en la diversidad de contextos y ambientes de aprendizaje. (Universidad Técnica del Norte, 2024)

### 1.7.2 Marco legal y normativo – reglamento

#### 1.7.2.1 Nacional.

En la Ley Orgánica de Educación Superior en el Art, 87 se establece que uno de los requisitos para obtener el grado académico es acreditar servicios a la comunidad los cuales incluyen actividades de vinculación, prácticas o pasantías preprofesionales con el debido acompañamiento pedagógico. (LOES, 2010)

El Reglamento de Régimen Académico del Consejo de Educación Superior - CES en sus artículos 42 y 43, señala que las prácticas preprofesionales pueden realizar en organizaciones, instituciones empresariales, comunitarias, entre otras tanto en el sector público como privado, siempre y cuando esté relacionado al ámbito profesional de la carrera. Además, estas prácticas constan de dos componentes: las prácticas laborales, que deben contar con un mínimo de 240 horas y de servicio comunitario, que deberá contar con un mínimo de 60 horas. (CES, 2022)

#### 1.7.2.2 Institucional.

Las prácticas preprofesionales son un parte fundamental del currículo, en la cual cada carrera asignará al menos 400 horas, serán distribuidos a lo largo de la carrera, dependiendo del nivel formativo, tipo de carrera y normativa existente, su desarrollo y cumplimiento serán registrado en el portafolio académico. En el Art. 116 las prácticas preprofesionales se distribuirán a lo largo de las unidades de organización curricular, tomando en cuenta los objetivos de cada unidad y el nivel de conocimiento y destrezas adquiridas. (Universidad Técnica del Norte, 2013)

#### 1.7.2.3 Carrera.

Las prácticas preprofesionales en la carrera de Educación Básica tienen como objetivo integrar al estudiante universitario con los contextos, actores y sectores educativos, con el fin de contribuir en el desarrollo de su formación profesional. Estas prácticas permiten al practicante conocer la realidad de su profesión, descubrir su vocación docente, identificar necesidades y problemas del entorno, además desarrollar competencias y capacidades intelectuales, conductuales y actitudinales que garanticen la eficiencia y eficacia profesional. (Universidad Técnica del Norte, 2024)

El pensamiento divergente constituye un eje esencial en la comprensión de los procesos cognitivos y creativos que intervienen en la formación del individuo. Su estudio ha evidenciado que esta habilidad es necesaria para impulsar la creatividad, la resolución de problemas y generar prácticas educativas innovadoras. Las teóricas de Guilford, Torrance y Mednick establecieron los fundamentos para el estudio, resaltando la relevancia de las dimensiones. En el campo de la educación el pensamiento divergente se presenta como una capacidad fundamental para potenciar el aprendizaje significativo,

la autonomía, la colaboración y el pensamiento crítico, convirtiéndose en un elemento esencial en la preparación de futuros docentes capaces de responder creativamente a las demandas de aula. Asimismo, su aplicación en las prácticas preprofesionales contribuye a articular la teoría con la práctica, consolidando el desarrollo integral de los estudiantes universitarios y reafirmando el papel de la educación como espacio de innovación y transformación social.

# CAPÍTULO II: MATERIALES Y MÉTODOS

## 2.1 Tipo de Investigación

Esta investigación se desarrolló bajo un enfoque mixto, que integra métodos cuantitativos y cualitativos, este enfoque se distingue por ser sistemático, empírico y crítico (Hernández et al., 2014). Además, se utilizó un diseño convergente que permite que los datos cuantitativos y cualitativos sean complementarios y permite tener una comprensión más completa de un fenómeno de investigación al combinarlos (Medina et al., 2023). Permitiendo cuantificar los niveles de pensamiento divergente y analizar sus relaciones con variables sociodemográficas, al mismo tiempo explorar las experiencias de los estudiantes universitarios de la carrera de Educación Básica, identificando las dimensiones del pensamiento divergente aplicadas en las estrategias de resolución de problemas frente a situaciones desafiantes durante sus prácticas preprofesionales, lo que fortalece la interpretación integral de los hallazgos.

En la fase cuantitativa se optó por un alcance descriptivo y correlacional, los cuales de acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) estos nos permiten recolectar datos y reportar información sobre diversos conceptos del fenómeno o problema a investigar, además permite conocer la relación o grado de asociación entre dos o más variables en un contexto particular. A partir de aplicar un cuestionario digital en el alcance descriptivo se identificaron y detallaron las características del pensamiento divergente en los estudiantes universitarios, mientras que el correlacional nos permitió establecer la relación entre el pensamiento divergente y las variables de género, edad y etnia de los estudiantes.

Asimismo, se utilizó un diseño no experimental de corte transversal, durante la aplicación del cuestionario no se manipularon las variables, sino que se recolectaron los datos tal y como se presentaron en el entorno natural de los estudiantes sin intervención del investigador, así como también la aplicación del test se aplicó una sola vez, sin modificar la condición de su aplicación, tal y como lo describen (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Por otra parte, en la fase cualitativa se adoptó un diseño fenomenológico, orientado a comprender las percepciones de los sujetos a partir de sus experiencias vividas (Calle, 2023). Esto permitió a través de la entrevista conocer las situaciones problemáticas que los estudiantes universitarios enfrentaron durante sus prácticas preprofesionales y a partir de las soluciones implementadas se identificó las dimensiones del pensamiento divergente utilizadas en contextos reales.

## 2.2 Métodos, técnicas e instrumentos

### 2.2.1 Métodos

#### 2.2.1.1 Analítico - sintético

Este método estudia los hechos, partiendo de la descomposición del objeto de estudio en cada una de sus partes para estudiarlas de forma individual (análisis), luego se integran esas partes para estudiarlas de manera holística e integral (síntesis). (Bernal, 2006)

El método de investigación se empleó para desglosar las dimensiones de las variables pensamiento divergente y resolución de problemas. En primer lugar, se examinó de manera detallada e individualizada cada una de estas variables, lo que permitió un análisis exhaustivo de sus componentes. Luego, se procedió a integrar los hallazgos para obtener una comprensión global de cómo se relacionan estas variables.

#### 2.2.1.2 Deductivo - Inductivo

Este método de inferencia se basa en la lógica y estudia hechos particulares, aunque es deductivo en su sentido (parte de lo general a lo particular) e inductivo en sentido contrario va de lo particular a lo general). (Bernal, 2006)

En el contexto de esta investigación, este enfoque nos permite analizar tanto la información teórica existente como formular hipótesis sobre la relación entre las variables estudiadas: el pensamiento divergente y la resolución de problemas en estudiantes de la carrera de Educación Básica. A través de la recolección y análisis de datos obtenidos mediante la aplicación de instrumentos y técnicas de investigación, se generaron resultados que, al ser contrastados, facilitaron la formulación de conclusiones. Estas conclusiones nos permiten comprender de manera más profunda cómo estas variables influyen en los estudiantes de cuarto, quinto, séptimo y octavos semestre que realizaron prácticas preprofesionales

### 2.2.2 Técnicas e instrumento de investigación

#### 2.2.2.1 Test Situacional de Pensamiento Divergente en estudiantes universitarios

Para evaluar las dimensiones del pensamiento divergente se utilizó la Test Situacional de Pensamiento Divergente en Estudiantes Universitarios diseñada y validada por (Guzmán-Torres et al., 2025). La misma que se sustenta en base a la teoría del modelo del pensamiento divergente propuesta por Guilford y tiene como objetivo evaluar la capacidad de los estudiantes universitarios para generar múltiples ideas o soluciones únicas y completas ante situaciones específicas. El instrumento consta de 30 ítems, con alternativas de respuesta escala tipo Likert, diseñados para evaluar las cuatro dimensiones del pensamiento divergente: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración. Cada ítem integra simultáneamente estas dimensiones permitiendo un análisis multidimensional de la creatividad del participante en contextos aplicados y cercanos a su realidad académica. El test fue sometido a procesos de validación y confiabilidad por sus autores, demostrando propiedades psicométricas adecuadas para su aplicación en poblaciones universitarias.

#### 2.2.2.2 Entrevista

La entrevista es una técnica basada en un proceso de diálogo entre dos personas, que permite acceder a la perspectiva del entrevistado, y conocer sus interpretaciones, percepciones y sentimientos (Lázaro, 2021). En la investigación, esta técnica se aplicó

mediante una única pregunta abierta, orientada a que el entrevistado describa “una situación desafiante experimentada durante sus prácticas preprofesionales, en la que tuvo que buscar una solución creativa o diferente a lo habitual”. La finalidad de esta pregunta fue identificar las dimensiones del pensamiento divergente presentes en las respuestas vinculadas a la resolución de dicha situación.

## 2.3 Preguntas de Investigación e hipótesis

Para el desarrollo de la investigación se plantearon las siguientes preguntas, las mismas que están relacionadas directamente con el primer y tercer objetivo específico.

- ¿Cuál es el nivel de pensamiento divergente en los estudiantes de prácticas preprofesionales de la carrera de Educación Básica?
- ¿Qué estrategias de resolución de problemas que evidencian pensamiento divergente utilizan los estudiantes universitarios de la carrera de Educación Básica durante sus prácticas preprofesionales?

Para el segundo objetivo específico se han planteado las siguientes hipótesis:

- H1: Existen diferencias estadísticamente significativas del pensamiento divergente según la edad de los estudiantes de prácticas pre profesionales de la carrera de Educación Básica.

- H0: No existe diferencias estadísticamente significativas del pensamiento divergente según la edad de los estudiantes de prácticas pre profesionales de la carrera de Educación Básica.

- H1: Existen diferencias estadísticamente significativas del pensamiento divergente entre género de los estudiantes de prácticas pre profesionales de la carrera de Educación Básica.

- H0: No existe diferencias estadísticamente significativas del pensamiento divergente entre género de los estudiantes de prácticas pre profesionales de la carrera de Educación Básica.

- H1: Existen diferencias estadísticamente significativas del pensamiento divergente entre la autodefinición étnica de los estudiantes de prácticas pre profesionales de la carrera de Educación Básica.

- H0: No existe diferencias estadísticamente significativas del pensamiento divergente entre la autodefinición étnica de los estudiantes de prácticas pre profesionales de la carrera de Educación Básica.

## 2.4 Matriz de operacionalización de la variable

**Tabla 1**

*Operacionalización*

| VARIABLE | ITEMS | DIMENSIONES DE RESPUESTAS |
|---|---|---|
| SOCIODEMOGRÁFICA | Sexo | |
| | Edad | |
| | Semestre | |
| | Autodefinición étnica | |
| PENSAMIENTO DIVERGENTE | 1.- Tus amigos planean un viaje de último momento, pero tú tienes tareas y compromisos pendientes. ¿Cómo puedes equilibrar ambas responsabilidades? | Hago una lista de tareas prioritarias y encuentro maneras rápidas de completarlas antes del viaje. (FZ) |
| | | Pido apoyo a los profesores para ver si es posible postergar algunas entregas o hacerlas en línea. (FX) |
| | | Convertir el viaje en una oportunidad de aprendizaje y documentarlo en un formato poco convencional para complementar las tareas. (OR) |
| | | Organizó un cronograma detallado para cumplir con las obligaciones antes del viaje sin comprometer la calidad del trabajo. (EL) |
| | 2.- Están organizando una cena grupal y surge la discusión sobre qué tipo de comida preparar. ¿Qué opciones puedes proponer? | Comparto varias ideas de diferentes tipos de comida y votan por la opción más popular. (FZ) |
| | | Propongo un menú mixto que combine las preferencias de todos. (FX) |
| | | Realizo un reto de cocina en el que cada persona prepare un plato con ingredientes sorpresa. (OR) |
| | | Creó un menú temático con platos representativos de distintas culturas y explicaciones de su origen. (EL) |
| | | Pienso rápidamente en diferentes alternativas que podrían funcionar, de modo que él tenga varias opciones para considerar. (FZ) |

| | |
|---|---|
| 3.-Un amigo te pide consejo sobre qué hacer en una situación difícil, pero no sabe si lo que propone es lo mejor. ¿Cómo podrías ayudarlo a tomar una decisión? | Escucho su situación y recomiendo la mejor opción según sus necesidades. (FX) |
| | Propongo una opción poco convencional, como probar algo nuevo que nunca antes había considerado, para darle una nueva perspectiva. (OR) |
| | Detallo los pros y contras de cada opción, ayudándolo a evaluar los posibles resultados y consecuencias de sus decisiones. (EL) |
| 4.- Estás en un grupo de amigos y uno de ellos siempre toma el control de las conversaciones, dejando a los demás poco espacio para expresarse. ¿Cómo podrías manejar la situación de manera respetuosa? | Busco momentos oportunos para intervenir en la conversación y expresar brevemente mis ideas de manera clara. (FZ) |
| | Cambio el enfoque de la conversación para involucrar a todos, sugiriendo que cada uno comparta su opinión sobre un tema que les interese a todos. (FX) |
| | Propongo un juego novedoso donde todos se puedan expresar. (OR) |
| | Establezco un sistema exhaustivo de turnos o "moderador", donde cada uno pueda exponer sus ideas de manera ordenada, de forma que todos participen sin sentirse ignorados. (EL) |
| 5.- Tienes una carga de trabajo muy alta y una fecha de entrega cercana, pero un compañero te pide que lo ayudes con su tarea. ¿Cómo puedes gestionar ambas responsabilidades? | Hago una lista de tareas y determino cuáles se pueden hacer rápidamente y cuáles requieren más tiempo, priorizando las más urgentes. (FZ) |
| | Reviso si puedo darle algunas de mis tareas a otras personas o pedir más tiempo para terminar mi trabajo, así puedo ayudar a mi compañero. (FX) |
| | Dividimos el trabajo como un rompecabezas, donde cada uno aporta desde lo que mejor sabe hacer. (OR) |
| | Creo un plan de trabajo detallado, dividiendo las tareas por bloques de tiempo específicos, de forma que puedas ayudar a tu compañero sin dejar de cumplir con tus propias responsabilidades. (EL) |
| 6.- Un amigo ha hablado mal de ti a otros, lo que ha afectado tu relación. ¿Cómo lo manejarías? | Hablo con él de inmediato para aclarar lo sucedido y resolver el problema rápidamente. (FZ) |

| | |
|---|---|
| | Escucho su versión y decido si perdonarlo o poner límites según lo que me diga. (FX) |
| | Escribo un mensaje inusual para expresar mis sentimientos sin confrontación directa. (OR) |
| | Reflexiono, hago una lista de pros y contras sobre la amistad y decido si seguirla, estableciendo límites para evitar futuras traiciones. (EL) |
| 7.- Estás en un grupo de amigos y alguien propone hacer una actividad que no te interesa. ¿Cómo podrías manejar la situación sin herir sus sentimientos? | Inmediatamente planteó actividades similares que podrían agradar a todos y propongo alternativas. (FZ) |
| | Sugiero un compromiso, como hacer una actividad que te interese durante una parte del tiempo y luego unirte a la actividad que proponen. (FX) |
| | Propongo combinar ideas: un torneo de fútbol seguido de una fogata para compartir historias, así todos disfrutan. (OR) |
| | Elaboro una propuesta para una salida que combine ambas opciones, garantizando la satisfacción de todos. (EL |
| 8.- Un amigo está atravesando una situación difícil y no sabe cómo hablar de ella. ¿Qué podrías hacer para apoyarlo? | Pienso brevemente diferentes maneras de acercarme, cómo iniciar una conversación sobre temas generales para crear confianza. (FZ) |
| | Le doy espacio, pero también hago preguntas abiertas para que se sienta cómodo si quiere hablar. (FX) |
| | Organizo un encuentro en un lugar relajado, como un paseo o una actividad que fomente la conversación sin presión. (OR) |
| | Ofrezco mi apoyo de forma constante, proponiendo actividades que lo distraigan mientras le hago saber que estoy ahí para escuchar cuando lo necesite. (EL) |
| 9.- Un amigo se siente desmotivado y no sabe cómo retomar su proyecto personal. ¿Cómo lo podrías ayudar a redirigir su energía? | Pienso de inmediato en diferentes formas de motivarlo, como establecer metas pequeñas para que vea avances rápidamente. (FZ) |
| | Le sugiero cambiar el enfoque del proyecto para hacerlo más atractivo o adecuado a sus intereses actuales. (FX) |
| | Propongo cambiar de técnica o estilo para darle nueva vida a su proyecto. (OR) |

| | |
|---|---|
| | Le ayudo a elaborar un plan detallado, estableciendo plazos específicos y recompensas para mantener la motivación alta. (EL) |
| 10.- Un amigo se siente excluido en el grupo de amigos y te pide consejo. ¿Cómo puedes ayudarlo a mejorar su situación? | Pienso en diferentes formas de hacerle sentir incluido, como invitarlo a actividades más pequeñas o privadas. (FZ) |
| | Sugiero que cada uno del grupo pase tiempo individualmente con él para que se sienta más cercano a todos. (FX) |
| | Propongo una dinámica en la que todos tengan roles importantes, asegurando que se sienta valioso y escuchado. (OR) |
| | Organizo encuentros en etapas: primero algo informal como un picnic, luego juegos en equipo y dinámicas para fortalecer la inclusión. (EL) |
| 11.-Un profesor deja una tarea compleja con poco tiempo para entregarla. ¿Cómo podrías manejar la situación de manera eficiente? | Divido rápidamente la tarea en partes más pequeñas. (FZ) |
| | Busco otras formas de hacer la tarea, como trabajar en grupo o usar herramientas digitales para optimizar el proceso. (FX) |
| | Propongo un enfoque inusual para desarrollar la tarea, como presentarla en un formato innovador que llame la atención del profesor. (OR) |
| | Enriquezco el trabajo con referencias adicionales o ejemplos prácticos bien explicados. (EL) |
| 12. Debes exponer un tema difícil y no sabes cómo hacerlo interesante para la clase. ¿Qué estrategias podrías utilizar? | Pienso ágilmente en distintas formas de presentar el contenido. (FZ) |
| | Adapto la presentación al público, usando ejemplos cercanos a su realidad para que sea más fácil de entender. (FX) |
| | Propongo una actividad interactiva, como un juego, para captar la atención de los compañeros. (OR) |
| | Creo una presentación atractiva con gráficos, videos y material de apoyo que refuerce la comprensión del tema. (EL) |
| 13. Se acerca la semana de exámenes y sientes que no tienes suficiente tiempo para estudiar. ¿Cómo podrías organizarte mejor? | Inmediatamente distribuyo mi tiempo para estudiar un cierto número de temas. (FZ) |
| | Pruebo distintas técnicas de estudio, como resúmenes, mapas mentales o métodos de memorización, para ver cuál funciona mejor. (FX) |
| | Creo una historia que relacione los temas difíciles con situaciones de la vida real, para hacerlos más fáciles de recordar. (OR) |

| | |
|---|---|
| | Complemento el estudio con tarjetas didácticas, resúmenes detallados y simulacros de examen para reforzar los conocimientos. (EL) |
| 14. Un compañero de equipo no está cumpliendo con su parte del trabajo en un proyecto grupal. ¿Cómo podrías manejar la situación? | Pienso inmediatamente en diferentes formas de solucionar el problema, como redistribuir las tareas o asignarle una función distinta. (FZ) |
| | Hablo con el compañero para entender su situación y ajusto la parte de su trabajo según sus posibilidades. (FX) |
| | Utilizo una estrategia motivadora, como hacer que la tarea sea un reto divertido y ofrezco premios al grupo. (OR) |
| | Defino un plan de seguimiento con fechas de entrega claras y reuniones periódicas para asegurarse de que todos cumplan con su parte. (EL) |
| 15. La universidad organiza un concurso de innovación y quieres participar, pero aún no tienes una idea clara. ¿Cómo podrías desarrollar una propuesta innovadora? | Escribo un listado sin descartar ninguna idea al principio. (FZ) |
| | Analizo problemas en la universidad o la comunidad para encontrar oportunidades de innovación. (FX) |
| | Pienso en una solución completamente nueva, como una app con una función innovadora o un invento poco convencional. (OR) |
| | Diseño un prototipo cuidadoso, con una justificación clara y un plan realista para su implementación. (EL) |
| 16. Se presenta la oportunidad de asistir a un congreso académico fuera de la ciudad, pero implica un gasto considerable. ¿Cómo podrías hacer posible tu asistencia? | Exploro inmediatamente distintas opciones de financiamiento, como descuentos o apoyo de la universidad. (FZ) |
| | Evalúo alternativas, como la posibilidad de asistir de forma virtual si está disponible. (FX) |
| | Organizo una actividad novedosa para recaudar fondos con el apoyo de la comunidad universitaria. (OR) |
| | Elaboro un plan detallado con presupuesto, cronograma de actividades y los beneficios que obtendrías del congreso para justificar la inversión. (EL) |
| 17. Estás organizando una exposición sobre un tema complejo. ¿Cómo podrías prepararte para asegurarte de que sea clara y comprensible? | Enumero los puntos clave y busco formas ágiles de explicarlos. (FZ) |
| | Me adapto al nivel de conocimiento de los asistentes, ajustando el contenido para que sea accesible. (FX) |
| | Relaciono una historia para hacer que el tema sea más interesante y divertido. (OR) |

| | |
|---|---|
| | Desarrollé una presentación detallada, con ejemplos prácticos y materiales visuales para apoyar el entendimiento. (EL) |
| 18. Tienes que escribir un ensayo sobre un tema que no entiendes completamente. ¿Cómo podrías abordar la tarea? | Investigo rápidamente para recopilar información básica sobre el tema y redacto las ideas principales. (FZ) |
| | Busco diferentes fuentes, como libros, artículos académicos y videos, para obtener una visión más completa del tema. (FX) |
| | Enfoco el tema desde una perspectiva poco convencional que aún sea relevante y aporte un análisis nuevo. (OR) |
| | Desarrollo el ensayo de manera estructurada, añadiendo citas, ejemplos y explicaciones detalladas que fortalezcan la argumentación. (EL) |
| 19. Tienes un examen importante y aún no te sientes preparado. ¿Cómo organizarías tu tiempo para maximizar tu rendimiento? | Hago un plan de estudio con las materias más urgentes y me enfoco en repasar los conceptos clave. (FZ) |
| | Cambio de estrategia si alguna técnica de estudio no está funcionando, probando otra forma de aprender, como mapas conceptuales o resúmenes. (FX) |
| | Creo una técnica de estudio propia, como asociar conceptos con imágenes o historias para recordarlos más fácilmente. (OR |
| | Establezco un horario de estudio detallado, con tiempos de descanso y repasos, para asegurar que cubra todo el material de manera eficiente. (EL) |
| 20. Un compañero te pide ayuda para entender un concepto que no logras dominar por completo. ¿Cómo lo ayudarías? | Intento explicarlo de diferentes maneras hasta que encontremos una forma de que lo entienda. (FZ) |
| | Adapto la explicación al estilo de aprendizaje de mi compañero, ya sea visual, auditivo o kinestésico. (FX) |
| | Sugiero usar ejemplos divertidos para hacer que el concepto sea más comprensible. (OR) |
| | Desgloso el concepto en partes más pequeñas y claras, asegurándome de que entienda cada sección antes de continuar. (EL) |
| | Hago una lista rápida de las cosas que le gustan o necesidades que podría tener y revisar opciones dentro de ese listado. (FZ) |

| | |
|---|---|
| 21. Se acerca el cumpleaños de un familiar y no sabes qué regalo darle. ¿Cómo podrías encontrar una idea adecuada para sorprenderlo? | Considero una experiencia en lugar de un objeto, como un día juntos en su actividad favorita. (FX) |
| | Creo un regalo personalizado y único, como un álbum de fotos con recuerdos de momentos especiales compartidos. (OR) |
| | Elijo un regalo que sea útil y significativo, como algo que ayude a mejorar su bienestar o desarrollo personal, acompañándolo de una carta escrita a mano. (EL) |
| 22. Durante la cena familiar, se empieza a discutir un tema que genera conflicto entre varios miembros. ¿Cómo manejarías esta situación para evitar que escale? | Propongo cambiar de tema rápidamente para evitar que el conflicto continúe. (FZ) |
| | Trato de encontrar un punto en común entre los diferentes enfoques, para que todos se sientan escuchados. (FX) |
| | Sugiero hacer un juego o actividad, ayudando a que la situación se resuelva de forma más tranquila. (OR) |
| | Organizo una conversación donde cada persona pueda expresar su opinión y luego buscar soluciones o compromisos que todos puedan aceptar. (EL) |
| 23. Tienes que organizar una actividad familiar en casa, pero no sabes por dónde empezar. ¿Cómo podrías planificarla eficientemente? | Hago una lista de actividades que podrían gustar a todos y elegir la mejor opción según el espacio y el tiempo disponible. (FZ) |
| | Pienso en alternativas que se adapten a las edades o intereses de los miembros de la familia. (FX) |
| | Propongo una actividad divertida y excepcional, como una clase de cocina o una competencia de manualidades para toda la familia. (OR) |
| | Creo un cronograma con tiempos establecidos para cada actividad, teniendo en cuenta la logística y los recursos necesarios para hacerlo más efectivo. (EL) |
| 24. Un miembro de tu familia está pasando por un momento difícil y no sabes cómo ofrecerle apoyo. ¿Qué acciones podrías tomar para ayudarlo? | Manifiesto diferentes maneras de mostrar apoyo, como escucharlo o ayudar con tareas diarias. (FZ) |
| | Lo apoyo según lo que necesite, ya sea emocional o práctico, y busco maneras de estar presente sin invadir su espacio. (FX) |
| | Organizo una actividad especial solo para esa persona, como una tarde de descanso o una salida para distraerlo. (OR) |
| | Estoy pendiente de él, como llamarlo de vez en cuando para saber cómo está o simplemente estar cerca sin presionar, para que sepa que no está solo. (EL) |

| | |
|---|---|
| 25. Tu familia está organizando una mudanza y necesitas dividir las tareas de manera equitativa. ¿Cómo podrías organizar el trabajo de manera eficiente? | Propongo una lista de todas las tareas que se deben hacer y las reparto rápidamente entre los miembros de la familia. (FZ) |
| | Ajusto las tareas según el tiempo disponible de cada persona. (FX) |
| | Organizo una competencia amigable donde cada miembro de la familia intente cumplir su tarea en el menor tiempo posible, convirtiéndolo en un juego. (OR) |
| | Creo un cronograma detallado con fechas y plazos para cada tarea, así como un plan de contingencia si algo no se puede cumplir según lo planeado. (EL) |
| 26. Tienes que organizar una cena familiar en una fecha especial, pero los ingredientes son limitados. ¿Cómo puedes crear un menú que sea especial y satisfactorio? | Pienso en una lista de los ingredientes disponibles y busco recetas sencillas. (FZ) |
| | Modifico recetas tradicionales para adaptarlas a lo que tengo disponible, sin perder el sabor. (FX) |
| | Creo un menú con platillos únicos que combinen los ingredientes de manera original. (OR) |
| | Describo cómo preparo cada platillo, agregando toques especiales en la decoración y presentación. (EL) |
| 27. Estás planeando un fin de semana familiar, pero algunos miembros tienen diferentes intereses. ¿Cómo podrías organizarlo? | Propongo varias actividades que puedan interesar a todos, como una combinación de juegos y paseos. (FZ) |
| | Ajusto el plan según las preferencias de los miembros, buscando un equilibrio entre todos. (FX) |
| | Organizo una actividad temática en la que cada miembro pueda participar en algo que le guste, como un torneo de deportes. (OR) |
| | Detallo un horario de actividades para cada uno, asegurándome de que todos puedan disfrutar del fin de semana. (EL) |
| 28. Un familiar te pide consejo sobre cómo manejar una situación financiera difícil. ¿Cómo lo ayudarías? | Pienso de inmediato en varias formas de ahorrar o ganar dinero, basándome en sus posibilidades. (FZ) |
| | Recomiendo distintas opciones que se ajusten a sus recursos y situación actual. (FX) |
| | Propongo una solución inusual, como comenzar un pequeño emprendimiento o buscar ayuda externa. (OR) |
| | Elaboro un plan financiero detallado, con pasos específicos y metas alcanzables para mejorar su situación. (EL) |

| | | |
|---|---|---|
| | 29. Un miembro de la familia está pasando por una pérdida importante y no sabe cómo manejar sus emociones. ¿Qué harías para apoyarlo? | Pienso en diferentes maneras de ofrecer apoyo emocional, como estar cerca o escuchar sus preocupaciones. (FZ) |
| | | Me adapto a sus necesidades emocionales, ya sea brindándole espacio o estando más presente. (FX) |
| | | Propongo una actividad relajante como una caminata al aire libre o una tarde de meditación para ayudarle a liberar tensiones. (OR) |
| | | Organizo un plan de apoyo continuo, como un seguimiento regular para ver cómo se siente y ofrecer ayuda adicional si lo necesita. (EL) |
| | 30. Durante una cena familiar, los miembros tienen diferentes opiniones sobre un tema delicado. ¿Cómo lo manejarías? | Propongo un cambio de tema o sugiero que cada uno exponga su opinión sin interrupciones. (FZ) |
| | | Busco un punto en común entre las opiniones, fomentando el respeto mutuo y la escucha activa. (FX) |
| | | Sugiero hacer un ejercicio en el que cada persona vea el tema desde la perspectiva del otro. (OR) |
| | | Facilito una conversación estructurada donde todos puedan expresar sus opiniones con respeto y se busquen soluciones consensuadas. (EL) |

Nota. *(FZ) Fluidez, (FX) Flexibilidad, (OR) Organización, (EL) Elaboración.

## 2.5 Libro de código

**Tabla 2**

*Libro de código*

| CÓDIGO P. | MEMO | CÓDIGO | MEMO | EJEMPLOS REALES DURANTE LA PRÁCTICA PREPROFESIONAL |
|---|---|---|---|---|
| Pensamiento Divergente | El pensamiento divergente es un tipo de operación mental que genera alternativas lógicas a partir de información dada, donde el énfasis recae en la variedad, cantidad y relevancia de las respuestas desde | Fluidez | Guilford (1950) definió la fluidez como la capacidad para generar múltiples alternativas antes situaciones emergentes de aula, permitiendo responder de manera inmediata y sostenida a las demandas pedagógicas inmediatas. | *"La solución que apliqué en ese momento no solo fue llamarles la atención, en ese momento empecé a pensar en varias ideas: cambié la forma en que se sentaban, usé juegos rápidos, hice preguntas con premios, actividades en movimiento, y hasta pequeñas competencias por equipos" p. 18* |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | diferentes perspectivas" (Guilford, 1967, p. 138,) | Flexibilidad | Guilford (1967) señaló que la flexibilidad es la capacidad para modificar y reorganizar estrategias, planificaciones y metodologías de enseñanza cuando las condiciones del aula lo requieren permitiendo la adaptación continúa a las demandas pedagógicas del momento. | *"Tuve que dar una clase literalmente improvisada y lo que hice fue realizar primero actividades lúdicas algo que les llama la atención a los niños, y utilizando el libro en ese tiempo de las ciencias naturales, di una clase sobre la energía utilizando ejemplos, conectando con lo que son los conocimientos previos que lo niños tienen" p. 9* |
| | | Originalidad | Guilford (1950), la originalidad es la capacidad de generar ideas y soluciones poco convencionales y únicos, incorporando enfoques innovadores que enriquece el desarrollo de las actividades pedagógicas durante de la práctica. | *"Probé algo diferente lleve dos maletas creadas por mí una verde adornada de forma vieja y la otra de color rojo adornada con nubes, estrellas y así, en la verde los estudiantes colocaron papeles con los problemas que más ocurrían en la clase y en la roja debían escribir las soluciones más locas que se les pueda ocurrir, cada día sacábamos dos problemas y probábamos las soluciones que habían escrito de la maleta roja, esto ayudo a mejorar el ambiente del aula." p.11* |
| | | Elaboración | Guilford (1967), la elaboración es la capacidad para ampliar y perfeccionar una idea inicial, desarrollando propuestas más completas y detalladas que se ajustan de manera precisa a las necesidades educativas identificadas en el aula. | *"La solución que encontré fue preparar actividades tomando en cuenta lo que descubrí al conversar con los estudiantes. Primero les pregunté qué les gustaba y me dijeron que disfrutaban armar cosas. Con esa información fui armando la solución, pensé en materiales, pasos y lo que les gustaba de los temas que debíamos aprender, y así con esas actividades que hice lograron aprender mejor" p.3* |

## 2.6 Participantes

La población o universo de estudio estuvo conformada por 128 estudiantes universitarios de la carrera de Educación Básica, matriculados en los semestres de cuarto, quinto, séptimo y octavo semestre, de los cuales 19 fueron hombres y 109 mujeres, como se puede observar en la Tabla 3.

**Tabla 3**
*Universo de estudio*

| Nivel | Hombre | Mujeres | Total |
|---|---|---|---|
| Cuarto | 7 | 27 | 34 |
| Quinto | 4 | 27 | 31 |
| Séptimo | 5 | 25 | 30 |
| Octavo | 3 | 30 | 33 |
| **Total** | 19 | 109 | 128 |

Para la fase cuantitativa de la investigación, se aplicó un muestreo probabilístico, cuya característica principal es que "todas las unidades, casos o miembros de la población tiene la misma posibilidad de ser escogidos para conformar la muestra y se obtiene definiendo las características de la población y el tamaño adecuado de la muestra y por medio de una selección aleatoria aleja del juicio del investigador" (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p. 202). De esta manera todos los estudiantes matriculados en cuarto, quinto, séptimo y octavo tuvieron la misma posibilidad de participar en la investigación.

Inicialmente se pensó realizar un censo, es decir aplicar el instrumento a toda la población de estudio, sin embargo, por diferentes razones no todos respondieron el cuestionario, obteniéndose finalmente una muestra de 118 participantes, cuya distribución se puede observar en la tabla 4.

Para considerar esta cantidad de participantes estadísticamente representativa, se utilizó la fórmula para poblaciones finitas, con un nivel de confianza de 95%, margen de error de 5% y una proporción esperada de 0,5. El cálculo indicó un tamaño mínimo requerido de 96 estudiantes, sin embargo, la muestra alcanzada en la investigación fue superior (118), lo cual garantiza la representatividad estadística de los resultados cuantitativos.

**Tabla 4**
*Muestra de estudio*

| Nivel | Hombres | Mujeres | Total |
|---|---|---|---|
| Cuarto | 7 | 27 | 34 |
| Quinto | 3 | 23 | 26 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Séptimo | 4 | 21 | 25 |
| Octavo | 3 | 30 | 33 |
| **Total** | 17 | 101 | 118 |

Las características de la muestra estudiada son el 85,6% son mujeres y el 14,4% son hombres; el promedio de edad es de 22,22 años; en cuanto al semestre el 28,2% son de cuarto nivel, el 21,4% de quinto nivel, el 22,2% de séptimo nivel y el 28,2% de octavo nivel; con respecto a la autodefinición étnica el 74,6% se consideran mestizos, el 19,5% indígenas y el 5,9% afrodescendientes.

Para complementar los resultados cuantitativos, en la fase cualitativa, se aplicó un muestreo intencional el cual permite seleccionar casos característicos de la población, limitando la muestra únicamente a ellos (Otzen & Manterola, 2017). En este estudio se seleccionó una submuestra de 20 estudiantes universitarios, pertenecientes a la muestra inicial. Se eligieron cinco participantes por semestre, considerando como criterio haber participado en test situacional del pensamiento divergente, lo que permitió explorar sus estrategias y experiencias frente a los problemas que surgen durante las prácticas preprofesionales, a través de una entrevista.

### 2.7 Procedimiento

El instrumento Test Situacional del Pensamiento Divergente en Estudiantes Universitarios se ingresó a la plataforma Microsoft Forms y se generó un enlace para su correspondiente aplicación en línea.

Para la autorización de la aplicación del instrumento, se realizó un oficio de solicitud al cual fue firmado por el decano de la facultad (FECYT). Este oficio fue documento formal el cual solicitó el permiso para llevar a cabo el proceso de integración curricular con la finalidad de solicitar al coordinador de la carrera de Educación Básica la autorización para aplicar el test a los estudiantes universitarios. Dicho oficio fue entregado al Msc. Milton Mora, quien ejerce como coordinador de la mencionada carrera.

Posterior a la autorización, se procedió a aplicar el instrumento a los estudiantes matriculados en los niveles de cuarto, quinto, séptimo y octavo semestre de la carrera de Educación Básica. Antes de aplicar el test, se solicitó a los participantes que leyeran el consentimiento informado, el cual explicaba claramente que su participación era voluntaria y confidencial en conformidad con los principios éticos de la investigación. La aplicación del test se realizó en la última semana del mes de abril del 2025.

Al obtener las respuestas del instrumento, se descargó la base de datos desde forms en formato Excel. Los datos fueron transformados a formato numérico y posteriormente migrados al Software SPSS v. 25, donde se procedió con la tabulación y análisis de los mismos.

De igual manera en las últimas semanas del mes de julio del 2025, se realizaron las entrevistas a cinco estudiantes de cada nivel, a quienes se les planteó una pregunta abierta orientada a conocer las dimensiones del pensamiento divergente aplicadas en las estrategias utilizadas para enfrentar los problemas surgidos durante las prácticas preprofesionales. Las entrevistas fueron transcritas y asignadas un código alfanumérico con la finalidad de garantizar la confidencialidad de los participantes. Estas transcripciones fueron exportadas al software MAXQDA, a su vez se integró los mismos del libro de código. Este procedimiento permitió organizar y analizar las respuestas de los estudiantes universitarios, facilitando la identificación y la co-ocurrencia de las dimensiones del pensamiento divergente presentes en sus discursos.

## CAPÍTULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En el presente capítulo se desarrolló el análisis de los resultados obtenidos, siguiendo el orden establecido por los objetivos específicos. En una primera parte, se desarrolló el análisis de carácter cuantitativo el cual permite dar cumplimiento al primer y segundo objetivo específico. Posteriormente, se presenta el análisis cualitativo, orientado al cumplimiento del tercer objetivo específico.

A continuación, en la tabla 5 se presenta los estadísticos descriptivos de las dimensiones del pensamiento divergente

### 3.1 Estadísticos descriptivos

**Tabla 5**
*Estadísticos descriptivos de variables de estudio*

| | Fluidez | Flexibilidad | Originalidad | Elaboración |
|---|---|---|---|---|
| **Media** | 10,37 | 9,64 | 4,53 | 5,46 |
| **Mediana** | 9,00 | 10,00 | 4,00 | 4,00 |
| **Moda** | 9 | 11 | 0 | 0 |
| **Desv. Desviación** | 7,02 | 5,32 | 3,81 | 5,44 |
| **Varianza** | 49,27 | 28,36 | 14,57 | 29,66 |
| **Mínimo** | 0 | 0 | 0 | 0 |
| **Máximo** | 30 | 30 | 16 | 30 |
| **Percentil 33** | 7,00 | 8,00 | 2,00 | 2,00 |
| **Percentil 66** | 12,00 | 11,00 | 5,00 | 6,00 |

La tabla 5 presenta los estadísticos descriptivos de las dimensiones del Pensamiento Divergente: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración. Se incluyen medidas de tendencia, dispersión, valores extremos y percentiles, lo que permite observar cómo se distribuyen y varían los puntajes de los participantes. Los resultados indican que las dimensiones de fluidez y flexibilidad obtuvieron los mayores promedios, mientras que la originalidad y elaboración mostraron puntajes más bajos, reflejando diferencias en las capacidades divergentes del grupo estudiado.

Para determinar los niveles de cada una de las dimensiones del Pensamiento Divergente, se construyó un baremo sobre la base de los percentiles 33 y 66 como se puede observar en las tablas 5, 6, 7 y 8. Estos baremos permiten clasificar a los estudiantes universitarios de la carrera de Educación Básica en tres categorías: poco desarrollado, en desarrollo y muy desarrollado. Esta categorización permite interpretar los puntajes de manera clara, así como también identificar las fortalezas y debilidades de nuestros participantes en cada dimensión.

**Tabla 6**
*Baremos dimensión fluidez*

| Dimensión | Percentiles-puntaje | Rango | Valoración |
|---|---|---|---|

| | | | |
|---|---|---|---|
| Fluidez | 33 (7) | 0-7 | Poco desarrollado |
| | 66(12) | 7,1-12 | En desarrollo |
| | | 12,1-30 | Muy desarrollado |

Se establece un criterio diagnóstico basado en los percentiles de la dimensión fluidez, como se puede visualizar en la Tabla 6, en la que se identifican los siguientes rangos: 0-7 se considera un nivel poco desarrollado lo que indica que el estudiantes presenta dificultad para generar una calidad adecuada de ideas o respuestas, 7.1-12 indica un nivel en desarrollo muestra una capacidad considerable y creciente para producir ideas y 12.1-10 reflejan un nivel muy desarrollado demostrando gran habilidad para generar ideas y respuestas numerosas.

**Tabla 7**
*Baremos dimensión flexibilidad*

| Dimensión | Percentiles-Puntaje | Rango | Valoración |
|---|---|---|---|
| Flexibilidad | 33 (8) | 0-8 | Poco desarrollado |
| | 66(11) | 8,1-11 | En desarrollo |
| | | 11,1-30 | Muy desarrollado |

Se establece un criterio diagnóstico basado en los percentiles de la dimensión Flexibilidad, como se puede visualizar en la Tabla 7, en la que se identifican los siguientes rangos: 0-8 indica un nivel poco desarrollado lo que sugiere que el estudiante tiene dificultad para modificar sus ideas, cambiar sus enfoques y buscar soluciones alternativas, 8.1-11 se considera un nivel en desarrollo el estudiante muestra capacidad para modificar sus ideas, cambiar sus enfoques y buscar soluciones alternativas con un poco de limitación y 11.1-30 corresponde a un nivel muy desarrollado, se refleja gran habilidad para cambiar de perspectiva y generar múltiples soluciones.

**Tabla 8**
*Baremos dimensión originalidad*

| Dimensión | Percentiles-puntaje | Rango | Valoración |
|---|---|---|---|
| Originalidad | 33 (2) | 0-2 | Poco desarrollado |
| | 66(5) | 2,1-5 | En desarrollo |
| | | 5,1-16 | Muy desarrollado |

En la Tabla 8 se puede observar el criterio diagnóstico de la dimensión de originalidad, en la que se identifican los siguientes rango: de 0-2 se entiende como dimensión poco desarrollado, lo cual refleja que el estudiante universitario no es capaz o tiene dificultad de producir ideas novedosas o fuera de lo común; 2,1-5 en desarrollo indica que el estudiante es capaz de generar ideas novedosas en grado normal; y 5,1-16 muy

desarrollado demuestra que el estudiante tiene gran capacidad de producir un gran número de ideas novedosas y únicas.

**Tabla 9**
*Baremos dimensión elaboración*

| Dimensión | Percentiles-puntaje | Rango | Valoración |
|---|---|---|---|
| Elaboración | 33 (2) | 0-2 | Poco desarrollado |
| | 66(6) | 2,1-6 | En desarrollo |
| | | 6,1-30 | Muy desarrollado |

Los criterios diagnósticos de la dimensión elaboración presentada en el Tabla 9, se observa que 0-2 indica un nivel poco desarrollado refleja que el estudiante universitario presenta dificultad en generar detalles y especificaciones a ideas o soluciones, 2,1-6 en desarrollo en estudiante muestra capacidad para ampliar sus ideas y mejorarlas y 6,1-30 indica un nivel muy desarrollado en la que el estudiante universitario nuestra gran habilidad y dominio en profundizar en detalles y características de sus ideas o soluciones.

### 3.2 Niveles de pensamiento divergente

En coherencia con los objetivos planteados en esta investigación, se procedió a analizar los niveles del pensamiento divergente de los estudiantes. Estos niveles permiten identificar el grado de desarrollo alcanzado, constituyendo un punto de partida fundamental para comprender cómo los futuros profesionales enfrentan la resolución de problemas en contextos reales de aprendizaje. A continuación, se presentan los resultados obtenidos por dimensiones.

**Tabla 10**
*Niveles de fluidez*

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje acumulado |
|---|---|---|---|
| Poco desarrollado | 44 | 37,3 | 37,3 |
| En desarrollo | 42 | 35,6 | 72,9 |
| Muy desarrollado | 32 | 27,1 | 100,0 |
| **Total** | 118 | 100,0 | |

Los resultados mediante el test del pensamiento divergente se evidencian que un 37,3% de los estudiantes universitarios de la carrera de Educación Básica presentan un bajo desarrollo en la dimensión de fluidez del pensamiento divergente constituyendo un indicador preocupante. Según Guilford (1967), la fluidez permite generar diversas ideas en un tiempo determinado y es esencial para la creatividad y la resolución de posibles problemas en diversas situaciones. Impulsa al individuo a producir numerosas soluciones, desde distintas perspectivas, promoviendo la capacidad imaginativa y la creación de diversas ideas (Uriol, 2018; Aguilera-Luque, 2017; Lemes & Pedraza, 2024).

En este sentido, los resultados muestran que un porcentaje considerable de estudiantes aún requieren desarrollar esta capacidad, lo que se alinea con los resultados de Zaldívar et al., (2025), quienes indicaron que los estudiantes de la educación superior con baja fluidez suelen producir escasas ideas y opciones ante situaciones complejas. Por tanto, es imprescindible implementar estrategias pedagógicas que estimulen la generación de ideas y la producción rápida de soluciones, fortaleciendo así la creatividad y la capacidad de resolución de problemas en los futuros docentes.

***Tabla 11***

*Niveles de flexibilidad*

| | **Frecuencia** | **Porcentaje** | **Porcentaje acumulado** |
|---|---|---|---|
| Poco desarrollado | 44 | 37,3 | 37,3 |
| En desarrollo | 38 | 32,2 | 69,5 |
| Muy desarrollado | 36 | 30,5 | 100,0 |
| **Total** | 118 | 100,0 | |

Resulta preocupante obtener un 37,3% de estudiantes universitarios de la carrera de Educación Básica que presentan un bajo desarrollo en la dimensión de flexibilidad, puesto que limita en la capacidad de adaptar ideas y cambiar de enfoque frente a situaciones problemáticas en su formación docente. Guilford (1967) define la flexibilidad como la habilidad de modificar, organizar y adaptar estrategias ante distintos problemas.

Narvaza & Manla (2024) señalan que la flexibilidad permite generar ideas que sobrepasan las opciones comunes y se relaciona estrechamente con la fluidez permitiendo potenciar el pensamiento divergente. La flexibilidad se evidencia cuando se aborda diversas perspectivas de un problema, además cumple un papel importante en la regulación emocional y la adaptación del individuo. (Sorto et al., 2025; Hurtado et al., 2022). Los resultados obtenidos confirman que la deficiencia de esta dimensión limita la creatividad, innovación, adaptación y control emocional frente a situaciones desafiantes en diferentes contextos, por lo que es necesario fortalecerla durante la formación docente, a través de prácticas pedagógicas que desarrollen la capacidad de adaptar ideas y soluciones a contextos educativos diversos.

**Tabla 12**

*Niveles de originalidad*

| | **Frecuencia** | **Porcentaje** | **Porcentaje Acumulado** |
|---|---|---|---|
| Poco desarrollado | 41 | 34,7 | 34,7 |
| En desarrollo | 39 | 33,1 | 67,8 |
| Muy desarrollado | 38 | 32,2 | 100,0 |
| **Total** | 118 | 100,0 | |

En función del análisis de la originalidad es alarmante que el 34,7% de estudiantes universitarios de la carrera de Educación Básica presenten un bajo desarrollo en esta dimensión del pensamiento divergente. Este porcentaje resulta especialmente significativo al compararse con un estudio similar realizado en Perú, en la que el 5% de

estudiantes presentan un nivel bajo en la misma dimensión (Balabarca, 2020). Mostrando así un contraste en relación a los resultados de esta investigación que presentan mayor porcentaje de poco desarrollo en esta dimensión.

Una posible explicación a esto se relaciona a la metodología de los docentes universitarios quienes podrían no estar aplicando estrategias para estimular la originalidad. Como lo señala Hernández (2021) para desarrollar habilidades de pensamiento divergente como la originalidad debe lograrse a partir de la orientación del docente y de la implementación de técnicas y estrategias pedagógicas.

Además, es importante que la originalidad se encuentre en un desarrollo alto ya que esta habilidad de acuerdo a Rawlings et al. (2025), implica la producción de ideas con baja probabilidad de ser generados por otros. En el caso de futuros docentes es esencial puesto que permite generar actividades, tareas y materiales novedosos, poco comunes y sobre todo innovadoras que serán de gran utilidad para mejorar su proceso de enseñanza (Ferrándiz et al., 2017; Oliva, 2022; Davies et al., 2013).

**Tabla 13**
*Niveles de elaboración*

| | **Frecuencia** | **Porcentaje** | **Porcentaje acumulado** |
|---|---|---|---|
| Poco desarrollado | 40 | 33,9 | 33,9 |
| En desarrollo | 39 | 33,1 | 66,9 |
| Muy desarrollado | 39 | 33,1 | 100,0 |
| **Total** | 118 | 100,0 | |

Evidenciar que el 33,9% de estudiantes de la carrera de Educación Básica presentan poco desarrollo en la dimensión de elaboración del pensamiento divergente refleja una debilidad significativa en su desarrollo personal, social y futuro desempeño profesional (Ferrándiz et al., 2017). En un estudio similar desarrollado en Perú el 37% de estudiantes universitarios muestran un nivel malo en la dimensión de elaboración, sin embargo, dentro de su investigación se elaboró un programa de aprendizaje basado en problemas que posterior a ello el porcentaje se aplicó un retest, lo cual se redujo a un 23% como nivel malo de elaboración, siendo aun así un valor significativamente preocupante (Torrejón, 2021).

Según Guilford (1967) esta dimensión implica en perfeccionar y detallar una idea inicial. Esta habilidad se considera crucial que sea desarrollado por los estudiantes de la carrera de Educación Básica debido a que al tener una idea le permite profundizar, estar alerta a posibles dificultades y proponer soluciones anticipadas, además transformar ideas comunes o poco detalladas en ideas verdaderamente útiles, aplicables y eficaces (Hernández, 2021; Aguilera-Luque, 2017).

El déficit de la dimensión elaboración podría explicarse a factores como la escasa atención dentro de las aulas de clase en poder guiar y formar. En este sentido Caldas (2020) plantea que “se debe transformar la visión de los docentes de tal manera que

puedan enseñar fomentando el pensamiento divergente" (pág. 50). También, se podría considerar como otro factor la falta de formación de los docentes universitarios en estrategias y metodologías pedagógicas orientadas al desarrollo del pensamiento divergente (Galvis, 2007). Por esta razón Torrejón (2021) recomienda que se desarrollen y ejecute talleres de capacitación docente en estrategias de desarrollo del pensamiento divergente.

Con el fin de explorar más a fondo el análisis del pensamiento divergente, se consideró necesario determinar si existen diferencias significativas en función de las variables sociodemográficas de la edad, el género, y la autodefinición étnica de los estudiantes universitarios. Este análisis permite identificar cómo estas características inciden en el desarrollo de la creatividad y la resolución de problemas durante las prácticas preprofesionales, ofreciendo una perspectiva más completa del fenómeno estudiado.

### 3.3 Diferencias de pensamiento divergente con respecto a variables sociodemográficas (edad)

**Tabla 14**

*U de Mann-Whitney de dimensiones de pensamiento divergente y edad*

| | Puntaje Fluidez | Puntaje Flexibilidad | Puntaje Originalidad | Puntaje Elaboración |
|---|---|---|---|---|
| **U de Mann-Whitney** | 1704,000 | 1561,500 | 1546,000 | 1628,000 |
| **W de Wilcoxon** | 3982,000 | 3839,500 | 2872,000 | 3906,000 |
| **Z** | -,025 | -,801 | -,888 | -,439 |
| **Sig. asintótica (bilateral)** | ,980 | ,423 | ,375 | ,661 |

En la tabla 14 se presentan los resultados de la prueba U de Mann-Whitney aplicada a las dimensiones del pensamiento divergente en función de la variable edad.

Los valores obtenidos muestran niveles de significancia superiores a 0,05 en fluidez (p 0,980), flexibilidad (p 0,423), originalidad (p 0,375) y elaboración (p 0,661). Esto indica que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de edad analizados, por lo que la edad no constituye un factor determinante en el desarrollo de estas dimensiones del pensamiento divergente dentro de la muestra estudiada.

**Tabla 15**

*Rangos y promedios de edad de dimensiones de pensamiento divergente*

| | Rangos de edad | N | Rango promedio | Medias de dimensiones de pensamiento divergente por rango de edad |
|---|---|---|---|---|
| **Puntaje Fluidez** | 19 a 21 años | 51 | 59,59 | 9,90 |
| | 22 a 39 años | 67 | 59,43 | 10,73 |
| **Puntaje Flexibilidad** | 19 a 21 años | 51 | 62,38 | 10,25 |
| | 22 a 39 años | 67 | 57,31 | 9,18 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Puntaje Originalidad** | 19 a 21 años | 51 | 56,31 | 4,12 |
| | 22 a 39 años | 67 | 61,93 | 4,84 |
| **Puntaje Elaboración** | 19 a 21 años | 51 | 61,08 | 5,73 |
| | 22 a 39 años | 67 | 58,30 | 5,25 |

Según la Tabla 14 todas las dimensiones evaluadas presentan un p-valor superior a 0,05, por lo cual se acepta la hipótesis nula (H0) es decir:

No existe diferencia estadísticamente significativa del pensamiento divergente según la edad de los estudiantes de prácticas preprofesionales de la carrera de Educación Básica

Esto se puede corroborar en la Tabla 15, donde los rangos promedios y medias de fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración total con respecto a los rangos de edad no existe mucha diferencia.

Estos resultados coinciden con lo planteado en las bases teóricas de Guilford (1967), quien sostiene que las dimensiones del pensamiento divergente, son competencias cognitivas las cuales dependen más de factores individuales, contextuales y educativos. Uriol (2018) señala que la fluidez y la originalidad pueden ser potenciadas a través de experiencias educativas y estrategias de enseñanza sin que la edad sea un factor limitante para el estudiante. De igual forma Narvaza & Manla (2024) indica que la flexibilidad y la elaboración son habilidades que se fortalecen mediante la práctica y el enfrentamiento a los desafíos y problemas que no necesariamente están relacionados de manera directa con la edad de los individuos.

En un estudio similar Hurtado et al., (2022) evaluaron los niveles del pensamiento divergente en estudiantes entre 7 y 12 años en el cual descubrieron que, aunque estas habilidades se desarrollan de manera diferente en cada individuo, no existe una correlación lineal entre la edad y los niveles por lo tanto respalda los hallazgos obtenidos en esta investigación. Además, Aguilera-Luque (2017) indica que la edad no es un factor definido para la creatividad y la habilidad para crear soluciones novedosas, siendo el ambiente educativo, la motivación y la estimulación de estas habilidades los factores claves.

Los resultados muestran que la edad no determina el nivel del pensamiento divergente de los estudiantes universitarios analizados, sino que está influenciado por la formación académica, las estrategias pedagógicas y la práctica profesional. Esto refuerza la importancia de implementar actividades y metodologías que estimulen todas las dimensiones del pensamiento divergente, como el Aprendizaje Basado en Problemas, el aprendizaje colaborativo, la experimentación y el cuestionamiento crítico, tal como se planteó en el marco teórico. La ausencia de diferencias significativas según la edad evidencia que el pensamiento divergente es una competencia transversal que puede desarrollarse y fortalecerse en cualquier rango etario dentro de la educación universitaria.

### 3.4 Diferencias de pensamiento divergente con respecto a la variable género

**Tabla 16**

*U de Mann-Whitney de dimensiones de pensamiento divergente y el género*

| | Puntaje fluidez | Puntaje flexibilidad | Puntaje originalidad | Puntaje elaboración |
|---|---|---|---|---|
| **U de Mann-Whitney** | 672,500 | 787,000 | 777,000 | 656,500 |
| **W de Wilcoxon** | 5823,500 | 940,000 | 930,000 | 809,500 |
| **Z** | -1,429 | -,549 | -,628 | -1,555 |
| **Sig. asintótica(bilateral)** | ,153 | ,583 | ,530 | ,120 |

En la tabla 16 se presentan los resultados de la prueba de U de Mann-Whitney aplicados a las dimensiones del pensamiento divergente en función del género. Los valores de significancia obtenidos son: fluidez (0,153); flexibilidad (0,583); originalidad (0,530) y elaboración (0,120) las cuales superan el umbral de $p > 0,05$, lo cual indica que no se evidencian diferencias estadísticamente significativas entre hombre y mujeres. Estos hallazgos permiten inferir que el género no constituye en factor diferenciador del pensamiento divergente en la muestra analizada.

**Tabla 17**

*Rangos y promedios de género de dimensiones de pensamiento divergente*

| | Género | N | Rango promedio | Medias de dimensiones de pensamiento divergente por rango del género |
|---|---|---|---|---|
| **Puntaje Fluidez** | Hombre | 17 | 70,44 | 12,94 |
| | Mujer | 101 | 57,66 | 9,94 |
| **Puntaje Flexibilidad** | Hombre | 17 | 55,29 | 8,47 |
| | Mujer | 101 | 60,21 | 9,84 |
| **Puntaje Originalidad** | Hombre | 17 | 54,71 | 4,12 |
| | Mujer | 101 | 60,31 | 4,59 |
| **Puntaje Elaboración** | Hombre | 17 | 47,62 | 4,47 |
| | Mujer | 101 | 61,50 | 5,62 |

Según la Tabla 16 todas las dimensiones evaluadas presentan un p-valor superior a 0,05, por lo cual se acepta la hipótesis nula (H0) es decir:

No existe diferencia estadísticamente significativa del pensamiento divergente según el género de los estudiantes universitarios de prácticas preprofesionales de la carrera de Educación Básica

Esto se puede corroborar en la Tabla 17, donde los rangos promedios y medias de fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración total con respecto a los rangos de género no presentan mucha diferencia.

Los resultados muestran que no existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en ninguna de las dimensiones del pensamiento divergente (Fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración). Aunque, se puede observar medias con mínimas variaciones en las cuales los hombres presentan puntajes ligeramente mayores en fluidez, mientras que las mujeres lo obtuvieron en las demás dimensiones, estas diferencias no son estadísticamente relevantes. Esto sugiere que ambos géneros poseen capacidades similares para generar ideas diversas, adaptarse a distintos enfoques y elaborar soluciones novedosas, concordando con la noción de que el pensamiento divergente depende más de factores pedagógicos y contextuales que de características biológicas (Guilford, 1967, citado en Chávez & Rojas, 2021).

Estos resultados son consistentes con investigaciones previas, González-Morenos & Molero-Jurado (2021) reportaron que el género no constituye un factor determinante en la expresión creativa de adolescentes y jóvenes, mientras que Parra-González et al. (2020) indican que estas diferencias entre hombres y mujeres desaparecen al encontrarse dentro de un entorno educativo que impulsa la participación activa e inclusiva. Dado que estas capacidades se desarrollan en función del contexto educativo, la motivación y la estimulación, más que por el género (Aguilera-Luque, 2017).

Estos hallazgos permiten comprender que las dimensiones del pensamiento divergente pueden ser desarrolladas de forma equitativa en ambos géneros, esto a partir de las estrategias que se implementan dentro del ámbito de formación académica, permitiendo así potenciar su capacidad de resolución de problemas y creatividad

### 3.5 Pensamiento divergente y autodefinición étnica

Para realizar el análisis de la relación entre las dimensiones del pensamiento divergente y la autodefinición étnica de los estudiantes universitarios, se aplicó la prueba no paramétrica de Kruskal Wallis que se presenta a continuación.

**Tabla 18**

*Kruskall Wallis: pensamiento divergente y autodefinición étnica*

| | **Fluidez** | **Flexibilidad** | **Originalidad** | **Elaboración** |
|---|---|---|---|---|
| **H de Kruskal-Wallis** | 3,953 | ,335 | 1,634 | 1,615 |
| **gl** | 2 | 2 | 2 | 2 |
| **Sig. asintótica** | ,139 | ,846 | ,442 | ,446 |

En la tabla 18 se presentan los resultados obtenidos de la prueba de Kruskall Wallis, aplicada a las dimensiones del pensamiento divergente en función de la variable de autodefinición ética.

Los valores obtenidos muestran niveles de significancia superiores a 0,05 en fluidez (p=0,139), flexibilidad (p=0,846), originalidad (p=0,442) y elaboración (p= 0,446). Esto demuestra que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las etnias de los estudiantes universitarios, siendo así que esta variable no constituye un factor determinante en el desarrollo de estas dimensiones del pensamiento divergente dentro de la muestra estudiada.

**Tabla 19**

*Rangos y medias de autodefinición étnica de pensamiento divergente*

| | Autodefinición Étnica | N | Rango promedio | Media |
|---|---|---|---|---|
| **Puntaje Fluidez** | Mestizo | 88 | 60,94 | 10,73 |
| | Afrodescendiente | 7 | 34,64 | 5,71 |
| | Indígena | 23 | 61,57 | 10,43 |
| | Total | 118 | | |
| **Puntaje Flexibilidad** | Mestizo | 88 | 58,98 | 9,66 |
| | Afrodescendiente | 7 | 66,71 | 10,00 |
| | Indígena | 23 | 59,30 | 9,48 |
| | Total | 118 | | |
| **Puntaje Originalidad** | Mestizo | 88 | 59,75 | 4,61 |
| | Afrodescendiente | 7 | 73,07 | 6,00 |
| | Indígena | 23 | 54,41 | 3,74 |
| **Puntaje Elaboración** | Mestizo | 88 | 57,27 | 5,00 |
| | Afrodescendiente | 7 | 70,07 | 8,29 |
| | Indígena | 23 | 64,83 | 6,35 |

En la tabla 18 se observa que todas las dimensiones evaluadas presentan un valor de significancia asintótica superior a 0,05, por lo cual se acepta la hipótesis nula (H0) es decir:

No existe diferencia estadísticamente significativa del pensamiento divergente según la autodefinición étnica de los estudiantes universitarios de prácticas preprofesionales de la carrera de Educación Básica.

Esto se puede corroborar en la Tabla 19 en la que se presentan los rangos promedios y las medias correspondientes a cada grupo étnico. Se evidencia que los estudiantes afrodescendientes alcanzaron los puntajes más altos en las dimensiones de flexibilidad

(media= 10,00), originalidad (media= 6,00) y elaboración (media= 8,29), mientras que los estudiantes mestizos e indígenas presentaron valores superiores en fluidez (medias de 10,73 y 10,43). Sin embargo, estas diferencias observadas no son estadísticamente significativas.

Estos hallazgos confirman que no existe diferencia en el desarrollo de las dimensiones del pensamiento divergente respecto a las etnias de los participantes de la investigación. Aunque no se han encontrado estudios específicos que analicen la influencia de la etnia en el desarrollo de las cuatro dimensiones del pensamiento divergente, si se identificó una investigación que evalúa dos de ellas (fluidez y originalidad) en relación a las culturas estadounidenses y orientales, en dicho estudio la muestra estadounidense presentó un nivel ligeramente superior, aunque la diferencia no fue estadísticamente significativa (Guo, 2021).Estos resultados sugieren que las diferencias étnicas no ejercen un impacto significativo en el desarrollo de las dimensiones del pensamiento divergente.

La ausencia de estas diferencias entre las etnias, se puede entender ya que el desarrollo de las dimensiones del pensamiento divergente está relacionado con la experiencia educativas y las estrategias metodológicas recibidas que con características culturales (Zambrano, 2019). Esto indica que en función del contexto educativo en el que se encuentren permitirá potenciar habilidades de innovación, originalidad, generación de ideas novedosas, adaptación al cambio y un pensamiento independiente (Caldas, 2020; Oliva, 2022; Guangaje et al., 2025). Bajo esta perspectiva, se comprende que los estudiantes universitarios independientemente de su autodefinición étnica comparten un mismo entorno académico y formativo enfocado en una misma metodología, evaluaciones y actividades que permiten el desarrollo de las dimensiones del pensamiento divergente (Zambrano, 2019; Oliva, 2022; Rodríguez, 2024).

Como se pudo observar en el análisis de los datos cuantitativos ha reflejado que los estudiantes presentan mayores niveles de fluidez y flexibilidad, mientras que originalidad y elaboración se encuentran en niveles más bajos. Además, se evidencio que existe un porcentaje significativo de estudiantes que se ubican en la categoría de "poco desarrollado" en todas las dimensiones. Mientras que los análisis de las dimensiones y las variables de edad, género y autodefinición étnica indican que no existen diferencias estadísticamente significativas.

### 3.6 Dimensiones del pensamiento divergente presentes en las estrategias de resolución de problema

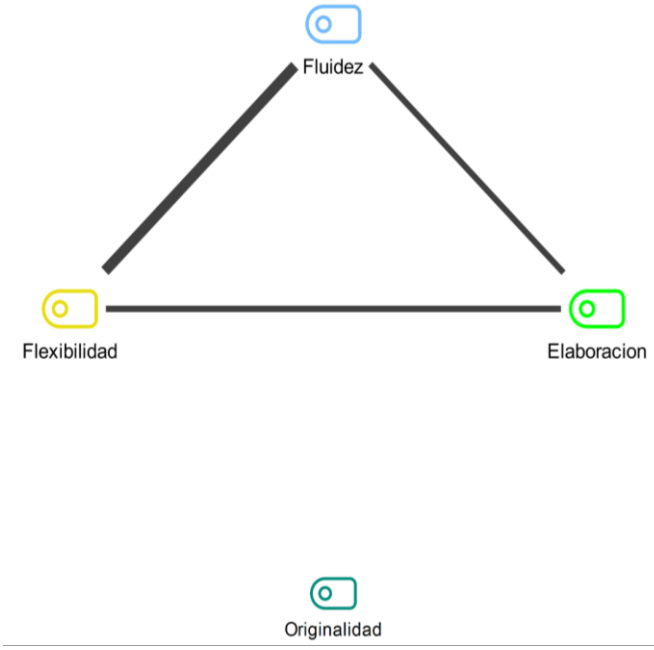
En este apartado se presenta el análisis cualitativo, orientado a comprender cómo se manifiesta el pensamiento divergente en la práctica, se exploraron las estrategias de resolución de problemas empleadas por los estudiantes universitarios durante sus prácticas preprofesionales.

Este análisis permite identificar los recursos creativos que ponen en juego los futuros docentes frente a situaciones reales, evidenciando no solo el nivel alcanzado, sino también la manera en que aplican su capacidad de generar alternativas innovadoras en contextos educativos.

A continuación, se presenta la figura 1 que demuestra el análisis de las dimensiones de las respuestas emitidas a través de la entrevista por nuestros participantes.

**Figura 1**

*Modelo de co-ocurrencia de código (concurrencia de código)*




Como se puede observar en la figura 1 la co-ocurrencia de las dimensiones referentes a las respuestas recopiladas durante la entrevista, predominaron las dimensiones de flexibilidad y fluidez, mostrando una relación estrecha entre ambas. La dimensión de elaboración se presentó en menor medida, mientras que la originalidad fue casi inexistente. Estos resultados sugieren que, frente a situaciones desafiantes en las prácticas preprofesionales, los estudiantes tienden a recurrir principalmente a adaptación a las necesidades y demandas del contexto y a la producción de ideas múltiples, por sobre la producción de ideas originales (Narvaza & Manla, 2024; Oliva, 2022).

Esto demuestra que en situaciones reales que requieren estrategias de resolución de problemas muestran tener mayor flexibilidad que de acuerdo a Guilford (1967) implica la habilidad para generar respuestas diversas y adaptarse a distintas perspectivas. Y de fluidez, en la que Torrance citado en (López et al, 1998) la define como la habilidad para generar un gran número de ideas. Demostrando que al tener situaciones conflictivas o que requieran de una solución en sus prácticas preprofesionales los estudiantes universitarios de la carrera de Educación Básica adecuan sus estrategias a las necesidades que se están presentando, así como también a las circunstancias, materiales y recursos disponibles. Además, demuestran generar un gran número de posibles soluciones para poder controlar la situación desafiante. (Hurtado, et al., 2022; Uriol, 2018)

De igual forma, se evidenció una baja presencia en la dimensión de elaboración, entendida como la capacidad de enriquecer, perfeccionar y complementar una idea inicial agregando así mayor aplicabilidad y utilidad (Aguirre, 2017; Rawlings, 2025). Esto refleja que las respuestas de los participantes tienden a ser sencillas y con poca complejidad. Sin embargo, lo que resulta preocupante es la escasa presencia de la dimensión de la originalidad, la cual constituye un aspecto central del pensamiento divergente por favorecer la generación de propuestas novedosas y alejadas de lo común (Guilford, 1950). Por lo tanto, las soluciones expresadas por los participantes tienden a

ser comunes y coinciden en gran medida entre ellos. (Rawlings, 2025; Ferrándiz et al., 2017)

Estos resultados sugieren la necesidad de implementar estrategias dentro del aula que permitan potenciar y desarrollar las distintas dimensiones del pensamiento divergente en los estudiantes universitarios de la carrera de Educación Básica, como es el Aprendizaje basado en problemas (ABP),que promueve un rol activo en la resolución de problemas mientras el docente actúa como guía, estimulando la motivación y la curiosidad : el aprendizaje colaborativo, mediante la integración en grupos heterogéneos permite generar soluciones compartidas y fomentar ideas más originales; las actividades de exploración y experimentación, que desarrollan la capacidad creativa al permitir que los estudiantes investiguen, manipulen y descubran por sí mismos (Torrejón,2021; Catarino et al., 2019; Palma & Agramonte, 2024); las estrategias de cuestionamiento y pensamiento crítico, permiten expresar ideas que defienden diferentes posturas favoreciendo la flexibilidad y la generación de ideas originales (Vázquez, 2021; Silva et al., 2021; Delgado, 2021; Obando et al., 2020, citado en Palma & Agramonte, 2024).

La implementación de estas estrategias contribuye a que los estudiantes puedan enfrentar situaciones desafiantes en sus prácticas preprofesionales con mayor adaptabilidad y creatividad, fortaleciendo aquellas dimensiones del pensamiento divergente que mostraron menor presencia en la investigación. (Zambrano, 2019; Oliva, 2022)

A continuación, anexamos los fragmentos que demuestran el uso de las distintas dimensiones del pensamiento divergente en las estrategias empleadas por los estudiantes al resolver problemas durante sus prácticas preprofesionales.

**Tabla 20**

*Respuesta de los participantes*

| **Pensamiento Divergente** | **Resolución de problemas durante las prácticas preprofesionales** |
|---|---|
| **Dimensiones** | **Pregunta:** ¿Puedes contarme una situación desafiante que viviste durante tus prácticas preprofesionales en la que tuviste que buscar una solución creativa o diferente a lo habitual para resolver el problema? |
| **Fluidez** | *"La solución que apliqué en ese momento no solo fue llamarles la atención, en ese momento empecé a pensar en varias ideas: cambié la forma en que se sentaban, usé juegos rápidos, hice preguntas con premios, actividades en movimiento, y hasta pequeñas competencias por equipos" p. 18*<br>*"Y me tocó crear actividades para que los niños pasen el tiempo. Por ejemplo, le hice primero una dinámica de la ensalada de frutas y luego les hice otra actividad en donde debían participar en grupos y yo les hacía preguntas y el grupo que ganaba, ósea, era como un juego, y tenían que* |

| | |
|---|---|
| | *pasar a escribir al frente y también era con unos globos y así el grupo que ganaba pues tenía como una recompensa" p. 8*<br>*"Lo que yo hice es hacer una lista de actividades de las que apliqué todas" p. 5*<br>*"Generar una lluvia de ideas mentalmente, entonces buscar una solución" p 20* |
| **Flexibilidad** | *"Yo les dije a los estudiantes que traigan el libro que ellos decidan, que ellos quieran y les interesé de cualquier tema.*<br>*Entonces al siguiente día de clases, de prácticas en este caso, los estudiantes trajeron lo que a ellos les interesaba, así que se pusieron a leer de forma mucho más llamativa para ellos, así fomentamos que les guste la lectura y también se mantengan motivados" p. 16*<br>*"Le ayudamos con talleres e incluso para que pueda desempeñarse mejor en el área de educación física la llevaba a un lugar especial donde haya más césped no sea tan ruidoso y ella pueda hacer sus actividades para que tenga calificaciones respectivas en el área" p. 19*<br>*"Trayéndolo recursos materiales didácticos para que el niño manipule y tenga un aprendizaje más significativo" p. 17*<br>*"Nosotros hicimos fue preguntar a otras personas que ya han trabajado con ellos con niños así con Síndrome de Down, capacitarnos también con estrategias de cómo poder trabajar con ellos. Y así fue como logramos trabajar con ellos con éxito " p. 15*<br>*"Tuve que dar una clase literalmente improvisada y lo que hice fue realizar primero actividades lúdicas algo que les llama la atención a los niños, y utilizando el libro en ese tiempo de las ciencias naturales, di una clase sobre la energía utilizando ejemplos, conectando con lo que son los conocimientos previos que lo niños tienen" p. 9*<br>*"me acordaba de todo lo que me enseñaron aquí y comencé con juegos lúdicos para que los niños se distraigan, y de ahí me guie con otro licenciado diciendo que temas puedo dar de ese día y me dijo: esto voy a dar yo y entonces puede dar lo mismo" p. 13* |
| **Elaboración** | *"La solución que encontré fue preparar actividades tomando en cuenta lo que descubrí al conversar con los estudiantes. Primero les pregunté qué les gustaba y me dijeron que disfrutaban armar cosas. Con esa información fui armando la* |

| | |
|---|---|
| | *solución, pensé en materiales, pasos y lo que les gustaba de los temas que debíamos aprender, y así con esas actividades que hice lograron aprender mejor" p.3* |
| **Originalidad** | *"Probé algo diferente lleve dos maletas creadas por mí una verde adornada de forma vieja y la otra de color rojo adornada con nubes, estrellas y así, en la verde los estudiantes colocaron papeles con los problemas que más ocurrían en la clase y en la roja debían escribir las soluciones más locas que se les pueda ocurrir, cada día sacábamos dos problemas y probábamos las soluciones que habían escrito de la maleta roja, esto ayudo a mejorar el ambiente del aula." p.11* |

Fuente: Elaboración propia. Datos recopilados de la entrevista.

En la tabla 20 se presentan las respuestas más relevantes recopiladas en las 20 entrevistas realizadas a estudiantes de cuarto, quinto, séptimo y octavo nivel de la carrera de Educación básica en la que en la malla curricular deben realizar las prácticas-preprofesionales.

Como podemos observar los discursos de los participantes frente a las situaciones desafiantes experimentadas en sus prácticas preprofesionales demuestran una mayor presencia de las dimensiones de flexibilidad y fluidez, lo que refleja su capacidad de adaptar soluciones en función a las necesidades y recursos de su entorno, así como de generar un gran número de ideas o posibles soluciones. Sin embargo, se observa una limitada presencia de elaboración y ausencia significativa de la originalidad, lo que señala una necesidad de implementar estrategias dentro del aula que permitan fortalecer estas dimensiones y potenciar un pensamiento divergente más completo.

## CONCLUSIONES

Los estudiantes universitarios de la carrera de Educación Básica muestran tener un mayor nivel en las dimensiones de fluidez y flexibilidad, lo que se evidencia en los promedios altos registrados, mientras que sus niveles en las dimensiones de originalidad y elaboración registran puntajes considerablemente bajos. Sin embargo, al analizar los niveles de desarrollo de cada una de las dimensiones, los porcentajes más altos se concentran en la categoría de "poco desarrollado". Esto refleja que a pesar de tener dimensiones que destacan en términos de media, los estudiantes presentan dificultades para desarrollar y potenciar sus capacidades en las distintas dimensiones lo que repercute en su capacidad de generar múltiples soluciones, adaptarse a sus diferentes contextos educativos y producir ideas novedosas y únicas.

No se encontró diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones del pensamiento divergente en relación con las variables sociodemográficas de edad, sexo y autodefinición étnica. Esto revela que las dimensiones de fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración no dependen de características personales ni culturales, sino de las experiencias educativas y las estrategias metodológicas que los docentes implementan en el aula. En este sentido, el pensamiento divergente se entiende como una competencia transversal que debe ser fomentada y potenciada mediante prácticas pedagógicas.

En el marco de la práctica preprofesional, los estudiantes universitarios al enfrentarse a situaciones problemáticas y aplicar estrategias de resolución, muestran una mayor presencia de la dimensión de flexibilidad con mayor relación significativa con la fluidez, mientras que en la dimensión de elaboración se presenta de manera débil y no se evidenció presencia de originalidad. Esto revela que en contextos reales los participantes demuestran capacidad para adaptarse en función a sus necesidades y recursos de su entorno, así como una notable habilidad para generar múltiples ideas en un corto periodo de tiempo; sin embargo, dichas propuestas carecen de detalles y complejidad y no logran ser respuestas novedosas y únicas.

## RECOMENDACIONES

Se recomienda incorporar en la malla curricular actividades formativas orientadas al fortalecimiento del pensamiento divergente mediante talleres seminarios o módulos específicos centrados en la creatividad, la innovación y la resolución de problemas en el ámbito educativo. Asimismo, es recomendable incorporar en las asignaturas universitarias espacios de análisis y reflexión de experiencias reales durante las prácticas que permitan a los estudiantes conocer las diferentes dimensiones del pensamiento divergente y determinar su eficacia dentro de escenarios educativos reales.

De igual manera, es fundamental crear y aplicar estrategias pedagógicas que estimulen las dimensiones de pensamiento divergente en los futuros docentes, fomentando el empleo de metodologías participativas, colaborativas y multifacéticas. En este sentido es crucial promover el desarrollo de las dimensiones (fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración) a través de la participación activa, en actividades que requieren la resolución creativa e innovadora de problemas durante las prácticas preprofesionales.

Además, se considera importante promover en los estudiantes universitarios una actitud reflexiva y autocrítica ante dificultades que se presentan en los contextos educativos, para que empleen estrategias creativas fuera de lo convencional y logren integrar sus conocimientos teóricos en la práctica docente. También es importante que los docentes promuevan ambientes de aprendizaje flexibles, donde el error sea concebido como una oportunidad para aprender y crear, favoreciendo así el pensamiento crítico, la creatividad y la innovación educativas.

Finalmente, se recomienda ampliar el estudio hacia otras carreras de formación docente y distintos niveles educativos, con el propósito de comparar los niveles de pensamiento divergente y las estrategias utilizadas en diversos contextos académicos.

## REFERENCIAS


Aguilera-Luque, A. (2017). El pensamiento divergente: ¿Qué papel juega en la creatividad? https://doi.org/10.6084/m9.figshare.5212429

Alencar, E., Fleith, D., & Pereira, N. (2016). *Creativity in higher education: Challenges and facilitating factors*. Trends in Psychology, 25(2), 553–561. https://doi.org/10.9788/TP2017.2-09

Álvarez, E. (2010). Creatividad y pensamiento divergente. *Interac.*

Alvear, L., Chicaiza, D., Bayas, R., & Silva, G. (2023). Las prácticas pre-profesionales y su utilidad en el desempeño profesional de los estudiantes de la Carrera de Educación Inicial de la Universidad Nacional de Chimborazo. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 4*(2), 5655-5669. https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.1008

Azorín, C. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles educativos*, *40*(161), 181-194.

Balabarca, G. (2020). *Pensamiento divergente de los estudiantes de la especialidad de educación en una universidad de Lima* [Tesis de maestría en docencia universitaria]. Universidad César Vallejo.

Barrows, H., & Tamblyn, R. (1980). Problem-based learning: An approach to medical education. Springer. Publishing Company.

Beltrán, C., Garzón, D., & Burgos, N. (2016). Incidencia del fortalecimiento del pensamiento divergente en la creatividad de los niños. *Infancias Imágenes, 15*(1), 103-118. https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2016.1.a07

Bernal, C. (2006). *Métodos del proceso de investigación científica. Para administración, economía, humanidades y ciencias sociales. Pearson Educación.*

Caldas, A. (2020). *Pensamiento divergente y el aprendizaje en estudiantes de confección industrial de la Institución Educativa "María Auxiliadora", Breña, 2019* [Tesis de maestría en educación]. Universidad César Vallejo.

Chávez, C., & Rojas, O. (2021). Algunas consideraciones sobre el pensamiento divergente y la creatividad a partir de la resolución de un problema geométrico con múltiples vías de solución. *Números, Revista de Didáctica de Las Matemáticas, 107*, 91–108.

Catarino, P., Vasco, P., Lopes, J., Silva, H., & Morais, E. (2019). Cooperative learning on promoting creative thinking and mathematical creativity in higher education.

*REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 17*(3), 5-22. https://doi.org/10.15366/reice2019.17.3.001

Consejo de Educación Superior [CES]. 08 septiembre 2022, Ecuador.

Corley, M., & Rauscher, W. (2013). TEAL Fact Sheet No. 12: Deeper Learning through Questioning [Hoja informativa TEAL n.º 12: Aprendizaje más profundo a través del cuestionamiento]. *American Institutes for Research (AIR).*

Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P., & Howe, A. (2013). Thinking Skills and Creativity. *ELSEVIER, 8*, 80-91. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.07.004

De la Peña, C. (2019). Importancia de la creatividad y aprendizaje en futuros maestros. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *17*(1), 267-294. https://doi.org/10.25115/ejrep.v17i48.2246

Evans, N., Todaro, R., Schlesinger, M., Golinkoff, R., & Hirsh-Pasek, K. (2021). Examining the impact of children's exploration behaviors on creativity. Journal of experimental child psychology, 207, 105091. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105091

Ferrándiz, C., Ferrando, M., Soto, G., Sainz, M., & Prieto, M. (2017). Pensamiento divergente y sus dimensiones: ¿de qué hablamos y qué evaluamos? *Anales de Psicología, 33* (1), 40-47. https://dx.doi.org/10.6018/analesps.33.1.224371

Galarza-Chilán, O., Alava-Maza, I., Ordoñez-Nieto, K., & Galarza-Gallarda, D. (2024). Medición de la creatividad en los docentes y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes. *Polo del Conocimiento*, *9*(10).

Galvis, R. (2007). El proceso creativo y la formación del docente. *Laurus, 13*(23), 82-98.

Gómez, D. (2016). La esencia del pensamiento divergente en la resolución de problemas del contexto real, aplicando recursos tecnológicos" Software Libre" para la enseñanza de las Matemáticas en los centros EMSaD del Estado de Chiapas. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa, 1*(2), 44-53.

González-Moreno, A., & Molero-Jurado, M.- del-M. (2021). Una revisión sistemática sobre las variables relacionadas con las habilidades sociales y la creatividad en el periodo de la adolescencia. *Apuntes De Psicología*, *39*(3), 159-172. https://doi.org/10.55414/ap.v39i3.90

Grimaldo, E., & Chávez, B. (2023). Prueba de creatividad verbal de Torrance: Evidencias de validez psicométrica en estudiantado mexicano de educación primaria. *Actualidades Investigativas En Educación, 23*(1), 1-22. https://doi.org/10.15517/aie.v23i2.52858

Guangaje, J., Haro, E., Loor, F., & Vinces, L. (2025). El pensamiento divergente en la resolución de desafíos matemáticos no convencionales. *Revista Científica de*

*Innovación Educativa y Sociedad Actual*, *5*(4), 668-675. https://doi.org/10.62305/alcon.v5i4.796

Guilford, J. P. (1950). Creativity. American Psychologist, 5(9), 444–454. https://doi.org/10.1037/h0063487

Guilford, J. P. (1967). Creativity: Yesterday, today, and tomorrow. The Journal of Creative Behavior, 1(1), 3–14. https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1967.tb00002.x

Guilford, J.P. (1967). The nature of human intelligence. McGraw-Hill.

Guo, Y. (2021). *Diferencias interculturales en el pensamiento divergente y la habilidad evaluativa* [Tesis doctoral]. Universidad de Georgia.

Hernández-Sellés, N., Muñoz-Carril, P. C., & González-Sanmamed, M. (2024). Aprendizaje colaborativo en entornos digitales. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *27*(2). https://doi.org/10.5944/ried.27.2.40208](https://doi.org/10.5944/ried.27.2.40208)

Hernández, M. (2021). Pensamiento divergente en educación superior. *Revista de Educación las Américas*, *11*(1), 104-114. https://doi.org/10.35811/rea.v11i1.13

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación (6ª ed.). *McGraw Hill Interamericana*.

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. *Mc Graw Hill Education*. https://doi.org/10.22201/fesc.20072236e.2019.10.18.6

Hurtado, M., Lemus, M., & Ospina, J. (2022). *Niveles del pensamiento divergente que presentan estudiantes entre los 7 y los 12 años* [Tesis de maestría en educación]. Fundación Universitaria Los Libertadores.

Johnson, J. (2015). Divergent and skeptical thinking: Questioning strategies for deeper learning. ASCD.

Klimenko, O., Hernández, N., Vizcaino, A., Díaz, M. & Mendoza, S. (2024). Características de la enseñanza favorable para la creatividad en una muestra de docentes universitarios. Psicoespacios, 18(32). http:///doi.org/10.25057/21452776.1539

Laime, M. (2005). La evolución de la creatividad. *Liberabit*, *11*, 35-39.

Lázaro, R. (2021). Entrevistas estructuradas, semiestructuradas y libres. Análisis de contenido. En M. Tejero (Ed.), Técnicas de investigación cualitativa en los

ámbitos sanitario y sociosanitario (pp180). Universidad de Castilla-La Mancha UCLM.

Lemes, D., & Pedraza, I. (2024). *Desarrollo del pensamiento divergente en la primera infancia a través de ambientes de aprendizaje* [Tesis de maestría en educación]. Fundación Universitaria los libertadores.

Ley Orgánica de Educación Superior [LOES]. 12 de octubre de 2010, Ecuador.

López, O., Prieto, M., & Hervás, R. (1998). Creatividad, superdotación y estilos de aprendizaje; hacia un modelo integrador. *FAISCA Revista de Altas Capacidades, 6*, 86-108

Medina, M., Roja R., Bustamante, W., Loaiza, R., Martel, C., & Castillo, R. (2023). Metodología de investigación: Técnicas e instrumentos de investigación. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú. https://doi.org/10.35622/inudi.b.080

Mero, A., & Silva, M. (2019). Pensamiento divergente en el desempeño escolar: Guía metodológica. http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/41669

Monzón, N., Gómez, V., & Morales, T. (2018). La creatividad del docente para la formación de vivencias afectivas positivas hacia el aprendizaje. *Conrado, 14*(62).

Narvaza, A., & Manla, E. (2024). Deconstructing Learners´ Creative potentials: An assessment of student´s divergent thinking skills. *International Journal of Research and innovation in Social Science IJRISS, 8*(3), 4315-4326. https://doi.org/https://dx.doi.org/10.47772/IJRISS.2024.803312S

Núñez-López, S., Ávila-Palet, J.-E., & Olivarees-Olivares, S.-L. (2017). El desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 8*(23), 84-103.

Oliva, G. (2022). *El pensamiento divergente relacionados con la Educación* [Tesis de licenciatura en educación]. Universidad Nacional del Santa.

Ormaza, M., & Macuy, G. (2022). Competencias del docente creativo y aprendizaje significativo de los estudiantes de la comunidad El Ceibo de Chone. *Revista Científica Sinapsis, 1*(21). https://doi.org/10.37117/s.v21i1.603

Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudios. *International Journal of Morphology, 35*(1), 227-232. http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037

Palma, C. & Agramonte, R. Factores que inciden en el desarrollo del pensamiento divergente: Una revisión sistemática. *Ciencia y Educación, 5*(9), 80-103. https://doi.org/10.5281/zenodo.13730379

Parra-González, M. E., Segura-Robles, A., & Romero-García, C. (2020). Análisis del pensamiento creativo y niveles de activación del alumno tras una experiencia de

gamificación. *EDUCAR*, *56*(2), 475–489. https://doi.org/10.5565/rev/educar.1104

Pazos-Yerovi, E., & Aguilar-Gordón, F. (2024). El Aprendizaje Basado en Problemas como estrategia metodológica para el desarrollo del Pensamiento Crítico. *Revista De Estudios Y Experiencias En Educación*, *23*(53), 313-340. https://doi.org/10.21703/rexe.v23i53.2658

Rawlings, B., S., Chetwynd-Talbot, D., Husband, E., Nuttall, A., Quinn, E., Taggart, R., & Roome, H. E. (2025). Divergent thinking is linked with convergent thinking; implications for models of creativity. *Thinking & Reasoning*, 1–23. https://doi.org/10.1080/13546783.2025.2485059

Rodríguez-Cano, R., & Mendoza-Fuentes, E. (2011). El pensamiento divergente en universitarios: diferencias entre alumnos de Psicología y de Bellas Artes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*,*3*(1), 299-305).

Rodríguez, M. (2024). La zona de desarrollo próximo (ZDPro) en la educación Superior del siglo XXI. *Academia.*

Santaella, M. (2006). La evolución de la creatividad. *Sapins Revistas Universitaria de Investigación, 7*(2), 89-106.

Savin-Baden, Maggi. (2000). Problem-based Learning in Higher Education: Untold Stories.

Sorto, P., Urrutia, X., & Morán, M. (2025). Diseño especulativo: potenciando el pensamiento divergente en estudiantes de arquitectura. *Centro de Estudios en Diseño y Comunicación,* 125-135.

Sternberg, R., & O'Hara, L. (2005). Creatividad e inteligencia. *CIC Cuadernos de Información y Comunicación,10*, 113-149.

Soim, Haryanti, N., Choerudin, A., & Marpuah, Siti. (2023). Divergent Thinking Moderates the effect of conflict and employment stress on employee performance. *Jurnal Iqra': Kajian Ilmu Pendidikan*, *8*(1), 418-433. https://doi.org/10.25217/ji.v8i1.3187

Torrejón, P. (2021). *Programa aprendizaje basado en problemas en el desarrollo del pensamiento divergente en estudiantes del módulo realidad amazónica I de la especialidad ciencias sociales de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana, Iquitos, 2018* [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional de la Amazonía Peruana UNAP.

Universidad Técnica del Norte [UTN], 2013, Ecuador.

Universidad Técnica del Norte [UTN]. 2024, Ecuador.

Uriol, N. (2018). *Modelo didáctico basado en la teoría de Guilford para desarrollar el pensamiento divergente en los estudiantes universitarios del nivel secundaria de*

*Educación Básica Regular* [Tesis de maestría en doctorado en Educación]. Universidad Cesar Vallejo.

Xia, T., Kang, M., Chen, M., Ouyang, J., & Hu, F. (2021). Design training and creativity: Students develop stronger divergent but not convergent thinking. *Frontiers in Psychology*, *12*, 695002. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.695002

Zaldívar, M., & Castellanos, E. (2025). Fluidez y Profundidad Cognitiva en Estudiantes de Psicología: Un Análisis del Impacto del Tiempo en la Explicación de la Agresividad Infantil. *Ciencia Y Reflexión*, *4*(3), 460–483. https://doi.org/10.70747/cr.v4i3.478

Zambrano, N. (2019). El desarrollo de la creatividad en estudiantes universitarios. *Conrado, 15*(67), 354-359.

# ANEXOS

**ANEXO N0 1:** Oficio de autorización del coordinador de carrera

FACULTAD DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA
FECYT

Ibarra, 24 de abril de 2025

Magister
Milton Marino Mora Grijalva
COORDINADOR DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA (PRESENCIAL)

Presente

En el marco de las acciones investigativas que la carrera de Psicopedagogía está desarrollando como Trabajo de Integración Curricular, autorizo a las estudiantes Sisa Liseth Anrango Hinojosa, C.C.: 1004993844 y Evelyn Samanta Catacta Catucuago, C.C.: 1727538868 del octavo nivel de la carrera de Psicopedagogía, pueda aplicar una encuesta (virtual o presencial), en el link https://forms.office.com/r/Sc7a86DPDd , a los estudiantes de cuarto, quinto, séptimo y octavo niveles de la carrera de Educación Básica (presencial) en aproximadamente 20 minutos, para el desarrollo de la investigación "**Pensamiento divergente en la resolución de problemas durante las prácticas preprofesionales de estudiantes universitarios en la carrera de Educación Básica de la Universidad Técnica del Norte**", información personal que es anónima y confidencial. Cabe resaltarse que los resultados obtenidos de la encuesta serán entregados a usted como autoridad máxima de la carrera.

Por la atención favorable a la presente, anticipo mis sinceros agradecimientos.

Atentamente

FACULTAD DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA
DECANATO

Dr. José Revelo
DECANO DE LA FECYT

2025-04-26
Recibido
Autoridad
Con el compromiso
Socializar resultados

**ANEXO N0 2:** Test situacional del pensamiento divergente

# Test Situacional del Pensamiento Divergente en Estudiantes Universitarios

La presente prueba tiene como objetivo medir el desarrollo del Pensamiento Divergente en estudiantes universitarios.

**Consentimiento Informado**

Todos los datos recopilados a través de este cuestionario serán tratados con la más estricta confidencialidad y protegidos conforme a las normativas vigentes sobre privacidad de datos. Solo el personal autorizado tendrá acceso a esta información, que será utilizada únicamente con fines educativos e investigativos relacionados con el estudio del pensamiento divergente.

Al completar y enviar este formulario, estás dando tu consentimiento para que tus datos sean recopilados y utilizados según las condiciones descritas anteriormente.

**Consideraciones Importantes**

1. No te preocupes por tus respuestas: Este cuestionario no tiene respuestas correctas o incorrectas. La información se usará exclusivamente para investigar el desarrollo del pensamiento divergente.
2. Evita cambiar tus respuestas: Marca la opción que consideres más adecuada desde el inicio, a menos que detectes un error inmediato.

**¡Muchas gracias por tu participación y valiosa colaboración en este estudio sobre el pensamiento divergente!**

* Obligatoria

Al seleccionar "Estoy de acuerdo", confirmas que has leído, entendido y aceptas participar de manera voluntaria en este formulario.

1. Estoy de acuerdo *

◯ Si

# DATOS INFORMATIVOS

2. Sexo *

- ◯ Hombre
- ◯ Mujer

3. Edad (solo números) *

4. Carrera *

- ◯ Psicología
- ◯ Ciencias Experimentales
- ◯ Comunicación
- ◯ Educación Básica
- ◯ Educación Inicial
- ◯ Pedagogía de la Actividad Física y Deporte

5. Semestre *

- ◯ Cuarto
- ◯ Quinto
- ◯ Séptimo
- ◯ Octavo

6. Autodefinición Étnica *

- ◯ Blanco
- ◯ Mestizo
- ◯ Afrodescendiente
- ◯ Indígena
- ◯ Otro

Seleccione la opción que más se asemeje a su forma de pensar.

RECUERDE: Este cuestionario no tiene respuestas correctas o incorrectas.

AMIGOS.

7. **1.- Tus amigos planean un viaje de último momento, pero tú tienes tareas y compromisos pendientes.¿Cómo puedes equilibrar ambas responsabilidades?** *

- ◯ Hago una lista de tareas prioritarias y encuentro maneras rápidas de completarlas antes del viaje.
- ◯ Pido apoyo a los profesores para ver si es posible postergar algunas entregas o hacerlas en línea.
- ◯ Convierto el viaje en una oportunidad de aprendizaje y documentarlo en un formato poco convencional para complementar las tareas.
- ◯ Organizo un cronograma detallado para cumplir con las obligaciones antes del viaje sin comprometer la calidad del trabajo.

8. **2.- Están organizando una cena grupal y surge la discusión sobre qué tipo de comida preparar.¿Qué opciones puedes proponer?** *

- ◯ Comparto varias ideas de diferentes tipos de comida y votan por la opción más popular.
- ◯ Propongo un menú mixto que combine las preferencias de todos.
- ◯ Realizo un reto de cocina en el que cada persona prepare un plato con ingredientes sorpresa.
- ◯ Creo un menú temático con platos representativos de distintas culturas y explicaciones de su origen.

9. **3.-Un amigo te pide consejo sobre qué hacer en una situación difícil, pero no sabe si lo que propone es lo mejor. ¿Cómo podrías ayudarlo a tomar una decisión?** *

- ◯ Pienso rápidamente en diferentes alternativas que podrían funcionar, de modo que él tenga varias opciones para considerar.
- ◯ Escucho su situación y recomiendo la mejor opción según sus necesidades.
- ◯ Propongo una opción poco convencional, como probar algo nuevo que nunca antes había considerado, para darle una nueva perspectiva.
- ◯ Detallo los pros y contras de cada opción, ayudándolo a evaluar los posibles resultados y consecuencias de sus decisiones.

10. **4.- Estás en un grupo de amigos y uno de ellos siempre toma el control de las conversaciones, dejando a los demás poco espacio para expresarse. ¿Cómo podrías manejar la situación de manera respetuosa?** *

- ◯ Busco momentos oportunos para intervenir en la conversación y expresar brevemente mis ideas de manera clara.
- ◯ Cambio el enfoque de la conversación para involucrar a todos, sugiriendo que cada uno comparta su opinión sobre un tema que les interese a todos.
- ◯ Propongo un juego novedoso donde todos se puedan expresar.
- ◯ Establezco un sistema exhaustivo de turnos o "moderador", donde cada uno pueda exponer sus ideas de manera ordenada, de forma que todos participen sin sentirse ignorados.

11. **5.- Tienes una carga de trabajo muy alta y una fecha de entrega cercana, pero un compañero te pide que lo ayudes con su tarea. ¿Cómo puedes gestionar ambas responsabilidades?** *

- ◯ Hago una lista de tareas y determino cuáles se pueden hacer rápidamente y cuáles requieren más tiempo, priorizando las más urgentes.
- ◯ Reviso si puedo darle algunas de mis tareas a otras personas o pedir más tiempo para terminar mi trabajo, así puedo ayudar a mi compañero.
- ◯ Dividimos el trabajo como un rompecabezas, donde cada uno aporta desde lo que mejor sabe hacer.
- ◯ Creo un plan de trabajo detallado, dividiendo las tareas por bloques de tiempo específicos, de forma que puedas ayudar a tu compañero sin dejar de cumplir con tus propias responsabilidades.

12. **6.- Un amigo ha hablado mal de ti a otros, lo que ha afectado tu relación. ¿Cómo lo manejarías?** *

- ◯ Hablo con él de inmediato para aclarar lo sucedido y resolver el problema rápidamente.
- ◯ Escucho su versión y decido si perdonarlo o poner límites según lo que me diga.
- ◯ Escribo un mensaje inusual para expresar mis sentimientos sin confrontación directa.
- ◯ Reflexiono, hago una lista de pros y contras sobre la amistad y decido si seguirla, estableciendo límites para evitar futuras traiciones.

13. **7.- Estás en un grupo de amigos y alguien propone hacer una actividad que no te interesa. ¿Cómo podrías manejar la situación sin herir sus sentimientos?** *

- ◯ Inmediatamente planteó actividades similares que podrían agradar a todos y propongo alternativas.
- ◯ Sugiero un compromiso, como hacer una actividad que te interese durante una parte del tiempo y luego unirte a la actividad que proponen.
- ◯ Propongo combinar ideas: un torneo de fútbol seguido de una fogata para compartir historias, así todos disfrutan.
- ◯ Elaboro una propuesta para una salida que combine ambas opciones, garantizando la satisfacción de todos.

14. **8.- Un amigo está atravesando una situación difícil y no sabe cómo hablar de ella. ¿Qué podrías hacer para apoyarlo?** *

- ◯ Pienso brevemente diferentes maneras de acercarme, cómo iniciar una conversación sobre temas generales para crear confianza.
- ◯ Le doy espacio, pero también hago preguntas abiertas para que se sienta cómodo si quiere hablar.
- ◯ Organizo un encuentro en un lugar relajado, como un paseo o una actividad que fomente la conversación sin presión.
- ◯ Ofrezco mi apoyo de forma constante, proponiendo actividades que lo distraigan mientras le hago saber que estoy ahí para escuchar cuando lo necesite.

15. **9.- Un amigo se siente desmotivado y no sabe cómo retomar su proyecto personal. ¿Cómo lo podrías ayudar a redirigir su energía?** *

- ◯ Pienso de inmediato en diferentes formas de motivarlo, como establecer metas pequeñas para que vea avances rápidamente.
- ◯ Le sugiero cambiar el enfoque del proyecto para hacerlo más atractivo o adecuado a sus intereses actuales.
- ◯ Propongo cambiar de técnica o estilo para darle nueva vida a su proyecto.
- ◯ Le ayudo a elaborar un plan detallado, estableciendo plazos específicos y recompensas para mantener la motivación alta.

16. **10.- Un amigo se siente excluido en el grupo de amigos y te pide consejo. ¿Cómo puedes ayudarlo a mejorar su situación?**

*

- ◯ Pienso en diferentes formas de hacerle sentir incluido, como invitarlo a actividades más pequeñas o privadas.
- ◯ Sugiero que cada uno del grupo pase tiempo individualmente con él para que se sienta más cercano a todos.
- ◯ Propongo una dinámica en la que todos tengan roles importantes, asegurando que se sienta valioso y escuchado.
- ◯ Organizo encuentros en etapas: primero algo informal como un picnic, luego juegos en equipo y dinámicas para fortalecer la inclusión.

# Seleccione la opción que más se asemeje a su forma de pensar.

RECUERDE: Este cuestionario no tiene respuestas correctas o incorrectas.

ESCOLARIDAD.

17. **1.-Un profesor deja una tarea compleja con poco tiempo para entregarla. ¿Cómo podrías manejar la situación de manera eficiente?** *

- ◯ Divido rápidamente la tarea en partes más pequeñas.
- ◯ Busco otras formas de hacer la tarea, como trabajar en grupo o usar herramientas digitales para optimizar el proceso.
- ◯ Propongo un enfoque inusual para desarrollar la tarea, como presentarla en un formato innovador que llame la atención del profesor.
- ◯ Enriquezco el trabajo con referencias adicionales o ejemplos prácticos bien explicados.

18. **2. Debes exponer un tema difícil y no sabes cómo hacerlo interesante para la clase. ¿Qué estrategias podrías utilizar?** *

- ◯ Pienso ágilmente en distintas formas de presentar el contenido.
- ◯ Adapto la presentación al público, usando ejemplos cercanos a su realidad para que sea más fácil de entender.
- ◯ Propongo una actividad interactiva, como un juego, para captar la atención de los compañeros.
- ◯ Creo una presentación atractiva con gráficos, videos y material de apoyo que refuerce la comprensión del tema.

19. **3. Se acerca la semana de exámenes y sientes que no tienes suficiente tiempo para estudiar. ¿Cómo podrías organizarte mejor?** *

- ◯ Inmediatamente distribuyo mi tiempo para estudiar un cierto número de temas.
- ◯ Pruebo distintas técnicas de estudio, como resúmenes, mapas mentales o métodos de memorización, para ver cuál funciona mejor.
- ◯ Creo una historia que relacione los temas difíciles con situaciones de la vida real, para hacerlos más fáciles de recordar.
- ◯ Complemento el estudio con tarjetas didácticas, resúmenes detallados y simulacros de examen para reforzar los conocimientos.

20. **4. Un compañero de equipo no está cumpliendo con su parte del trabajo en un proyecto grupal. ¿Cómo podrías manejar la situación?** *

- ◯ Pienso inmediatamente en diferentes formas de solucionar el problema, como redistribuir las tareas o asignarle una función distinta.
- ◯ Hablo con el compañero para entender su situación y ajusto la parte de su trabajo según sus posibilidades.
- ◯ Utilizo una estrategia motivadora, como hacer que la tarea sea un reto divertido y ofrezco premios al grupo.
- ◯ Defino un plan de seguimiento con fechas de entrega claras y reuniones periódicas para asegurarse de que todos cumplan con su parte.

21. **5. La universidad organiza un concurso de innovación y quieres participar, pero aún no tienes una idea clara. ¿Cómo podrías desarrollar una propuesta innovadora?** *

- ◯ Escribo un listado sin descartar ninguna idea al principio.
- ◯ Analizo problemas en la universidad o la comunidad para encontrar oportunidades de innovación.
- ◯ Pienso en una solución completamente nueva, como una app con una función innovadora o un invento poco convencional.
- ◯ Diseño un prototipo cuidadoso, con una justificación clara y un plan realista para su implementación.

22. **6. Se presenta la oportunidad de asistir a un congreso académico fuera de la ciudad, pero implica un gasto considerable. ¿Cómo podrías hacer posible tu asistencia?** *

- ◯ Exploro inmediatamente distintas opciones de financiamiento, como descuentos o apoyo de la universidad.
- ◯ Evalúo alternativas, como la posibilidad de asistir de forma virtual si está disponible.
- ◯ Organizo una actividad novedosa para recaudar fondos con el apoyo de la comunidad universitaria.
- ◯ Elaboro un plan detallado con presupuesto, cronograma de actividades y los beneficios que obtendrías del congreso para justificar la inversión.

23. **7. Estás organizando una exposición sobre un tema complejo. ¿Cómo podrías prepararte para asegurarte de que sea clara y comprensible?** *

- ◯ Enumero los puntos clave y busco formas ágiles de explicarlos.
- ◯ Me adapto al nivel de conocimiento de los asistentes, ajustando el contenido para que sea accesible.
- ◯ Relaciono una historia para hacer que el tema sea más interesante y divertido.
- ◯ Desarrollé una presentación detallada, con ejemplos prácticos y materiales visuales para apoyar el entendimiento.

24. **8. Tienes que escribir un ensayo sobre un tema que no entiendes completamente. ¿Cómo podrías abordar la tarea?**
*

- ◯ Investigo rápidamente para recopilar información básica sobre el tema y redacto las ideas principales.
- ◯ Busco diferentes fuentes, como libros, artículos académicos y videos, para obtener una visión más completa del tema.
- ◯ Enfoco el tema desde una perspectiva poco convencional que aún sea relevante y aporte un análisis nuevo.
- ◯ Desarrollo el ensayo de manera estructurada, añadiendo citas, ejemplos y explicaciones detalladas que fortalezcan la argumentación.

25. **9. Tienes un examen importante y aún no te sientes preparado. ¿Cómo organizarías tu tiempo para maximizar tu rendimiento?** *

- ◯ Hago un plan de estudio con las materias más urgentes y me enfoco en repasar los conceptos clave.
- ◯ Cambio de estrategia si alguna técnica de estudio no está funcionando, probando otra forma de aprender, como mapas conceptuales o resúmenes.
- ◯ Creo una técnica de estudio propia, como asociar conceptos con imágenes o historias para recordarlos más fácilmente.
- ◯ Establezco un horario de estudio detallado, con tiempos de descanso y repasos, para asegurar que cubra todo el material de manera eficiente.

26. **10. Un compañero te pide ayuda para entender un concepto que no logras dominar por completo. ¿Cómo lo ayudarías?** *

- ◯ Intento explicarlo de diferentes maneras hasta que encontremos una forma de que lo entienda.
- ◯ Adapto la explicación al estilo de aprendizaje de mi compañero, ya sea visual, auditivo o kinestésico.
- ◯ Sugiero usar ejemplos divertidos para hacer que el concepto sea más comprensible.
- ◯ Desgloso el concepto en partes más pequeñas y claras, asegurándome de que entienda cada sección antes de continuar.

## Seleccione la opción que más se asemeje a su forma de pensar.

RECUERDE: Este cuestionario no tiene respuestas correctas o incorrectas.

FAMILIA

27. **1. Se acerca el cumpleaños de un familiar y no sabes qué regalo darle. ¿Cómo podrías encontrar una idea adecuada para sorprenderlo?** *

- ◯ Hago una lista rápida de las cosas que le gustan o necesidades que podría tener y revisar opciones dentro de ese listado.
- ◯ Considero una experiencia en lugar de un objeto, como un día juntos en su actividad favorita.
- ◯ Creo un regalo personalizado y único, como un álbum de fotos con recuerdos de momentos especiales compartidos.
- ◯ Elijo un regalo que sea útil y significativo, como algo que ayude a mejorar su bienestar o desarrollo personal, acompañándolo de una carta escrita a mano.

28. **2. Durante la cena familiar, se empieza a discutir un tema que genera conflicto entre varios miembros. ¿Cómo manejarías esta situación para evitar que escale?** *

- ◯ Propongo cambiar de tema rápidamente para evitar que el conflicto continúe.
- ◯ Trato de encontrar un punto en común entre los diferentes enfoques, para que todos se sientan escuchados.
- ◯ Sugiero hacer un juego o actividad, ayudando a que la situación se resuelva de forma más tranquila.
- ◯ Organizo una conversación donde cada persona pueda expresar su opinión y luego buscar soluciones o compromisos que todos puedan aceptar.

29. **3. Tienes que organizar una actividad familiar en casa, pero no sabes por dónde empezar. ¿Cómo podrías planificarla eficientemente?** *

- ◯ Hago una lista de actividades que podrían gustar a todos y elegir la mejor opción según el espacio y el tiempo disponible.
- ◯ Pienso en alternativas que se adapten a las edades o intereses de los miembros de la familia.
- ◯ Propongo una actividad divertida y excepcional, como un clase de cocina o una competencia de manualidades para toda la familia.
- ◯ Creo un cronograma con tiempos establecidos para cada actividad, teniendo en cuenta la logística y los recursos necesarios para hacerlo más efectivo.

30. **4. Un miembro de tu familia está pasando por un momento difícil y no sabes cómo ofrecerle apoyo.¿Qué acciones podrías tomar para ayudarlo?** *

- ◯ Manifiesto diferentes maneras de mostrar apoyo, como escucharlo o ayudar con tareas diarias.
- ◯ Lo apoyo según lo que necesite, ya sea emocional o práctico, y busco maneras de estar presente sin invadir su espacio.
- ◯ Organizo una actividad especial solo para esa persona, como una tarde de descanso o una salida para distraerlo.
- ◯ Estoy pendiente de él, como llamarlo de vez en cuando para saber cómo está o simplemente estar cerca sin presionar, para que sepa que no está solo.

31. **5. Tu familia está organizando una mudanza y necesitas dividir las tareas de manera equitativa. ¿Cómo podrías organizar el trabajo de manera eficiente?** *

- ◯ Propongo una lista de todas las tareas que se deben hacer y las reparto rápidamente entre los miembros de la familia.
- ◯ Ajusto las tareas según el tiempo disponible de cada persona.
- ◯ Organizo una competencia amigable donde cada miembro de la familia intente cumplir su tarea en el menor tiempo posible, convirtiéndolo en un juego.
- ◯ Creo un cronograma detallado con fechas y plazos para cada tarea, así como un plan de contingencia si algo no se puede cumplir según lo planeado.

32. **6. Tienes que organizar una cena familiar en una fecha especial, pero los ingredientes son limitados. ¿Cómo puedes crear un menú que sea especial y satisfactorio?** *

- ◯ Pienso en una lista de los ingredientes disponibles y busco recetas sencillas.
- ◯ Modifico recetas tradicionales para adaptarlas a lo que tengo disponible, sin perder el sabor.
- ◯ Creo un menú con platillos únicos que combinen los ingredientes de manera original.
- ◯ Describo cómo preparo cada platillo, agregando toques especiales en la decoración y presentación.

33. **7. Estás planeando un fin de semana familiar, pero algunos miembros tienen diferentes intereses. ¿Cómo podrías organizarlo?** *

- ◯ Propongo varias actividades que puedan interesar a todos, como una combinación de juegos y paseos.
- ◯ Ajusto el plan según las preferencias de los miembros, buscando un equilibrio entre todos.
- ◯ Organizo una actividad temática en la que cada miembro pueda participar en algo que le guste, como un torneo de deportes.
- ◯ Detallo un horario de actividades para cada uno, asegurándome de que todos puedan disfrutar del fin de semana.

34. **8. Un familiar te pide consejo sobre cómo manejar una situación financiera difícil. ¿Cómo lo ayudarías?** *

- ◯ Pienso de inmediato en varias formas de ahorrar o ganar dinero, basándome en sus posibilidades.
- ◯ Recomiendo distintas opciones que se ajusten a sus recursos y situación actual.
- ◯ Propongo una solución inusual, como comenzar un pequeño emprendimiento o buscar ayuda externa.
- ◯ Elaboro un plan financiero detallado, con pasos específicos y metas alcanzables para mejorar su situación.

35. **9. Un miembro de la familia está pasando por una pérdida importante y no sabe cómo manejar sus emociones. ¿Qué harías para apoyarlo?** *

- ◯ Pienso en diferentes maneras de ofrecer apoyo emocional, como estar cerca o escuchar sus preocupaciones.
- ◯ Me adapto a sus necesidades emocionales, ya sea brindándole espacio o estando más presente.
- ◯ Propongo una actividad relajante como una caminata al aire libre o una tarde de meditación para ayudarle a liberar tensiones.
- ◯ Organizo un plan de apoyo continuo, como un seguimiento regular para ver cómo se siente y ofrecer ayuda adicional si lo necesita.

36. **10. Durante una cena familiar, los miembros tienen diferentes opiniones sobre un tema delicado. ¿Cómo lo manejarías?** *

- ◯ Propongo un cambio de tema o sugiero que cada uno exponga su opinión sin interrupciones.
- ◯ Busco un punto en común entre las opiniones, fomentando el respeto mutuo y la escucha activa.
- ◯ Sugiero hacer un ejercicio en el que cada persona vea el tema desde la perspectiva del otro.
- ◯ Facilito una conversación estructurada donde todos puedan expresar sus opiniones con respeto y se busquen soluciones consensuadas.