



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 PSICOLOGÍA.”**

**Trabajo de titulación previo a la obtención del título en Licenciatura en
psicopedagogía.**

Línea de investigación: Desarrollo social y del comportamiento humano

Autoras:

Alvarez Viveros Naomi Patricia

Andrade Ruiz María Fernanda

Director:

MSc. Cristian Eduardo Guzmán Torres

Ibarra - Ecuador 2026



UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE

BIBLIOTECA UNIVERSITARIA

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 DE CONTACTO			
CÉDULA DE IDENTIDAD:	1004655294 1004816003		
APELLIDOS Y NOMBRES:	Alvarez Viveros Naomi Patricia Andrade Ruiz María Fernanda		
DIRECCIÓN:	Ibarra- Azaya Otavalo- Panamerica Sur y calle Bolívar		
EMAIL:	nenitaalvarez767@gmail.com andrademariafernanda1928@gmail.com		
TELÉFONO FIJO:	2546 965 2925 282	TELÉFONO MÓVIL	0986458918 0980058932

DATOS DE LA OBRA	
TÍTULO:	“Pensamiento divergente en la resolución de problemas durante las prácticas pre- profesionales de estudiantes universitarios de la carrera de psicología.”
AUTOR (ES):	Alvarez Viveros Naomi Patricia Andrade Ruiz María Fernanda
FECHA: DD/MM/AAAA	30/09/25
SOLO PARA TRABAJOS DE TITULACIÓN	
PROGRAMA:	<input checked="" type="checkbox"/> PREGRADO <input type="checkbox"/> POSGRADO
TITULO POR EL QUE OPTA:	Licenciatura en Psicopedagogía
DIRECTOR /ASESOR:	MSc. Cristian Eduardo Guzmán Torres / Msc. Carla Belén Gudiño Mejía.

2. CONSTANCIAS

Los autores 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 22 días, del mes de enero de 2026

LOS AUTORES:



Nombre: Alvarez Viveros Naomi Patricia



Nombre: Andrade Ruiz María Fernanda

CERTIFICACIÓN DEL DIRECTOR DEL TRABAJO DE INTERGRACIÓN CURRICULAR

Ibarra, 22 de enero de 2026

MSc. Cristian Guzmán

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.



MSc. Cristian Eduardo Guzmán Torres

C.C.: 1716384530

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 psicología.” elaborado por Alvarez Viveros Naomi Patricia y Andrade Ruiz María Fernanda., previo a la obtención del título de licenciatura en Psicopedagogía, aprueba el presente informe de investigación en nombre de la Universidad Técnica del Norte:



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



MSc. Cristian Eduardo Guzmán Torres
C.C.:1716384530



MSc. Carla Belén Gudiño Mejía
C.C.:1002870457

DEDICATORIA

A mis padres, por ser mi fuerza y mi ejemplo.

A mis maestros, por abrirme caminos con su sabiduría.

A mis amigos, por su apoyo en cada paso.

A Dios, por guiarme siempre.

A todos ustedes, gracias por inspirarme a llegar hasta aquí.

(Naomi Alvarez Viveros)

A Dios, por iluminar mi mente y mi corazón, por regalarme la fuerza, la sabiduría y la luz necesaria para llegar hasta aquí. A Huguito, por caminar a mi lado, sostenerme en mis días difíciles y ser mi refugio y compañía constante. A mi familia y amigos, por su amor infinito, su esfuerzo silencioso y su apoyo que nunca me faltó. A mis profesores, por sembrar en mí el criterio, la disciplina y la pasión por aprender. A mis colegas de profesión, por inspirarme a servir con humildad, empatía, alegría y entrega.

(María Fernanda Andrade)

AGRADECIMIENTO

Agradezco a quienes hicieron posible este sueño. A mis maestros, por su paciencia, dedicación y por compartir no solo conocimiento, sino también confianza y aliento en cada paso. A mi familia, por su amor incondicional, por ser mi refugio y mi fuerza en los momentos de duda. A la institución que me brindó el espacio y los recursos para crecer. Y, sobre todo, a Dios, por guiarme, darme fortaleza y no dejarme rendir. Este logro es también de ustedes. Gracias por creer en mí. **(Naomi Alvarez)**

Agradezco profundamente a Dios, por su guía constante y por fortalecer mi espíritu cuando más lo necesité, a todas las personas que estuvieron a mi lado en este camino. A mis profesores, quienes con su sabiduría y paciencia encendieron en mí la pasión por aprender. A mi familia, por su amor incondicional y apoyo constante, que fueron mi refugio y mi motor en cada desafío. A mi Universidad, que me brindó las herramientas para crecer y avanzar. Este logro es un reflejo del cariño y la fe que me han dado. Gracias de corazón. **(Ma. Fernanda Andrade)**

RESUMEN EJECUTIVO

En los últimos años, el pensamiento divergente ha adquirido gran importancia en la formación universitaria, ya que, en un entorno social y educativo cada vez más dinámico, los estudiantes de Psicología deben enfrentar situaciones que requieren creatividad, flexibilidad y capacidad para generar múltiples soluciones. El objetivo de la presente investigación es analizar el pensamiento divergente en la resolución de problemas durante las prácticas preprofesionales de los estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad Técnica del Norte, considerando variables como edad, género, autodefinición étnica y las estrategias utilizadas en escenarios reales. El estudio se desarrolló bajo un enfoque mixto con diseño secuencial explicativo, descriptivo y correlacional, de corte transversal; la muestra estuvo conformada por 106 estudiantes seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. Se aplicó el Test Situacional de Pensamiento Divergente para evaluar las dimensiones de fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración, y se realizaron entrevistas semiestructuradas a 10 estudiantes con el fin de complementar los hallazgos cuantitativos. Los resultados muestran que un porcentaje considerable de participantes presenta niveles poco desarrollados en fluidez, originalidad y elaboración, mientras que la flexibilidad se encuentra en proceso de desarrollo. Además, se identificó una diferencia significativa en la dimensión de elaboración según el género, mientras que no se evidenciaron diferencias relevantes en edad ni en autodefinición étnica. Se concluye que el contexto educativo influye más en el desarrollo del pensamiento divergente que las variables sociodemográficas, lo que evidencia la necesidad de fortalecer las metodologías pedagógicas y promover prácticas formativas innovadoras que consoliden el perfil profesional de los futuros psicólogos.

Palabras clave: Pensamiento divergente, resolución de problemas, prácticas preprofesionales, psicología, creatividad, educación superior

ABSTRACT

In recent years, divergent thinking has gained significant importance in university education, since in an increasingly dynamic social and educational environment, Psychology students must face situations that require creativity, flexibility, and the ability to generate multiple solutions. The objective of this research is to analyze divergent thinking in problem solving during the pre-professional practices of Psychology students at Universidad Técnica del Norte, considering variables such as age, gender, ethnic self-identification, and the strategies used in real contexts. The study followed a mixed methods approach with a sequential explanatory, descriptive, and correlational design, cross-sectional in nature; the sample consisted of 106 students selected through non-probabilistic convenience sampling. The Divergent Thinking Situational Test was applied to evaluate the dimensions of fluency, flexibility, originality, and elaboration, and semi-structured interviews were conducted with 10 students to complement the quantitative findings. The results show that a considerable percentage of participants present low levels in fluency, originality, and elaboration, while flexibility is in a developing stage. In addition, a significant difference was found in the elaboration dimension according to gender, whereas no relevant differences were observed in age or ethnic self-identification. It is concluded that the educational context exerts a greater influence on the development of divergent thinking than sociodemographic variables, highlighting the need to strengthen pedagogical methodologies and promote innovative training practices that consolidate the professional profile of future psychologists.

Keywords: divergent thinking, problem solving, pre-professional practices, psychology, creativity, higher education.

INDICE DE CONTENIDOS

CONSTANCIAS	3
CERTIFICACIÓN DEL DIRECTOR DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR	4
APROBACIÓN DEL TRIBUNAL.....	5
DEDICATORIA.....	6
AGRADECIMIENTO	7
RESUMEN EJECUTIVO...	8
ABSTRACT.....	9
INTRODUCCIÓN...	13
Problema de investigación.....	13
Justificación	15
Antecedentes.....	16
Objetivos	
Objetivo General	18
Objetivo Específico	18
CAPITULO 1: MARCO TEÓRICO...	18
1.1 Pensamiento Divergente	18
1.1.1 Evolución, teorías y definición	18
1.1.2 Pensamiento divergente en el aprendizaje	20
1.1.3 Beneficios y Limitaciones en el pensamiento divergente	21
1.2 Resolución de Problemas	23
1.2.1 Evolución y Teorías.....	23
1.2.2 Habilidades para la resolución de problemas	25
1.2.3 Etapas de la resolución de problemas	26
1.2.3.1 Comprender el problema	26
1.2.3.2 Concebir un plan.....	26
1.2.3.3 Ejecución del plan.....	26

1.2.3.4 Examinar la solución obtenida.....	27
3. Pensamiento divergente y resolución de problemas.....	27
4. Características del perfil profesional en relación con las practicas preprofesionales	28
CAPITULO II: MATERIALES Y MÉTODOS.....	29
2.1 Enfoque y tipos de investigación.....	29
2.2 Instrumento.....	31
2.3 Preguntas de investigación	32
2.4 Matriz de operacionalización de variables	34
2.5 Participantes	44
2.6 Procedimiento.....	45
CAPITULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	46
3.1 Estadísticos descriptivos	46
3.2 Análisis Cuantitativo	47
3.2.1 Niveles de pensamiento divergente	47
3.3 Análisis Comparativo Correlacional	49
3.3.1 Diferencias de Pensamiento Divergente con respecto a la variable Edad.....	49
3.3.2 Diferencias del Pensamiento Divergente con respecto a variable Sexo	51
3.3.3 Pensamiento Divergente y Autodefinition Étnica.....	52
3.4. Análisis Descriptivo	53
3.3.1 Estrategias de resolución de problemas específicos	53
CONCLUSIONES.....	57
RECOMENDACIONES.....	58
REFERENCIAS... ..	60
ANEXOS	66

INDICE DE TABLAS

Tabla 1 <i>Baremos de Pensamiento Divergente</i>	32
Tabla 2 <i>Matriz de operacionalización de variables</i>	34
Tabla 3 <i>Universo de estudio</i>	44
Tabla 4 <i>Muestra de estudio</i>	44

Tabla 5 <i>Estadísticos descriptivos de variables de estudio</i>	46
Tabla 6 Niveles de Fluidez.....	47
Tabla 7 <i>Niveles de Flexibilidad</i>	48
Tabla 8 <i>Niveles de Originalidad</i>	48
Tabla 9 <i>Niveles de Elaboración</i>	49
Tabla 10 <i>U de Mann-Whitney de dimensiones de Pensamiento Divergente y Edad</i>	50
Tabla 11 <i>Rangos y promedios de edad de las dimensiones de Pensamiento Divergente</i>	50
Tabla 12 <i>U de Mann-Whitney de dimensiones de Pensamiento Divergente y Sexo</i>	51
Tabla 13 <i>Rangos y promedios de sexo de las dimensiones de Pensamiento Divergente</i>	51
Tabla 14 <i>Kruskal Wallis: Pensamiento Divergente y autodefinición étnica</i>	52
Tabla 15 <i>Rangos y medias de autodefinición étnica con pensamiento divergente</i>	52

INTRODUCCIÓN

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En el contexto del siglo XXI, el desarrollo del pensamiento divergente es considerado una competencia esencial para enfrentar los desafíos sociales, científicos y laborales con creatividad, innovación y adaptabilidad (UNESCO,2022). A nivel global, las exigencias del mercado laboral y la vida profesional demandan habilidades para resolver problemas de manera flexible, generando múltiples soluciones frente a situaciones complejas (OECD, 2020). Esta habilidad, propia del pensamiento divergente, se define como la capacidad de generar ideas variadas, originales y elaboradas a partir de una situación problemática (Guilford, 1950; Runco & Acar, 2012).

En América Latina, persiste una tendencia educativa centrada en modelos tradicionales que priorizan el pensamiento convergente, es decir, la búsqueda de respuestas únicas y preestablecidas (CEPAL & UNESCO, 2020). Esta orientación pedagógica ha limitado el desarrollo de competencias de orden superior, como la creatividad y la resolución de problemas desde un enfoque múltiple. Diversos estudios regionales han reportado que los estudiantes universitarios suelen mostrar deficiencias en la generación de ideas innovadoras para resolver desafíos prácticos (Zapata-García &Salazar-Fierro,2020).

En Ecuador, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL, 2023) señaló que el sistema de educación superior aún no incorpora de manera efectiva metodologías orientadas al desarrollo del pensamiento creativo y crítico. En particular, se evidencia un déficit en la aplicación de estrategias pedagógicas que promuevan el pensamiento divergente, sobre todo en carreras orientadas al abordaje de problemas humanos, como la Psicología. Este déficit puede impactar directamente en la preparación de los estudiantes para afrontar su inserción profesional y su

desempeño durante las prácticas preprofesionales, donde se enfrentan a contextos reales que exigen respuestas creativas y flexibles (Maldonado-Tello & Vásquez-Burneo,2022).

El pensamiento divergente resulta especialmente relevante en la formación de psicólogos, ya que esta disciplina requiere abordar problemáticas impredecibles en entornos sociales diversos (Sternberg, 2006). Sin embargo, en muchos programas formativos predomina la instrucción basada en contenidos técnicos y protocolos estandarizados, con poca apertura hacia la exploración de soluciones creativas (Graczyk et al.,2000). Esta situación podría limitar el desarrollo de estrategias cognitivas complejas en los estudiantes, afectando su desempeño profesional y su capacidad de adaptación a los escenarios reales de intervención (Anderson et al.,2014).

En la Universidad Técnica del Norte (UTN) sede Ibarra, los estudiantes de la carrera de psicología realizan prácticas preprofesionales a partir del cuarto semestre, lo cual implica enfrentarse a situaciones reales que exigen la aplicación de conocimientos teóricos en escenarios prácticos, Sin embargo, se ha observado que algunos estudiantes enfrentan dificultades para generar alternativas creativas frente a los problemas encontrados, lo que sugiere una limitada presencia del pensamiento divergente en su formación.

Así, el problema central que se identifica es la posible relación entre la limitada aplicación del pensamiento divergente y las dificultades en la resolución de problemas durante las prácticas preprofesionales en los estudiantes universitarios de Psicología. Este vacío puede comprometer no solo su aprendizaje práctico, sino también su futuro desempeño laboral. En este contexto, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se relaciona el pensamiento divergente con la resolución de problemas durante las prácticas preprofesionales de los estudiantes universitarios de la carrera de Psicología de la Universidad Técnicas del Norte?

JUSTIFICACIÓN

La presente investigación es pertinente porque aborda una problemática real y actual dentro de la formación profesional universitaria: la limitada promoción del pensamiento divergente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En muchos contextos educativos, especialmente en América Latina, los programas de formación priorizan metodologías tradicionales centradas en respuestas únicas y soluciones preestablecidas, lo cual restringe el desarrollo de habilidades creativas y flexibles. Esta situación incide directamente en la preparación de los estudiantes de Psicología, quienes, al enfrentar situaciones complejas durante sus prácticas preprofesionales, presentan dificultades para generar respuestas variadas, innovadoras y ajustadas al contexto. Esto refleja un déficit formativo que puede afectar tanto su rendimiento académico como su desempeño futuro en el campo profesional.

La investigación se considera factible porque el pensamiento divergente puede ser observado, analizado y medido en escenarios reales, como las prácticas preprofesionales que los estudiantes de Psicología llevan a cabo desde etapas intermedias de su carrera. Dichas prácticas ofrecen un espacio ideal para estudiar la capacidad de los estudiantes para enfrentar problemáticas reales, permitiendo evaluar de forma directa la relación entre el uso de pensamiento divergente y la eficacia en la resolución de problemas.

Además, la Universidad Técnica del Norte constituye un entorno propicio para el desarrollo del estudio, al contar con una población estudiantil activa en procesos de práctica pre-profesional. Este contexto facilita el acceso a los participantes y permite observar el fenómeno en situaciones auténticas, aportando así datos relevantes y contextualizados.

Desde el enfoque metodológico, el estudio es viable gracias a la existencia de instrumentos que permiten evaluar de manera precisa los niveles de pensamiento divergente y su aplicación en

la resolución de problemas prácticos. La utilización de un Test situacional facilitará un diagnóstico objetivo sobre el grado de desarrollo de esta habilidad y su impacto en los contextos de formación práctica.

En consecuencia, esta investigación no solo permitirá identificar el nivel de pensamiento divergente presente en los estudiantes durante sus prácticas, sino que también generará evidencia útil para mejorar los procesos formativos. Esto contribuirá a fortalecer la preparación académica mediante la incorporación de estrategias pedagógicas orientadas a fomentar un pensamiento más flexible, original y adaptativo, competencias esenciales para el ejercicio profesional de la Psicología en el contexto contemporáneo.

ANTECEDENTES

Un estudio realizado por Balabarca (2020) evaluó el pensamiento divergente en estudios universitarios mediante una prueba de resolución de situaciones problemáticas. Los resultados indicaron que los participantes con mayor desarrollo en pensamiento divergente lograban generar respuestas más originales, flexibles y elaboradas, lo que les permitía afrontar con mayor eficacia diversas situaciones académicas y profesionales. Este hallazgo evidenció la importancia de incluir estrategias pedagógicas que estimulen la creatividad y la flexibilidad cognitiva en la educación superior.

De manera similar, Yela (2022) diseñó y validó un instrumento para evaluar el pensamiento divergente en estudiantes de Psicología, enfocándose en su aplicación en contextos prácticos. El estudio demostró que aquellos estudiantes con puntuaciones más altas en pensamiento divergente presentaban un mejor desempeño al abordar casos clínicos simulados, lo que sugiere una conexión directa entre esta capacidad y la habilidad para resolver problemas complejos.

Por otro lado, Maldonado-Tello & Vásquez-Burneo (2020) investigaron el uso de estrategias cognitivas en la práctica pre-profesional de estudiantes de Psicología. Sus hallazgos mostraron que la mayoría de los estudiantes tendía a aplicar enfoques convergentes y rutinarios, limitando la generación de alternativas novedosas frente a situaciones cambiantes. Este déficit fue atribuido a una formación académica centrada en metodologías tradicionales, lo que refuerza la necesidad de fomentar entornos formativos que desarrollen el pensamiento divergente.

En el contexto regional, un estudio realizado por Guajala & Ramirez (2022) analizó el pensamiento creativo de estudiantes de carreras de Ciencias Sociales durante sus prácticas en instituciones públicas. Se concluyó que, aunque los estudiantes enfrentaban problemas diversos en sus prácticas, su capacidad para proponer soluciones alternativas era limitada. Los autores sugieren que fortalecer el pensamiento divergente permitiría a los futuros profesionales adaptarse mejor a entornos complejos y contribuir con propuestas innovadoras en sus campos de acción.

Finalmente, un informe técnico conjunto de organismos internacionales de educación (CEPAL & UNESCO, 2020) alertó sobre la escasa presencia de metodologías activas en los programas universitarios de América Latina, destacando que las prácticas pedagógicas actuales privilegian la repetición y la memorización, en detrimento del pensamiento crítico y creativo. Este contexto representa un reto para la formación profesional en áreas como la Psicología, donde la resolución de problemas es una competencia fundamental.

En conjunto, estos antecedentes evidencian la necesidad de investigar cómo se manifiesta el pensamiento divergente en las prácticas preprofesionales de estudiantes de Psicología. También destacan la relevancia de promover este tipo de pensamiento como una herramienta clave para enfrentar los desafíos del mundo profesional desde una perspectiva innovadora, flexible y adaptativa.

5. OBJETIVOS

Objetivo General

Analizar el pensamiento divergente en la resolución de problemas durante las prácticas preprofesionales de los estudiantes universitarios de la carrera de Psicología, considerando su edad, género, autodefinición étnica y las estrategias que emplean para afrontar situaciones problemáticas en contextos reales.

Objetivos específicos

- Analizar los niveles de Pensamiento Divergente de los estudiantes de prácticas preprofesionales en la carrera de Psicología.
- Determinar si existe diferencias de pensamiento divergente según la edad de los estudiantes de prácticas preprofesionales en la carrera de psicología.
- Determinar si existe diferencias de pensamiento divergente según el género de los estudiantes de prácticas preprofesionales en la carrera de psicología.
- Determinar si existen diferencias de pensamiento divergente según la autodefinición étnica de los estudiantes de prácticas preprofesionales en la carrera de psicología.
- Explorar en los estudiantes de la carrera de Psicología, las estrategias utilizadas para resolver problemas específicos en sus áreas de prácticas preprofesionales.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1. Pensamiento divergente

1.1.1 Evolución, teorías y definición

El pensamiento divergente ha sido ampliamente estudiado dentro de la psicología cognitiva por su papel central en la generación de ideas múltiples y variadas ante un mismo problema. Este tipo de pensamiento se caracteriza por su capacidad para alejarse de las soluciones convencionales, permitiendo explorar diferentes caminos posibles de forma simultánea (Ascate, 2022). A

diferencia del pensamiento convergente, que busca una única respuesta correcta, el pensamiento divergente se enfoca en la expansión de posibilidades.

Fue Guilford (1950), quien introdujo formalmente el término al estudiar la estructura del intelecto humano. En su modelo, describió el pensamiento divergente como una operación mental que permite producir muchas ideas a partir de un estímulo dado, integrando dimensiones como la fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración. Para Guilford (1950), el pensamiento divergente no es sinónimo de creatividad, pero constituye una de las principales formas de manifestación cognitiva (Ascate, 2022).

Posteriormente, Torrance (1966) profundizó en esta perspectiva mediante la creación de pruebas específicas para evaluar el pensamiento divergente. Si bien su trabajo se enmarca en el estudio de la creatividad, su medición se centró directamente en indicadores del pensamiento divergente, lo que refuerza la idea de que este constituye una capacidad cognitiva propia, evaluable y entrañable (Sánchez & Uzcátegui, 2021). Para este autor, las personas con alta capacidad para el pensamiento divergente tienen más probabilidades de resolver problemas de manera original.

Por su parte, Mendnick (1962) propuso una teoría basada en las asociaciones remotas entre ideas, en la que los individuos con mayor capacidad para generar conexiones inusuales presentan un patrón cognitivo que hoy puede identificarse con pensamiento divergente. Aunque el autor no emplea el término de forma explícita, su descripción de cómo las personas acceden a asociaciones menos comunes para generar soluciones innovadoras se ajusta a las características clave del pensamiento divergente, especialmente la fluidez asociativa (Kennet & Faust 2019).

Estudios más recientes confirman que el pensamiento divergente implica habilidades ejecutivas adaptativas y una eficiente gestión de la memoria semántica. Estas capacidades permiten acceder a múltiples representaciones mentales de forma flexible y combinarlas de manera

novedosa (Runco & Acar, 2020). De este modo, se reafirma que el pensamiento divergente es una función mental compleja que contribuye a la solución creativa de problemas sin que necesariamente represente la totalidad del constructo creatividad.

En síntesis, el pensamiento divergente se define como la capacidad para generar múltiples ideas, alternativas o soluciones en respuesta a un mismo estímulo o problema, basándose en operaciones mentales como la fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración. Este tipo de pensamiento es considerado un componente esencial pero no exclusivo de la creatividad (Runco & Acar, 2020; Gerwig et al., 2021).

1.1.2 Pensamiento divergente en el aprendizaje.

La investigación ha demostrado que los enfoques de enseñanza informales y progresivos son más efectivos para promover habilidades de pensamiento divergente que los métodos formales centrados en el contenido. Estudiantes de escuelas que implementan enfoques informales demuestran habilidades superiores en la generación de ideas novedosas y la resolución creativa de problemas, lo cual se asocia a un entorno de aprendizaje más flexible y menos estructurado. Estos enfoques proporcionan mayor libertad para explorar alternativas y pensar de manera no lineal, lo que favorece la creatividad (Guilford, 1950; Runco, 2010).

Además, modelos como el “Pensar Activamente en un Contexto Social” y la “Resolución Creativa de Problemas” han mostrado ser especialmente eficaces en el desarrollo del pensamiento divergente en estudiantes de primaria, ya que fomentan la participación activa y el trabajo en equipo en la búsqueda de soluciones innovadoras (Akbari & Hommel, 2010; Dreisbach & Goschke, 2004).

El enfoque de enseñanza experimental divergente se centra en brindar a los estudiantes la oportunidad de experimentar con diferentes métodos para resolver problemas, lo que potencia su

capacidad para pensar de manera flexible e innovadora. Este tipo de enseñanza activa y abierta permite que los estudiantes exploren una variedad de posibilidades y enfoques antes de llegar a conclusiones, promoviendo la creatividad en el proceso de aprendizaje (Wallas, 1926).

Por otro lado, el Modelo de Aprendizaje Treffinger ha demostrado ser particularmente efectivo en el desarrollo de habilidades de Pensamiento Divergente en estudiantes, especialmente en contextos donde se requiere el manejo de patrones numéricos, facilitando la identificación de diversas soluciones para un mismo desafío (Runco,2010). Estos enfoques evidencian la importancia de metodologías que estimulan la creatividad y el pensamiento flexible en el ámbito educativo.

1.1.3 Beneficios y Limitaciones en el pensamiento divergente

Entre sus beneficios principales se destaca que fomenta la generación de respuestas alternativas, mejora la capacidad de adaptación en contextos inciertos y potencia la innovación en distintos ámbitos. Según Gerwig, Ederer & Muller (2021), el Pensamiento Divergente se relaciona directamente con competencias necesarias en el mercado laboral, como la resolución creativa de problemas, la toma de decisiones en escenarios ambiguos y la capacidad de proponer soluciones novedosas ante desafíos complejos. En este sentido los individuos con alto nivel de pensamiento divergente tienden a ser más valoradas en sectores dinámicos y orientados a la innovación (Guilera et al., 2020)

Desde el punto de vista personal y académico, el Pensamiento Divergente fortalece la autonomía intelectual, dado que permite explorar ideas propias sin depender exclusivamente de modelos establecidos (Palmiero et al., 2021). También se ha relacionado con una mayor motivación intrínseca, especialmente cuando los individuos perciben que tienen libertad para experimentar, crear y equivocarse sin ser penalizados por respuestas no convencionales

(Karwowski et al., 2021).

A pesar de sus beneficios, el desarrollo del pensamiento divergente enfrenta importantes limitaciones estructurales, cognitivas y contextuales. Uno de los principales obstáculos es la alta densidad estudiantil en el aula, lo que impide una atención personalizada que permita identificar y fortalecer esta capacidad en los estudiantes (Gerwig et al., 2021; Ko & Kim, 2022). Esta situación limita la posibilidad de aplicar estrategias diferenciales que estimulen la producción libre y variada de ideas

Estudios recientes advierten que sin estas habilidades fundamentales como la comprensión lectora, el pensamiento lógico y la capacidad de abstracción, los estudiantes tienen más dificultad para ejercitar su Pensamiento Divergente, ya que carecen de una base sólida para combinar y transformar conceptos (Benedek & Neubauer, 2023; Acar et al., 2021).

Otro factor limitante es la persistencia de modelos educativos tradicionales centrados en el pensamiento convergente, es decir, en la búsqueda de una única respuesta correcta. Aunque este enfoque puede ser útil para ciertos contenidos, dificulta la práctica del Pensamiento Divergente, que requiere apertura, tolerancia a la ambigüedad y valoración de ideas inusuales (Palmiero et al., 2021).

Adicionalmente, el origen socioeconómico influye en las oportunidades para desarrollar el Pensamiento Divergente. Los estudiantes de contextos vulnerables suelen tener menos acceso a experiencias enriquecedoras, recursos didácticos variados o entornos que fomenten la exploración creativa (García-Cepero & Gonzales, 2023; Renzulli & Reis, 2020). Esto no implica una falta de capacidad, sino una desigualdad en las condiciones que permiten desplegar dicha habilidad.

Por último, las evaluaciones escolares centradas en resultados o memorización desincentivan la producción de ideas originales, ya que el estudiante interioriza que solo una

respuesta es válida. Según Acar et al. (2021), este tipo de evaluaciones puede incluso generar ansiedad en los estudiantes con estilos cognitivos más divergentes, inhibiendo sus respuestas espontáneas y disminuyendo su rendimiento en tareas creativas.

1.2. Resolución de problemas

1.2.1 Evolución y Teorías

La resolución de problemas ha sido estudiada desde múltiples enfoques a lo largo del tiempo, destacándose la contribución de Polya (1945) donde propuso un enfoque sistemático basado en cuatro etapas: comprender el problema, idear un plan, ejecutarlo y evaluar los resultados. Polya consideraba que este método no solo era aplicable a las matemáticas, sino a cualquier problema cotidiano, promoviendo el desarrollo del pensamiento lógico y estructurado. Su teoría marcó un punto de partida para el análisis metodológico en la resolución de problemas, sentando las bases para enfoques posteriores que incluyeron componentes más creativos.

La resolución de problemas ha evolucionado significativamente como un campo de estudio, Bono (1995) destacó la necesidad de complementar el pensamiento lógico con el pensamiento divergente para abordar problemas que requieren soluciones innovadoras. Además, argumentó que el pensamiento tradicional, aunque útil, puede ser limitante cuando se enfrenta a problemas que demandan creatividad. A través de técnicas como los: “seis sombreros para pensar”, propuso enfoques alternativos que ayudan a explorar distintas perspectivas y generar ideas originales. Esta visión amplió la comprensión de la resolución de problemas al incluir herramientas prácticas para fomentar la innovación y romper patrones de pensamiento rígidos.

En un enfoque más visual, Buzan (2006) desarrolló los mapas mentales como una herramienta para organizar y analizar ideas de manera creativa, lo que facilita la resolución de problemas complejos. Los mapas mentales permiten representar gráficamente un problema,

identificar sus componentes clave y explorar posibles soluciones de forma no lineal, potenciando tanto el pensamiento lógico como el creativo. Asimismo, Dewey (1998) menciona que los problemas se entienden mejor a través de la interacción activa con el entorno, promoviendo un enfoque práctico y ético en su resolución.

La resolución de problemas ha sido estudiada como una habilidad cognitiva esencial desde mediados del siglo XX. Albert (1967) destacó que el aspecto más desafiante de este proceso es definir con precisión el problema real, lo que requiere una comprensión profunda de sus causas subyacentes. Este autor señaló que la identificación adecuada del problema es crucial para garantizar soluciones efectivas, subrayando la importancia de un análisis exhaustivo al inicio del proceso.

En las décadas siguientes, Mumford et al. (1996) aportaron un enfoque relacionado con el papel del conocimiento y la experiencia en la resolución creativa de problemas. Según estos autores, la capacidad de identificar observaciones relevantes, aunque parezcan anómalas, y de organizar esta información mediante conceptos adecuados, es clave para mejorar el desempeño en la resolución de problemas. Sternberg & O' Hara (1999) complementaron esta perspectiva al explorar cómo la inteligencia y el pensamiento divergente influyen en la capacidad de resolver problemas de manera creativa, destacando que ambos factores tienen un impacto único y significativo.

Jonassen (2000), afirmó que la resolución de problemas es una de las actividades cognitivas más importantes en la vida cotidiana y profesional, ya que las personas suelen enfrentar desafíos y ser recompensadas por resolverlos. Durante ese mismo periodo, CASEL (2006) identificaron esta competencia como una habilidad socioemocional clave que facilita la generación de soluciones positivas e informadas. Recientemente, Anderson et al. (2014) destacaron que la

creatividad es un componente central en este proceso, permitiendo abordar los problemas desde perspectivas innovadoras.

En estudios más actuales, Wang (2019) resaltó la importancia de los entornos que fomentan la diversidad y la generación de ideas como un medio para estimular la creatividad en la resolución de problemas.

1.2.2 Habilidades para la resolución de problemas.

La resolución de problemas es una competencia esencial en diversos contextos, y su desarrollo requiere fortalecimiento de habilidades específicas como el optimismo, la motivación y la efectividad. El optimismo permite a las personas enfrentar situaciones desafiantes con una perspectiva positiva, aumentando la probabilidad de encontrar soluciones eficaces. Según Seligman (2006), el optimismo fortalece la resiliencia emocional, lo que resulta clave para mantener la perspectiva frente a obstáculos. Así, una actitud optimista fomenta la creatividad y la apertura al cambio, aspectos fundamentales para resolver problemas complejos.

Por otro lado, la motivación actúa como el motor que impulsa a los individuos a buscar soluciones y superar las dificultades. Deci & Ryan (2000) sostienen que la motivación intrínseca, caracterizada por el interés genuino en una tarea, mejora el desempeño al enfocarse en metas claras y significativas. Además, una alta motivación está relacionada con la capacidad de analizar situaciones desde diferentes perspectivas, lo que contribuye a tomar decisiones informadas y estratégicas en contextos problemáticos

Finalmente, la efectividad en la resolución de problemas se relaciona con la habilidad para planificar y ejecutar estrategias que conduzcan a resultados concretos. Para ello, es crucial la organización y el uso de recursos de manera eficiente. Según D’Zurilla & Nezu (2010), las personas efectivamente en esta área tienden a desarrollar un enfoque estructurado, evaluando las

alternativas posibles y seleccionando la más adecuada según las circunstancias. Esta combinación de habilidades potencia el éxito en la resolución de problemas, tanto en contextos personales como profesionales.

1.2.3 Etapas de la resolución de problemas.

1.2.3.1 Comprender el problema. La comprensión del problema es la etapa inicial y crucial en la resolución de problemas, ya que permite al solucionador identificar y abstraer la naturaleza de los datos y las relaciones entre ellos. Según Pólya (1989), esta fase implica adquirir una representación simbólica que permita distinguir los elementos esenciales del problema, como la incógnita, los datos y las condiciones. Además, se debe diferenciar entre información relevante e irrelevante, lo que facilita la formulación clara del problema en términos comprensibles (Minotta-Valencia, 2014). Este análisis inicial es fundamental para construir una imagen mental que guíe los pasos posteriores.

1.2.3.2 Concebir un plan. La concepción de un plan implica el diseño de una estrategia que guíe hacia la resolución del problema. Según Minotta-Valencia (2014), esta etapa se centra en proyectar mentalmente un procedimiento lógico y adecuado, considerando las condiciones y exigencias del problema. Pólya (1985) resalta que este proceso debe integrar cálculos, predicciones y revisiones continuas para garantizar que el plan sea factible y eficiente. La elección de la estrategia también depende de la experiencia previa y del conocimiento del solucionador, lo que fortalece la precisión y viabilidad del método seleccionado.

1.2.3.3 Ejecución del plan. La ejecución del plan consiste en llevar a cabo de manera sistemática los pasos definidos en la fase anterior. Este proceso incluye operaciones prácticas y ajustes dinámicos según los resultados parciales obtenidos. Minotta-Valencia (2014) destaca que esta etapa no es mecánica, sino que requiere atención constante, memoria operativa y habilidades de autocorrección. A medida que se implementa el plan, el solucionador debe estar atento a posibles obstáculos o errores, reformulando los procedimientos cuando sea necesario para garantizar el avance hacia la solución.

1.2.3.4 Examinar la solución obtenida. Una vez alcanzada la solución, es imprescindible evaluar su validez y coherencia con los datos iniciales del problema. Según Minotta-Valencia (2014), esta fase permite verificar si la solución satisface las condiciones planteadas y si no existen discrepancias o aspectos faltantes. Luria (1984) señala que este análisis retrospectivo no solo garantiza la corrección de los resultados, sino que también fomenta el aprendizaje y la mejora de las estrategias empleadas. Este paso final cierra el ciclo de resolución, asegurando una comprensión más profunda del problema y fortaleciendo las habilidades del solucionador.

1.3. Pensamiento divergente y resolución de problemas

En la educación universitaria, Balabarca-Poves (2020) demostró que los estudiantes con mayores niveles de pensamiento divergente, especialmente en la dimensión de originalidad, presenta un desempeño superior en tareas de resolución de problemas. Esto ocurre porque la capacidad de producir ideas novedosas les permite explorar rutas de solución más innovadoras y efectivas en comparación con menor Pensamiento Divergente.

De forma complementaria, Cáncer et al. (2022) evidenciaron que el pensamiento divergente predice significativamente la resolución creativa de problemas en jóvenes adultos, lo que confirma que la habilidad de generar múltiples y variadas alternativas incrementa la probabilidad de encontrar soluciones adecuadas frente a situaciones complejas. Dicho de otro modo, el Pensamiento Divergente se convierte en el motor que alimenta la flexibilidad y la adaptabilidad necesarias en la resolución de problemas.

1.4. Características del perfil profesional en relación con las prácticas preprofesionales

En este marco, las prácticas preprofesionales constituyen un componente esencial para la consolidación del perfil profesional. Según la Ley Orgánica de Educación Superior (2010) y su reglamento, los estudiantes universitarios deben realizar prácticas preprofesionales como requisito para la obtención del título, lo que garantiza la articulación de los conocimientos teóricos con la experiencia práctica en contextos reales, tanto urbanos como rurales, y en concordancia con las necesidades de la sociedad (Reglamento General a la LOES, 2019).

En la Universidad Técnica del Norte, las prácticas preprofesionales se conciben como un espacio de formación integral donde los estudiantes aplican sus competencias en diagnóstico, intervención y evaluación de fenómenos psico-sociales (Cueva-reyes & Ollague-Rosero, 2020; Grados-Vásquez, 2023). Al mismo tiempo, estas prácticas fortalecen habilidades socioemocionales como la empatía, la responsabilidad y la comunicación efectiva (Cáncer et al;2022). Este proceso permite a los estudiantes consolidar un perfil profesional que combina conocimientos científicos con valores éticos y humanistas, capaces de contribuir a la mejora de la calidad de vida de las comunidades y a la promoción de la salud mental de manera sostenible (Rodríguez-Díaz, 2022; Grados-Vásquez, 2023).

En consecuencia, el perfil profesional del estudiante de Psicología se refleja y fortalece a través de las prácticas preprofesionales, pues estas permiten la aplicación efectiva de a la teoría en contextos reales, el desarrollo de competencias técnicas y socioemocionales, y la consolidación de una identidad profesional orientada al análisis crítico, la resolución de problemas y la transformación social (Cáncer et al, 2022; Cueva-Reyes & Ollague-Rosero,2020).

CAPÍTULO II: MATERIALES Y MÉTODOS

2.1 Enfoque y tipos de investigación

La investigación se desarrolló bajo un enfoque mixto, el cual combina procedimientos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio con el propósito de obtener una comprensión más integral del fenómeno analizado. Desde el enfoque cuantitativo, se emplearon instrumentos estandarizados que permitieron medir de manera más objetiva el nivel de pensamiento divergente y establecer su relación con variables sociodemográficas. Paralelamente, el componente cualitativo permitió indagar en las percepciones y experiencias de los estudiantes, generando una visión más profunda y contextualizada de los resultados. Según Creswell & Plano Clark (2018), la investigación mixta se caracteriza por la recolección, análisis e integración de datos cuantitativos y cualitativos, de modo que los puntos fuertes de ambos enfoques se complementan y enriquecen la interpretación final.

Se adoptó un diseño mixto de tipo secuencial, en el cual la recolección de datos se llevó a cabo en dos fases consecutivas. En la primera fase, de carácter cuantitativo, se aplicó un Test Situacional de Pensamiento Divergente con el fin de medir las dimensiones de este constructo en los estudiantes de Psicología y analizar su relación con variables sociodemográficas. En la segunda fase, de naturaleza cualitativa, se realizaron entrevistas semiestructuradas que permitieron profundizar en las percepciones y experiencias de los participantes respecto al pensamiento divergente y su aplicación en la resolución de problemas. De esta manera, los resultados cualitativos complementaron y explicaron los hallazgos obtenidos en la fase cuantitativa. Según Creswell y Plano Clark (2018), este diseño es especialmente útil cuando los resultados numéricos requieren ser comprendidos a partir de la voz y experiencias de los participantes. En la misma línea, Hernandez-Sampieri & Mendoza (2018) destacan que el enfoque secuencial explicativo

integra de manera ordenada los datos cuantitativos y cualitativos, fortaleciendo la validez de los hallazgos. Asimismo, Tashakkori & Teddlie (2010) sostienen que los métodos mixtos no solo permiten combinar diferentes fuentes de evidencia, sino que también proporcionan una comprensión más amplia y profunda de los fenómenos sociales y educativos.

El alcance de la investigación fue descriptivo y correlacional en su componente cuantitativo, ya que permitió identificar y caracterizar el nivel de pensamiento divergente en los estudiantes, cumpliendo con el primer objetivo específico. Según Moscoso, Merizalde & Prieto (2021), la investigación descriptiva “se orienta a especificar las propiedades y características de un fenómeno o grupo, sin manipular las variables del entorno” (p. 147). Asimismo, fue correlacional, dado que se exploró la posible relación entre el pensamiento divergente y las variables sociodemográficas consideradas, lo cual se vincula con el segundo objetivo específico. De manera complementaria, el componente cualitativo permitió indagar en las percepciones y experiencias de los estudiantes respecto al pensamiento divergente en la resolución de problemas, aportando información adicional que enriqueció y contextualizó los hallazgos obtenidos a partir de los datos cuantitativos, lo que contribuyó a una comprensión más completa del fenómeno estudiado (Creswell & Plano-Clark, 2018).

Finalmente, el muestreo fue de tipo no probabilístico, lo que implicó que la selección de los participantes se realizó de manera deliberada según criterios específicos, como estar cursando la carrera de Psicología y participar en prácticas preprofesionales. Este tipo de muestreo permite acceder de manera práctica y eficiente a los sujetos que cumplen con las características requeridas para el estudio, aunque no garantiza que todos los miembros de la población tengan la misma probabilidad de ser incluidos. Hernández-Sampieri, Mendoza & Baptista (2018) señalan que “el muestreo no probabilístico se basa en la selección de sujetos de acuerdo con criterios de

conveniencia o juicio del investigador, siendo útil cuando se busca información de casos específicos o especializados” (p.221). Por su parte, Sampieri, Collado & Lucio (2014) destacan que este tipo de muestreo “es común en investigaciones exploratorias y estudios aplicados, donde el objetivo es profundizar en fenómenos concretos más que generalizar a toda la población” (p.175). Además, Tavárez & Morales (2020) indican que “aunque el muestreo no probabilístico no permite inferencias estadísticas robustas, facilita la recolección de datos de manera eficiente y enfocada en la población de interés” (p,98). En la presente investigación, este enfoque fue adecuado, ya que permitió concentrarse en estudiantes que cumplieran con las condiciones necesarias para analizar el pensamiento divergente y su relación con variables sociodemográficas.

2.2 Instrumento

En la investigación se emplea el Test Situacional de Pensamiento Divergente (Guzmán et al, 2025), fundamentado en el modelo teórico propuesto por Guilford (1950), quien identificó cuatro dimensiones esenciales del pensamiento divergente: Fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración. Este test fue diseñado y adaptado para evaluar dichas dimensiones a través de 30 situaciones que presentan contextos cotidianos, en las que cada ítem de respuesta permite valorar específicamente una sola dimensión. La fluidez se refiere a la cantidad de ideas generadas, la flexibilidad a la variedad de categorías de respuesta, la originalidad a la novedad de las ideas, y la elaboración al nivel del detalle o enriquecimiento de la respuesta (Guilford, 1950; Runco & Acar, 2012).

Tabla 1*Baremos de Pensamiento Divergente*

Dimensión	Percentil/Puntaje	Rangos	Valoración
Fluidez	33 (8)	0-8	Poco desarrollada
	66 (12)	8,1-12	En desarrollo
		12,1-30	Muy desarrollado
Flexibilidad	33 (8)	0-8	Poco desarrollada
	66(11)	8,1-11	En desarrollo
		11,1-30	Muy desarrollado
Originalidad	33 (3)	0-3	Poco desarrollada
	66 (5)	3,1-5	En desarrollo
		5,1-30	Muy desarrollado
Elaboración	33(4)	0-4	Poco desarrollada
	66 (7)	4,1-7	En desarrollo
		7,1-30	Muy desarrollado

2.3 Preguntas de la Investigación

Para el objetivo general se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se manifiesta el pensamiento divergente en la resolución de problemas durante las prácticas preprofesionales de los estudiantes universitarios de la carrera de Psicología, considerando su edad, género, autodefinición étnica y las estrategias que emplean para afrontar situaciones problemáticas en contextos reales?

Para el primer objetivo específico se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son los niveles de Pensamiento Divergente de los estudiantes de prácticas preprofesionales en la carrera de Psicología?

Para los siguientes tres objetivos específicos se han planteado las siguientes hipótesis:

H₁: Existe diferencias estadísticamente significativas de Pensamiento Divergente según la edad de los estudiantes de prácticas pre-profesionales en la carrera de Psicología.

H₀: No existe diferencias estadísticamente significativas de Pensamiento Divergente según la edad de los estudiantes de prácticas pre-profesionales en la carrera de Psicología.

H₂: Existe diferencias estadísticamente significativas de Pensamiento Divergente según el género de los estudiantes de prácticas pre-profesionales en la carrera de Psicología.

H₀: No existe diferencias estadísticamente significativas de Pensamiento Divergente según el género de los estudiantes de prácticas pre-profesionales en la carrera de Psicología.

H₃: Existe diferencias estadísticamente significativas de Pensamiento Divergente según la autodefinición étnica de los estudiantes de prácticas pre-profesionales en la carrera de Psicología.

H₀: No existe diferencias estadísticamente significativas de Pensamiento Divergente según la autodefinición étnica de los estudiantes de prácticas pre-profesionales en la carrera de Psicología.

2.4 Matriz de operacionalización de variables

Tabla 2

Matriz de variables

Variables	Items	Dimensiones
Sociodemográficas	Sexo Semestre Edad Autodefinición Etnica	
Amigos	<p>1.- Tus amigos planean un viaje de último momento, pero tú tienes tareas y compromisos pendientes. ¿Cómo puedes equilibrar ambas responsabilidades?</p> <p>2. Están organizando una cena grupal y surge la discusión sobre qué tipo de comida preparar. ¿Qué opciones puedes proponer?</p>	<p>(Fluidez) Hago una lista de tareas prioritarias y encuentro maneras rápidas de completarlas antes del viaje.</p> <p>(Flexibilidad) Pido apoyo a los profesores para ver si es posible postergar algunas entregas o hacerlas en línea.</p> <p>(Originalidad) Convierto el viaje en una oportunidad de aprendizaje y documentarlo en un formato poco convencional para complementar las tareas.</p> <p>(Elaboración) Organizo un cronograma detallado para cumplir con las obligaciones antes del viaje sin comprometer la calidad del trabajo.</p> <p>(Fluidez) Comparto varias ideas de diferentes tipos de comida y votan por la opción más popular.</p> <p>(Flexibilidad) Propongo un menú mixto que combine las preferencias de todos.</p> <p>(Originalidad) Realizo un reto culinario en el que cada persona prepare un plato con ingredientes sorpresa.</p>

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?

(Elaboración) Creo un menú temático con platos representativos de distintas culturas y explicaciones de su origen.

(Fluidez) Pienso rápidamente en diferentes alternativas que podrían funcionar, de modo que él tenga varias opciones para considerar.

(Flexibilidad) Escucho su situación y recomiendo la mejor opción según sus necesidades.

(Originalidad) Propongo una opción poco convencional, como probar algo nuevo que nunca antes había considerado, para darle una nueva perspectiva.

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?

(Elaboración) Detallo los pros y contras de cada opción, ayudándole a evaluar los posibles resultados y consecuencias de sus decisiones.

(Fluidez) Busco momentos oportunos para intervenir en la conversación y expresar brevemente mis ideas de manera clara.

(Flexibilidad) 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.

(Originalidad) Propongo un juego novedoso donde todos se puedan expresar.

(Elaboración) 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.

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?

(Fluidez) Hago una lista de tareas y determino cuáles se pueden hacer rápidamente y cuáles requieren más tiempo, priorizando las más urgentes.

(Flexibilidad) 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.

(Originalidad) Dividimos el trabajo como un rompecabezas, donde cada uno aporta desde lo que mejor sabe hacer. te.

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

(Elaboración) 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.

(Fluidez) Hablo con él de inmediato para aclarar lo sucedido y resolver el problema rápidamente.

(Flexibilidad) Escucho su versión y decido si perdonarlo o poner límites según lo que me diga.

(Originalidad) Escribo un mensaje inusual para expresar mis sentimientos sin confrontación directa.

(Elaboración) Reflexiono, hago una lista de pros y contras sobre la amistad y decido si seguirla, estableciendo límites para evitar futuras traiciones.

(Fluidez) Inmediatamente planteo actividades similares que podrían agradar a todos y propongo alternativas.

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?

(Flexibilidad) Sugiero un compromiso, como hacer una actividad que te interese durante una parte del tiempo y luego unirse a la actividad que proponen.

(Originalidad) Propongo combinar ideas: un torneo de fútbol seguido de una fogata para compartir historias, así todos disfrutan

(Elaboración) Elaboro una propuesta para una salida que combine ambas opciones, garantizando la satisfacción de todos

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

(Fluidez) Pienso brevemente diferentes maneras de acercarme, cómo iniciar una conversación sobre temas generales para crear confianza.

(Flexibilidad) Le doy espacio, pero también hago preguntas abiertas para que se sienta cómodo si quiere hablar.

(Originalidad) Organizo un encuentro en un lugar relajado, como un paseo o una actividad que fomente la conversación sin presión.

(Elaboración) Ofrezco mi apoyo de forma constante, proponiendo actividades que lo distraigan mientras le hago saber que estoy ahí para escuchar cuando lo necesite.

(Fluidez) Pienso de inmediato en diferentes formas de motivarlo, como establecer metas pequeñas para que vea avances rápidamente.

(Flexibilidad) Le sugiero cambiar el enfoque del proyecto para hacerlo más atractivo o adecuado a sus intereses actuales.

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

(Originalidad) Propongo un cambio radical en su enfoque, como usar una técnica o estilo completamente diferente para revitalizar su proyecto.

(Elaboración) Le ayudo a elaborar un plan detallado, estableciendo plazos específicos y recompensas para mantener la motivación alta.

(Fluidez) Pienso en diferentes formas de hacerle sentir incluido, como invitarlo a actividades más pequeñas o privadas.

(Flexibilidad) Sugiero que cada uno del grupo pase tiempo individualmente con él para que se sienta más cercano a todos.

(Originalidad) Propongo una dinámica en la que todos tengan roles importantes, asegurando que se sienta valioso y escuchado.

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

(Elaboración) Organizo encuentros en etapas: primero algo informal como un picnic, luego juegos en equipo y dinámicas para fortalecer la inclusión.

(Fluidez) Divido rápidamente la tarea en partes más pequeñas.

(Flexibilidad) Busco otras formas de hacer la tarea, como trabajar en grupo o usar herramientas digitales para optimizar el proceso.

(Originalidad) Propongo un enfoque inusual para desarrollar la tarea, como presentarla en un formato innovador que llame la atención del profesor.

Escolaridad

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

(Elaboración) Enriquezco el trabajo con referencias adicionales o ejemplos prácticos bien explicados.

(Fluidez) Pienso ágilmente en distintas formas de presentar el contenido.

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

(Flexibilidad) Adapto la presentación al público, usando ejemplos cercanos a su realidad para que sea más fácil de entender.

(Originalidad) Incorporo una actividad interactiva, como un juego o una simulación, para captar la atención de los compañeros.

(Elaboración) Creo una presentación atractiva con gráficos, videos y material de apoyo que refuerce la comprensión del tema.

(Fluidez) Inmediatamente distribuyo mi tiempo para estudiar un cierto número de temas.

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

(Flexibilidad) Pruebo distintas técnicas de estudio, como resúmenes, mapas mentales o métodos de memorización, para ver cuál funciona mejor.

(Originalidad) Creo una historia que relacione los temas difíciles con situaciones de la vida real, para hacerlos más fáciles de recordar.

(Elaboración) Complemento el estudio con tarjetas didácticas, resúmenes detallados y simulacros de examen para reforzar los conocimientos.

(Fluidez) Pienso inmediatamente en diferentes formas de solucionar el problema, como redistribuir las tareas o asignarle una función distinta.

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

(Flexibilidad) Hablo con el compañero para entender su situación y ajusto la parte de su trabajo según sus posibilidades.

(Originalidad) Utilizo una estrategia motivadora, como hacer que la tarea sea un reto divertido y ofrezco recompensas al grupo.

(Elaboración) Defino un plan de seguimiento con fechas de entrega claras y reuniones periódicas para asegurarse de que todos cumplan con su parte.

(Fluidez) Escribo un listado sin descartar ninguna idea al principio.

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

(Flexibilidad) Analizo problemas en la universidad o la comunidad para encontrar oportunidades de innovación.

(Originalidad) Pienso en una solución completamente nueva, como una app con una función innovadora o un invento poco convencional.

(Elaboración) Diseño un prototipo cuidadoso, con una justificación clara y un plan realista para su implementación.

(Fluidez) Exploro inmediatamente distintas opciones de financiamiento, como descuentos o apoyo de la universidad.

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?

(Flexibilidad) Evalúo alternativas, como la posibilidad de asistir de forma virtual si está disponible.

(Originalidad) Organizo una actividad novedosa para recaudar fondos con el apoyo de la comunidad universitaria.

(Elaboración) Elaboro un plan detallado con presupuesto, cronograma de actividades y los beneficios que obtendrías del congreso para justificar la inversión.

(Fluidez) Enumero los puntos clave y busco formas ágiles de explicarlos.

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

(Flexibilidad) Me adapto al nivel de conocimiento de los asistentes, ajustando el contenido para que sea accesible.

(Originalidad) Uso una analogía o historia para hacer que el tema sea más interesante y relatable.

(Elaboración) Desarrollé una presentación detallada, con ejemplos prácticos y materiales visuales para apoyar el entendimiento.

8. Tienes que escribir un ensayo sobre un tema que no entiendes

(Fluidez) Investigo rápidamente para recopilar información básica sobre el tema y redacto las ideas principales.

completamente. ¿Cómo podrías abordar la tarea?

(Flexibilidad) Busco diferentes fuentes, como libros, artículos académicos y videos, para obtener una visión más completa del tema.

(Originalidad) Enfoco el tema desde una perspectiva poco convencional que aún sea relevante y aporte un análisis nuevo.

(Elaboración) Desarrollo el ensayo de manera estructurada, añadiendo citas, ejemplos y explicaciones detalladas que fortalezcan la argumentación.

(Fluidez) Hago un plan de estudio con las materias más urgentes y me enfoco en repasar los conceptos clave.

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

(Flexibilidad) Cambio de estrategia si alguna técnica de estudio no está funcionando, probando otra forma de aprender, como mapas conceptuales o resúmenes.

(Originalidad) Creo una técnica de estudio propia, como asociar conceptos con imágenes o historias para recordarlos más fácilmente.

(Elaboración) Establezco un horario de estudio detallado, con tiempos de descanso y repasos, para asegurar que cubra todo el material de manera eficiente.

(Fluidez) Intento explicarlo de diferentes maneras hasta que encontremos una forma de que lo entienda.

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

(Flexibilidad) Adapto la explicación al estilo de aprendizaje de mi compañero, ya sea visual, auditivo o kinestésico.

(Originalidad) Le sugiero usar ejemplos divertidos o metafóricos para hacer que el concepto sea más comprensible.

(Elaboración) Desgloso el concepto en partes más pequeñas y claras, asegurándome de que entienda cada sección antes de continuar.

Familia

1. Se acerca el cumpleaños de un familiar y no sabes qué regalo darle. ¿Cómo podrías encontrar una

(Fluidez) Hago una lista rápida de las cosas que le gustan o necesidades que podría tener y revisar opciones dentro de ese listado.

(Flexibilidad) Considero una experiencia en lugar de un objeto, como un día juntos en su actividad favorita.

idea adecuada para sorprenderlo?

(Originalidad) Creo un regalo personalizado y único, como un álbum de fotos con recuerdos de momentos especiales compartidos.

(Elaboración) 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.

(Fluidez) Propongo cambiar de tema rápidamente para evitar que el conflicto continúe.

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?

(Flexibilidad) Trato de encontrar un punto en común entre los diferentes enfoques, para que todos se sientan escuchados.

(Originalidad) Sugiero hacer un juego o actividad, ayudando a que la situación se resuelva de forma más tranquila.

(Elaboración) Organizo una conversación donde cada persona pueda expresar su opinión y luego buscar soluciones o compromisos que todos puedan aceptar.

(Fluidez) Hago una lista de actividades que podrían gustar a todos y elegir la mejor opción según el espacio y el tiempo disponible.

(Flexibilidad) Pienso en alternativas que se adapten a las edades o intereses de los miembros de la familia.

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

(Originalidad) Propongo una actividad divertida y excepcional, como un clase de cocina o una competencia de manualidades para todos los miembros de la familia.

(Elaboración) Creo un cronograma con tiempos establecidos para cada actividad, teniendo en cuenta la logística y los recursos necesarios para hacerlo más efectivo.

(Fluidez) Manifiesto diferentes maneras de mostrar apoyo, como escucharlo o ayudar con tareas diarias.

(Flexibilidad) Lo apoyo según lo que necesite, ya sea emocional o práctico, y busco maneras de estar presente sin invadir su espacio.

(Originalidad) Organizo una actividad especial solo para esa persona, como una tarde de descanso o una salida para distraerlo.

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

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

(Elaboración) 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

(Fluidez) Propongo una lista de todas las tareas que se deben hacer y las reparto rápidamente entre los miembros de la familia.

(Flexibilidad) Ajusto las tareas según el tiempo disponible de cada persona.

(Originalidad) Organizo una competencia amigable donde cada miembro de la familia intente cumplir su tarea en el menor tiempo posible, convirtiéndolo en un juego.

(Elaboración) 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.

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?

(Fluidez) Pienso en una lista de los ingredientes disponibles y busco recetas sencillas.

(Flexibilidad) Modifico recetas tradicionales para adaptarlas a lo que tengo disponible, sin perder el sabor.

(Originalidad) Creo un menú con platillos únicos que combinen los ingredientes de manera original.

(Elaboración) Describo cómo preparo cada platillo, agregando toques especiales en la decoración y presentación.

(Fluidez) Propongo varias actividades que puedan interesar a todos, como una combinación de juegos y paseos.

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

(Flexibilidad) Ajusto el plan según las preferencias de los miembros, buscando un equilibrio entre todos.

(Originalidad) Organizo una actividad temática en la que cada miembro pueda participar en algo que le guste, como un torneo de deportes o una película en casa.

(Elaboración) Detallo un horario de actividades para cada uno, asegurándome de que todos puedan disfrutar del fin de semana.

- 8. Un familiar te pide consejo sobre cómo manejar una situación financiera difícil. ¿Cómo lo ayudarías?**
- (Fluidez)** Pienso de inmediato en varias formas de ahorrar o ganar dinero, basándome en sus posibilidades.
- (Flexibilidad)** Recomiendo distintas opciones que se ajusten a sus recursos y situación actual.
- (Originalidad)** Propongo una solución inusual, como comenzar un pequeño emprendimiento o buscar ayuda externa.
- (Elaboración)** Elaboro un plan financiero detallado, con pasos específicos y metas alcanzables para mejorar su situación.
- (Fluidez)** Pienso en diferentes maneras de ofrecer apoyo emocional, como estar cerca o escuchar sus preocupaciones.
- 9. Un miembro de la familia está pasando por una pérdida importante y no sabe cómo manejar sus emociones. ¿Qué harías para apoyarlo?**
- (Flexibilidad)** Me adapto a sus necesidades emocionales, ya sea brindándole espacio o estando más presente.
- (Originalidad)** Propongo una actividad relajante como una caminata al aire libre o una tarde de meditación para ayudarlo a liberar tensiones.
- (Elaboración)** Organizo un plan de apoyo continuo, como un seguimiento regular para ver cómo se siente y ofrecer ayuda adicional si lo necesita.
- (Fluidez)** Propongo un cambio de tema o sugiero que cada uno exponga su opinión sin interrupciones.
- (Flexibilidad)** Busco un punto en común entre las opiniones, fomentando el respeto mutuo y la escucha activa.
- (Originalidad)** Sugiero hacer un ejercicio en el que cada persona vea el tema desde la perspectiva del otro.
- 10. Durante una cena familiar, los miembros tienen diferentes opiniones sobre un tema delicado. ¿Cómo lo manejarías?**
- (Elaboración)** Facilito una conversación estructurada donde todos puedan expresar sus opiniones con respeto y se busquen soluciones consensuadas.
-



2.5 Participantes

La población o universo de estudio fueron los estudiantes de la carrera de psicología.

Tabla 3

Universo de estudio

Nivel	Hombres	Mujeres	Total
Cuarto	8	26	34
Quinto	2	27	29
Séptimo	7	30	37
Octavo	12	24	36
Total	29	107	137

La selección de esta muestra se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, incluyendo únicamente a quienes cumplían con los criterios establecidos para el estudio, como cursar los semestres correspondientes y participar en prácticas preprofesionales (Hernández-Sampieri, Mendoza & Baptista, 2018). Para el componente cualitativo, se eligieron de manera intencional 10 estudiantes de la muestra cuantitativa, considerando criterios de diversidad de género, edad y niveles de pensamiento divergente. Esta selección permitió profundizar en las percepciones y experiencias de los estudiantes respecto a la resolución de problemas, complementando y enriqueciendo los hallazgos obtenidos en la fase cuantitativa (Sampieri, Collado & Lucio, 2014; Tavárez & Morales, 2020).

Tabla 4

Muestra de estudio

Nivel	Hombres	Mujeres	Total
Cuarto	8	21	29
Quinto	2	20	22
Séptimo	5	23	28
Octavo	6	21	27
Total	21	85	106

La muestra estuvo conformada por el 19,81 % de hombres y el 80,19 % de mujeres. La edad promedio de los participantes fue de 21,66 años con un rango de edad comprendido entre los



22 y 28 años.

Respecto al nivel académico, el 27,4 % de los estudiantes cursa el cuarto nivel, el 20,8 % se encuentra en el quinto nivel, el 26,4 % pertenece al séptimo nivel y el 25,5 % cursa el octavo nivel.

Respecto a la autodefinición étnica. el 80,2% se identifica como mestizo, el 9,43% como afrodescendiente y el 10,37% como indígena.

2.6 Procedimiento

Para llevar a cabo esta investigación, se desarrolló siguiendo un proceso estructurado y sistemático, que permitió garantizar la coherencia metodológica y la rigurosidad académica. En primera instancia, se aprobaron el tema y los objetivos de la tesis, definiéndose con claridad el alcance y la pertinencia del estudio. Posteriormente, se elaboró el plan de tesis, que sirvió como guía para la organización y ejecución de cada etapa del trabajo investigativo.

A continuación, se elaboraron la introducción, incluyendo la justificación y los antecedentes, así como el marco teórico, estructurado en sus respectivos subtemas, lo que permitió fundamentar teórica y conceptualmente la investigación. Una vez establecida la base conceptual, se procedió a la recolección de datos. Para la parte cuantitativa, se aplicó el test situacional de pensamiento divergente a la muestra de 106 estudiantes de Psicología. Paralelamente, para la parte cualitativa, se realizaron entrevistas semiestructuradas a 10 estudiantes seleccionados según criterios de diversidad de género, edad y niveles de pensamiento divergente, con el objetivo de profundizar en sus percepciones y experiencias sobre la resolución de problemas.

Los datos cuantitativos fueron ingresados y analizados en SPSS, versión 25.0, mediante estadísticos descriptivos (media, desviación estándar, frecuencias y porcentajes) y se evaluó la



confiabilidad del instrumento utilizando el Alfa de Cronbach. Los datos cualitativos fueron transcritos y organizados por categorías temáticas, lo que permitió complementar y enriquecer los resultados cuantitativos.

Finalmente, los hallazgos obtenidos fueron sistematizados en los apartados de resultados, conclusiones y recomendaciones, integrando la información de ambos enfoques para ofrecer una comprensión completa del pensamiento divergente y la resolución de problemas en estudiantes universitarios de Psicología.

CAPÍTULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1 Estadísticos descriptivos

Tabla 5

Estadísticos descriptivos de variables de estudio

	Fluidez	Flexibilidad	Originalidad	Elaboración	Pensamiento Divergente
N Válido	106	106	106	106	106
Perdidos	0	0	0	0	0
Media	10,13	9,75	4,16	5,96	30,00
Mediana	10,00	9,50	4,00	5,00	30,00
Moda	8	11	4,00	6,00	30,00
Desv. Desviación	4,51	3,76	2,74	4,25	,00
Varianza	20,38	13,75	7,55	18,13	,00
Mínimo	1	2	,00	,00	30,00
Máximo	21	20	14,00	20,00	30,00
Percentil 33	8,00	8,00	3,00	4,00	30,00
Percentil 66	12,00	11,00	5,00	7,00	30,00

Para determinar los niveles de cada una de las dimensiones de Pensamiento Divergente se construyó un baremo sobre la base de los puntajes de los percentiles 33 y 66 según la siguiente tabla.

Para determinar los niveles de desarrollo de las dimensiones del Pensamiento Divergente



(fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración), se construyeron baremos basados en los percentiles 33 y 66 obtenidos de la muestra evaluada. De esta manera, se establecieron tres categorías de valoración: "poco desarrollada", "en desarrollo" y "muy desarrollada". En la dimensión de fluidez, los puntajes de 0 a 8 indican un nivel poco desarrollado, de 8,1 a 12 corresponden a un nivel en desarrollo y de 12,1 a 30 reflejan un nivel muy desarrollado. Para la flexibilidad, los rangos de 0 a 8 representan un nivel poco desarrollado, de 8,1 a 11 en desarrollo y de 11,1 a 30 muy desarrollado. En cuanto a la originalidad, los puntajes entre 0 y 3 reflejan un nivel poco desarrollado, de 3,1 a 5 en desarrollo y de 5,1 a 30 muy desarrollado. Finalmente, en la dimensión de elaboración, los valores de 0 a 4 corresponden a un nivel poco desarrollado, de 4,1 a 7 en desarrollo y de 7,1 a 30 muy desarrollado. Estos baremos permiten clasificar de forma precisa el grado de desarrollo del pensamiento divergente de los participantes evaluados.

3.2 Análisis Cuantitativo

3.2.1 Niveles de pensamiento divergente

El test empleado no mide un nivel global de Pensamiento Divergente, sino que evalúa de forma independiente cada una de sus dimensiones: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración.

Tabla 6

Niveles de Fluidez

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Poco desarrollado	42	39,6	39,6
En desarrollo	37	34,9	74,5
Muy desarrollado	27	25,5	100,0
Total	106	100,0	

El 39,6 % de los estudiantes de Psicología presenten un nivel “poco desarrollado” en la dimensión de fluidez del pensamiento divergente, considerando que esta habilidad es esencial para la generación de múltiples ideas y alternativas ante un problema (Reiter-Palmon et al., 2019; Silvia et al., 2013). Investigaciones como la de Vink et al. (2022) reportan niveles más altos de fluidez en estudiantes de carreras creativas, lo que sugiere una posible influencia del campo de estudio.



Además, Forthmann et al. (2019) destacan que entornos educativos enfocados en pensamiento convergente pueden limitar el desarrollo de esta capacidad, indicando la necesidad de incluir actividades que estimulen la producción de ideas en la formación de futuros psicólogos.

Tabla 7

Niveles de Flexibilidad

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Poco desarrollado	40	37,7	37,7
En desarrollo	37	34,9	72,6
<u>Muy desarrollado</u>	<u>29</u>	<u>27,4</u>	<u>100,0</u>
Total	106	100,0	

Se evidencia que el 37,7 % de los estudiantes de Psicología presentan un nivel limitado en la dimensión de flexibilidad del pensamiento divergente, habilidad crucial para modificar enfoques y adaptar estrategias ante diferentes contextos problemáticos (De Dreu et al., 2012; Scott, Leritz & Mumford, 2004). Estudios recientes resaltan que la rigidez cognitiva puede dificultar la resolución creativa de problemas, afectando el desempeño académico y profesional (Zhu & Fan, 2020). Por otro lado, Sternberg (2018) advierte que los sistemas educativos que priorizan la repetición y el pensamiento lineal pueden restringir el desarrollo de esta capacidad, lo que evidencia la necesidad de implementar prácticas pedagógicas que promuevan la flexibilidad cognitiva en la formación de futuros psicólogos.

Tabla 8

Niveles de Originalidad

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido Poco desarrollado	47	44,3	44,3
En desarrollo	28	26,4	70,8
<u>Muy desarrollado</u>	<u>31</u>	<u>29,2</u>	<u>100,0</u>
Total	106	100,0	

El 44,3 % de los estudiantes de Psicología manifiestan un nivel poco desarrollado en la



dimensión de originalidad del pensamiento divergente, competencia fundamental para generar ideas novedosas y soluciones innovadoras frente a los retos profesionales (Runco & Jaeger, 2012; Silvia, 2015). Investigaciones como las de Nusbaum & Silvia (2011) señalan que la falta de estímulos adecuados y ambientes restrictivos pueden inhibir la expresión creativa y la capacidad de pensamiento original. Además, Baer (2016) enfatiza que la formación académica tradicional, centrada en la memorización y la reproducción de conocimientos, limita el desarrollo de esta habilidad, lo que subraya la importancia de incorporar metodologías que incentiven la generación de propuestas únicas y el pensamiento creativo en la formación de psicólogos.

Tabla 9

Niveles de Elaboración

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	Poco desarrollado	44	41,5	41,5
	En desarrollo	32	30,2	71,7
	<u>Muy desarrollado</u>	<u>30</u>	<u>28,3</u>	<u>100,0</u>
	Total	106	100,0	

El 41,5 % de los estudiantes de Psicología presentan un nivel poco desarrollado en la dimensión de elaboración del pensamiento divergente, capacidad clave para desarrollar y perfeccionar ideas iniciales mediante el detalle y la profundización (Plucker, 1998; Cropley, 2006). Estudios recientes indican que la falta de oportunidades para practicar el refinamiento de ideas puede limitar la habilidad para transformar conceptos básicos en soluciones complejas y aplicables (Finke, Ward & Smith, 1992). Asimismo, Beghetto & Kaufman (2014) destacan que los entornos educativos que privilegian respuestas rápidas y superficiales dificultan el cultivo de esta dimensión, enfatizando la necesidad de estrategias pedagógicas que impulsen la expansión y mejora continua de las propuestas creativas en la formación profesional de psicólogos.

3.3 Análisis Comparativo Correlacional

3.3.1 Diferencias de Pensamiento Divergente con respecto a la variable Edad

Tal como señalan Hernández-Sampieri, Fernández & Baptista (2014), la categorización de variables continuas en rangos permite identificar diferencias significativas entre subgrupos y



analizar tendencias dentro de una muestra heterogénea. En el presente estudio, la decisión de conformar rangos etarios se sustentó tanto en criterios metodológicos como en la distribución empírica de los datos, pues se observó una mayor concentración de estudiantes entre 18 y 23 años y un número reducido entre 25 y 28 años. Con el fin de equilibrar los grupos y asegurar la comparabilidad en los análisis, los 106 estudiantes se establecieron en dos intervalos: de 18 a 21 años y de 22 a 28 años. Esta estrategia coincide con lo planteado por (Creswell & Creswell,2021; Ato & Vallejo,2021; Flick, 2020), quienes destacan que la clasificación de variables debe atender simultáneamente a fundamentos teóricos y a la distribución real de la muestra.

Tabla 10

U de Mann-Whitney de dimensiones de Pensamiento Divergente y Edad.

	Fluidez	Flexibilidad	Originalidad	Elaboración
U de Mann-Whitney	1110,500	1260,000	1197,000	1363,500
W de Wilcoxon	2145,500	3151,000	3088,000	3254,500
Z	-1,680	-,722	-1,130	-,058
Sig. asintótica(bilateral)	,093	,470	,259	,954

Tabla 11

Rangos y promedios de edad de las dimensiones de Pensamiento Divergente.

	Rangos de edad	N	Medias de dimensiones de	
			Rango promedio	pensamiento divergente por rangos de edad.
TOTAL_FLUIDEZ	18 a 21	61	57,80	10,77
	22 a 28	45	47,68	9,27
TOTAL_FLEXIBILIDAD	18 a 21	61	51,66	9,51
	22 a 28	45	56,00	10,07
TOTAL_ORIGINALIDAD	18 a 21	61	50,62	3,84
	22 a 28	45	57,40	4,62
TOTAL_ELABORACIÓN	18 a 21	61	53,35	5,90
	22 a 28	45	53,70	6,04

Los resultados del análisis mediante la prueba U de Mann-Whitney indican que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los rangos de edad (18–21 y 22–28 años) en ninguna de las cuatro dimensiones del pensamiento divergente (fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración), dado que todos los valores de p fueron mayores a 0,05. Esto sugiere que, en la muestra estudiada, la edad no influye de manera significativa en las habilidades de pensamiento



divergente.

Este hallazgo coincide con revisiones recientes que resaltan una relación no lineal y moderada entre edad y Pensamiento Divergente, lo que significa que depende de otros factores no específicamente de la edad, como la maduración ejecutiva y variables contextuales (González-Restrepo et al., 2019; Fusi et al., 2020; Benedek et al., 2022). Además, estudios en adultos jóvenes y mayores indican que, si bien las conexiones neuronales pueden cambiar con la edad, las habilidades del pensamiento divergentes se mantienen estables en la juventud y adultez temprana (Silvia et al., 2019; Cassotti et al., 2016). Así mismo, Ramírez-Villén et al. (2017) proponen que el pensamiento divergente depende tanto de la madurez cognitiva como del entorno educativo.

3.3.2 Diferencias del Pensamiento Divergente con respecto a variable Sexo.

Tabla 12

U de Mann-Whitney de dimensiones de Pensamiento Divergente y Sexo.

	Fluidez	Flexibilidad	Originalidad	Elaboración
U de Mann-Whitney	745,500	622,000	728,500	602,500
W de Wilcoxon	4486,500	4363,000	938,500	812,500
Z	-,927	-1,930	-1,069	-2,087
Sig. asintótica(bilateral)	,354	,054	,285	,037

Tabla 13

Rangos y promedios de sexo de las dimensiones de Pensamiento Divergente.

	Sexo	N	Rango promedio	Medias de dimensiones de pensamiento divergente por rangos de Sexo.
TOTAL_FLUIDEZ	Hombre	20	59,23	10,90
	Mujer	86	52,17	9,95
TOTAL_FLEXIBILIDAD	Hombre	20	65,40	11,05
	Mujer	86	50,73	9,44
TOTAL_ORIGINALIDAD	Hombre	20	46,93	3,50
	Mujer	86	55,03	4,33
TOTAL_ELABORACIÓN	Hombre	20	40,63	4,60
	Mujer	86	56,49	6,28



Resultados

En términos generales, los resultados evidencian que las habilidades de pensamiento divergente no presentan diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres, con excepción de la dimensión de Elaboración, en la cual se observó una ventaja femenina ($p = .037$). Este hallazgo sugiere que, aunque el desempeño global en Fluidez, Flexibilidad y Originalidad es similar en ambos sexos, las mujeres tienden a detallar y desarrollar con mayor amplitud sus ideas, lo que concuerda con investigaciones previas que destacan diferencias de género específicas en esta habilidad (Belmonte-Lillo & Parodi, 2017; Abraham et al., 2018; Fink & Benedek, 2019).

3.3.3 Pensamiento Divergente y Autodefinición Étnica

Tabla 14

Kruskal Wallis: Pensamiento Divergente y autodefinición étnica

	Fluidez	Flexibilidad	Originalidad	Elaboración
H de Kruskal-Wallis	,909	1,922	4,276	,545
gl	2	2	2	2
Sig. asintótica	,635	,383	,118	,761

Tabla 15

Rangos y medias de autodefinición étnica con pensamiento divergente.

	<u>Autodefinición Étnica</u>	<u>N</u>	<u>Rango promedio</u>		<u>Medias de dimensiones de pensamiento divergente por rangos de Autodefinición Étnica</u>
TOTAL_FLUIDEZ	Mestizo	85	52,35		9,91
	Indígena	10	54,25		10,80
	Afrodescendiente	11	61,68		11,27
TOTAL_FLEXIBILIDAD	Mestizo	85	55,18		9,96
	Indígena	10	52,30		9,80
	Afrodescendiente	11	41,64		8,00
TOTAL_ORIGINALIDAD	Mestizo	85	55,24		4,34
	Indígena	10	34,60		2,50
	Afrodescendiente	11	57,27		4,36
TOTAL_ELABORACIÓN	Mestizo	85	52,53		5,80



Indígena	10	59,80	6,36
Afrodescendiente	11	55,27	5,96

No existe diferencias estadísticamente significativas entre las dimensiones de Pensamiento Divergente y la Autodefinición Étnica. Esto se puede corroborar en la tabla 16 donde los rangos promedio y medias de Fluidez total con respecto a los rangos de la Autodefinición Étnica no existe mucha diferencia.

A nivel descriptivo, se observa que los estudiantes que se autoidentifican como afrodescendientes presentan los promedios más altos en fluidez ($M = 11,27$). En contraste, los estudiantes de etnia mestiza alcanzan puntajes superiores en las dimensiones de flexibilidad, originalidad y elaboración. Estas variaciones reflejan diferencias en la manera en que se manifiestan las habilidades del pensamiento divergente según la etnia de los participantes, lo cual coincide con lo planteado por Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2014), quienes señalan que los estadísticos descriptivos permiten identificar tendencias y patrones en los datos, ofreciendo una visión clara de las características de la muestra.

3.4. Análisis Descriptivo

3.4.1 Estrategias de resolución de problemas específicos

Entrevistado: S/N

Pregunta 1: ¿Cuándo tienes un problema en las prácticas preprofesionales en alguna institución qué estrategias utilizas para resolver ese problema?

R: En primer lugar, procuro informarme mejor sobre las acciones o actividades que debo realizar. Esto me permite aclarar cualquier inquietud que pueda surgir y así mejorar mi desempeño. De esta manera puedo focalizar mejor mis tareas y evitar inconvenientes durante el desarrollo de las actividades.

Fluidez

Pregunta 2: ¿Cómo aplicas la capacidad de cambiar de perspectiva o enfoque ante los problemas que se presentan?

R: Considero mis propias debilidades y fortalezas para replantear la situación desde otro punto de vista. Esto me ayuda a encontrar soluciones más rápidas y efectivas para resolver el problema en el que me encuentro involucrado.



Flexibilidad

Pregunta 3. ¿Cómo utilizas la capacidad de generar una gran cantidad de ideas en un corto periodo de tiempo?

R: Generalmente, comienzo enfocándome en una idea principal y luego la desgloso en partes más pequeñas. Esto me permite profundizar en cada aspecto, generar más ideas relacionadas y, finalmente, llegar a un consenso entre lo que quiero hacer y los objetivos que deseo lograr.

Originalidad

Pregunta 4. ¿Cómo pones en práctica la habilidad para crear ideas novedosas?

R: Reconozco que esta es una habilidad que aún estoy en proceso de desarrollar, ya que en ocasiones siento que me cuesta encontrar ideas creativas o innovadoras para determinadas situaciones. Sin embargo, intento buscar referencias o inspiración en experiencias previas o en el trabajo de otros compañeros para mejorar esta capacidad.

Elaboración

Pregunta 5. ¿Cómo utilizas la capacidad de detallar y enriquecer tus ideas para que sean más completas y aplicables?

R: Para lograr esto, suelo realizar una planificación detallada de cada actividad que voy a ejecutar. Esto me permite prever posibles dificultades y organizar mis ideas de manera que la actividad se desarrolle de la mejor manera posible, facilitando el cumplimiento de los propósitos establecidos y asegurando que la idea inicial se lleve a cabo de forma efectiva.

Entrevistado: S/N

Pregunta 1.- ¿Cuándo los estudiantes tienen problemas qué estrategias cree que utilizan para resolver este problema?

R: Pienso que una de las estrategias que utilizan es plantearse una serie de alternativas útiles para resolver el problema. Los estudiantes tratan de flexibilizar su perspectiva ante la situación problemática y no quedarse anclados en una única solución, lo cual podría limitarles o frustrarles. Por eso considero que intentan visualizar diferentes escenarios y puntos de vista, entendiendo que no pueden fijarse únicamente en una sola opción, sino que es necesario buscar



otras vías de solución.

Fluidez

Pregunta 2.- ¿Cree que tienen la capacidad para cambiar de perspectiva y enfoque?

R: Pienso que sí, pero que es una habilidad que todavía se debe seguir fortaleciendo. Es en el espacio de prácticas donde se pone en evidencia esta necesidad de resolver problemas, sin embargo, considero que esta es una competencia socioemocional que debería trabajarse desde edades tempranas. No en todos los estudiantes está desarrollada al mismo nivel; algunos logran plantearse diferentes alternativas de resolución de problemas, pero esta capacidad se va haciendo más evidente a medida que están en la parte experiencial, es decir, cuando ponen en práctica sus habilidades.

Flexibilidad

Pregunta 3.- ¿Cree que tienen la capacidad para generar una gran cantidad de ideas en periodo de tiempo?

R: En cuanto a generar muchas ideas en un periodo breve, pienso que sí, pero es una capacidad que debe entrenarse más. Las prácticas son una salida al mundo real, donde existe incertidumbre y situaciones imprevistas. Es importante prepararlos para que sepan reaccionar en estos escenarios, ya que no todo siempre está planeado. También creo que es necesario que aprendan a soltar esa sensación de querer tener todo bajo control.

Originalidad

Pregunta 4.- ¿Cree que tienen la habilidad para crear ideas novedosas?

R: Sí, pienso que sí. Esta es una de las potencialidades de las nuevas generaciones, ya que son más abiertas y están más dispuestas a innovar o ver situaciones desde otras perspectivas. Además, hoy en día existen herramientas tecnológicas y no tecnológicas que facilitan este proceso creativo. Considero que los estudiantes de hoy, por el hecho de estar rodeados de diferentes recursos, tienden más hacia la innovación.



Elaboración

Pregunta 5.- ¿Cree que tienen la capacidad de detallar y enriquecer las ideas y que sean más completas y aplicables?

R: Pienso que sí, y esto se relaciona con la respuesta a la primera pregunta, especialmente con la necesidad de fortalecer la flexibilidad en la respuesta. También considero que esto implica desarrollar la capacidad de adaptación a diferentes contextos, ya que en las prácticas pueden enfrentarse a la carencia de ciertos recursos. Este desafío les motiva a ser más creativos, detallistas y a enriquecer sus propuestas para que sean más aplicables a la realidad de cada situación.

El análisis de las entrevistas evidencia que los estudiantes en prácticas preprofesionales despliegan dimensiones centrales del pensamiento divergente con distintos grados de dominio. Por ejemplo, la estudiante S/N expone que, al enfrentar problemas, procura informarse mejor y desglosar ideas principales en partes más pequeñas, estrategia que denota fluidez y elaboración al facilitar la generación de múltiples alternativas y su enriquecimiento (Runco & Acar, 2020). Asimismo, al replantear la situación considerando fortalezas y debilidades personales, demuestra flexibilidad cognitiva, aspecto consistente con la definición de pensamiento divergente como la capacidad de variar perspectivas para encontrar soluciones diversas (Akbari-Chermahini & Hommel, 2022).

Desde la perspectiva institucional, la coordinadora S/N coincide en que los estudiantes logran plantearse diversas opciones y visualizar escenarios alternativos, aunque señala que la originalidad todavía requiere mayor entrenamiento, especialmente en contextos reales con situaciones imprevistas. Esta apreciación resulta coherente con investigaciones recientes que destacan la necesidad de potenciar la originalidad mediante experiencias prácticas desafiantes (Gajda et al., 2022). Además, subraya que enfrentar limitaciones de recursos impulsa a los estudiantes a detallar y enriquecer sus propuestas, reforzando la elaboración, tal como sostienen Karwowski et al. (2021), quienes señalan que el pensamiento divergente se estimula al adaptar la creatividad a restricciones concretas.

Al triangular estos hallazgos cualitativos con los resultados cuantitativos del test situacional, se confirma que la fluidez, flexibilidad y elaboración se encuentran en proceso de desarrollo, mientras que la originalidad presenta mayores limitaciones, coincidiendo con las



percepciones de los informantes. De igual manera, la fundamentación teórica respalda que estas dimensiones son esenciales para desenvolverse con éxito en escenarios dinámicos, lo que refuerza la conclusión de que el contexto educativo constituye un factor determinante en el desarrollo del pensamiento divergente.

CONCLUSIONES

1.- El pensamiento divergente tiene su base en la teoría de Guilford, que consiste en la capacidad de generar múltiples soluciones ante un mismo problema mediante procesos abiertos y flexibles. Esta teoría resalta dimensiones como la fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración. Guilford sostiene que estos aspectos permiten explorar ideas sin restricciones lineales. Así, el pensamiento divergente se configura como una habilidad esencial para adaptarse a diversos contextos.

2.- Los resultados muestran que muchos estudiantes de Psicología tienen niveles poco desarrollados en fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración del pensamiento divergente. Esto limita su capacidad para generar, adaptar y perfeccionar ideas ante problemas complejos. Se evidencia la necesidad de fortalecer estas dimensiones mediante metodologías activas e innovadoras. Además, se requieren entornos educativos que valoren la creatividad y la exploración. Así se podrá potenciar un pensamiento divergente más sólido en la formación profesional.

3.- Los resultados indican que no hay diferencias significativas en las dimensiones del pensamiento divergente según la edad. Esto coincide con estudios que muestran estabilidad de estas habilidades en la juventud y adultez temprana. Factores como la madurez cognitiva y el entorno educativo parecen influir más que la edad cronológica. Por ello, es fundamental fomentar el pensamiento divergente en todos los estudiantes, sin importar su rango etario. Esto garantiza un desarrollo constante de estas competencias esenciales.

4.- Los resultados muestran que no hay diferencias significativas por sexo en fluidez, flexibilidad y originalidad del pensamiento divergente. Sin embargo, en la elaboración se evidenció una ventaja femenina estadísticamente significativa. Esto podría relacionarse con factores neurofisiológicos, sociales o educativos. Se sugiere considerar estas diferencias al planificar estrategias pedagógicas equitativas.

5.- Los resultados evidencian que no existen diferencias significativas en pensamiento



divergente según la autodefinición étnica. Descriptivamente, los afrodescendientes destacaron en fluidez y los mestizos en otras dimensiones. Esto refuerza que el pensamiento divergente depende más de factores individuales y educativos que de la etnicidad. Sin embargo, podrían influir variables contextuales como recursos y condiciones socioeconómicas.

6.- Las entrevistas muestran que los estudiantes de Psicología emplean estrategias relacionadas con fluidez, flexibilidad y elaboración, aunque con distinto grado de desarrollo. La originalidad es la dimensión que requiere mayor fortalecimiento. Esto indica que, aunque las prácticas preprofesionales favorecen el pensamiento divergente, aún existen desafíos para potenciar la creatividad y la innovación.

RECOMENDACIONES

1. Fortalecer metodologías activas como el aprendizaje basado en problemas, el estudio de casos y la gamificación, que permitan desarrollar de manera sistemática la fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración en los estudiantes. Estas estrategias contribuirán a superar las limitaciones identificadas en las dimensiones del pensamiento divergente.
2. Implementar programas de capacitación docente orientados al uso de metodologías innovadoras que estimulen la creatividad y la resolución de problemas en contextos reales. La formación continua de los docentes permitirá responder de manera más efectiva a las necesidades de los estudiantes y atender las diferencias observadas en la dimensión de elaboración según el género.
3. Diseñar e implementar talleres prácticos de creatividad y resolución de problemas dirigidos a los estudiantes de prácticas preprofesionales. Dichos talleres deberán contemplar ejercicios de generación múltiple de alternativas, actividades de innovación y simulaciones de casos, lo cual favorecerá el desarrollo de la originalidad y la capacidad de adaptación en la práctica profesional.
4. Establecer espacios de reflexión dentro de las prácticas preprofesionales, tales como círculos de análisis de casos o grupos focales, en los que los estudiantes puedan compartir experiencias y estrategias divergentes empleadas en la resolución de problemas. Esta iniciativa consolidará el aprendizaje colaborativo y potenciará



el desarrollo de competencias cognitivas y socioemocionales.

5. Incorporar una perspectiva de equidad e inclusión en los programas formativos, tomando en cuenta las diferencias identificadas en relación con el género y la autodefinición étnica. De este modo, se garantizará que el fomento del pensamiento divergente se dé en un marco de igualdad de oportunidades y respeto a la diversidad cultural de los estudiantes.
6. Promover investigaciones longitudinales y comparativas que permitan analizar la evolución del pensamiento divergente en distintas cohortes de estudiantes, así como su relación con variables contextuales de carácter institucional, socioeconómico y cultural. Estos estudios aportarán evidencia científica para la toma de decisiones en políticas educativas y para la innovación en los procesos formativos universitarios.



REFERENCIAS

- Abraham, A., Thybusch, K., Pieritz, K., & Hermann, C. (2018). Gender differences in creative thinking: Behavioral and electrophysiological evidence. *Brain and Cognition*, *125*, 27–36.
- Acar, S., Runco, M. A., & Park, H. (2021). Creative potential and divergent thinking: A meta-analytic review. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, *15*(4), 673–686. <https://doi.org/10.1037/aca0000332>
- Akbari-Chermahini, S., & Hommel, B. (2010). The (b)link between creativity and dopamine: Spontaneous eye blink rates predict and dissociate divergent and convergent thinking. *Cognition*, *115*(3), 458–465. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2010.03.007>
- Akbari-Chermahini, S., & Hommel, B. (2022). Divergent thinking: Past, present, and future. *Current Directions in Psychological Science*, *31*(1), 28–34.
- Albert, R. S. (1967). Toward a behavioral definition of genius. *American Psychologist*, *22*(2), 153–161. <https://doi.org/10.1037/h0024114>
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., & Bloom, B. S. (2014). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom’s taxonomy of educational objectives. Pearson.
- Ascate, J. (2022). Pensamiento divergente y creatividad en contextos educativos. *Revista Latinoamericana de Psicología Educativa*, *14*(2), 45–59.
- Ato, M., & Vallejo, G. (2021). Diseños de investigación en psicología. *Papeles del Psicólogo*, *42*(1), 1–12.
- Ato, M., & Vallejo, G. (2021). Diseños de investigación en psicología. *Papeles del Psicólogo*, *42*(1), 1–12.
- Baer, J. (2016). *Creativity doesn’t develop in a vacuum*. In R. A. Beghetto & J. C. Kaufman (Eds.), *Nurturing creativity in the classroom* (2nd ed., pp. 1–15). Cambridge University Press.
- Balabarca-Poves, J. (2020). Pensamiento divergente y resolución de problemas en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, *38*(1), 123–139. <https://doi.org/10.6018/rie.38.1.365821>
- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2014). Classroom contexts for creativity. *High Ability Studies*, *25*(1), 53–69.
- Belmonte-Lillo, M., & Parodi, M. (2017). Diferencias de género en el pensamiento creativo y divergente en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *19*(2), 1–13.



- Benedek, M., Jauk, E., Sommer, M., Arendasy, M., & Neubauer, A. C. (2022). Intelligence, creativity, and cognitive control: The common and differential involvement of executive functions. *Intelligence*, 92, 101657.
- Benedek, M., & Neubauer, A. C. (2023). Revisiting the relation between intelligence and creativity. *Intelligence*, 96, 101735. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2022.101735>
- Bono, E. de. (1995). *Six thinking hats*. Little, Brown and Company.
- Buzan, T. (2006). *The mind map book*. BBC Active.
- CASEL. (2006). Social and emotional learning and academic success. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Cáncer, A., Ramírez, L., & Torres, M. (2022). Pensamiento divergente y resolución creativa de problemas en jóvenes universitarios. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 15(3), 89–104.
- Cassotti, M., Houdé, O., & Agogué, M. (2016). Revisiting the relationship between intelligence and creativity: A threshold theory perspective. *Intelligence*, 55, 39–46.
- CEPAL & UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Naciones Unidas.
- Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2021). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- Cropley, A. J. (2006). In praise of convergent thinking. *Creativity Research Journal*, 18(3), 391–404.
- Cueva-Reyes, J., & Ollague-Rosero, J. (2020). Prácticas preprofesionales y formación integral en educación superior. *Revista Ciencia y Educación*, 4(2), 33–47.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- De Dreu, C. K. W., Nijstad, B. A., Baas, M., Wolsink, I., & Roskes, M. (2012). Working memory benefits creative insight, musical improvisation, and original ideation through maintained task-focused attention. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 38(5), 656–669.
- Dewey, J. (1998). *Experience and education*. Kappa Delta Pi.
- D’Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (2010). *Problem-solving therapy* (2nd ed.). Springer.
- Dreisbach, G., & Goschke, T. (2004). How positive affect modulates cognitive control. *Cognitive, Affective & Behavioral Neuroscience*, 4(4), 571–577.



- Finke, R. A., Ward, T. B., & Smith, S. M. (1992). *Creative cognition: Theory, research, and applications*. MIT Press.
- Fink, A., & Benedek, M. (2019). EEG alpha power and creative ideation: Gender differences and task demands. *Neuropsychologia*, *118*, 125–134.
- Flick, U. (2020). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). SAGE Publications.
- Forthmann, B., Szardenings, C., & Holling, H. (2019). The interplay of divergent and convergent thinking in creativity: Effects of task instructions and cognitive abilities. *Thinking Skills and Creativity*, *31*, 102–112.
- Fusi, S., Miller, E. K., & Rigotti, M. (2020). Why neurons mix: High dimensionality for higher cognition. *Current Opinion in Neurobiology*, *60*, 143–151.
- Gajda, A., Karwowski, M., & Beghetto, R. A. (2022). Creativity and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, *114*(5), 972–993.
- García-Cepero, M. C., & González, J. (2023). Creatividad y contexto socioeconómico en educación superior. *Educación y Desarrollo Social*, *17*(1), 55–72.
- Gerwig, A., Ederer, H., & Müller, J. (2021). Divergent thinking and innovation skills in higher education. *Thinking Skills and Creativity*, *41*, 100839. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100839>
- González-Restrepo, M., Ramírez-Ramírez, J., & Londoño-Pérez, C. (2019). Pensamiento divergente y variables sociodemográficas en estudiantes universitarios. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *51*(3), 155–164.
- Graczyk, P. A., Weissberg, R. P., Payton, J. W., Elias, M. J., Greenberg, M. T., & Zins, J. E. (2000). Criteria for evaluating the quality of school-based social and emotional learning programs. *School Psychology Quarterly*, *15*(2), 260–281.
- Grados Vásquez, M. (2023). Perfil profesional y prácticas preprofesionales en psicología. *Revista de Educación Superior*, *52*(1), 77–92.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, *5*(9), 444–454. <https://doi.org/10.1037/h0063487>
- Guilera, L., Batalla, I., & Pereda, V. (2020). Creativity and employability in higher education. *Education + Training*, *62*(4), 361–376.
- Guzmán, C., Álvarez, N., Andrade, M. F., & Cabascango, E. (2025). Test situacional de pensamiento divergente. Manuscrito no publicado.
- Guajala, J. M., & Ramírez, J. J. (2022). Pensamiento divergente y resolución de problemas matemáticos en estudiantes de bachillerato. *Revista Conrado*, *18*(88), 233-241. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2774>



- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Hernández-Sampieri, R., Mendoza, C., & Baptista, P. (2018). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- INEVAL. (2023). *Informe nacional de resultados de educación superior*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Jonassen, D. H. (2000). Toward a design theory of problem solving. *Educational Technology Research and Development*, 48(4), 63–85.
- Karwowski, M., Jankowska, D. M., & Gajda, A. (2021). Creative mindset: Measurement, correlates, and consequences. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 15(3), 403–415.
- Kenett, Y. N., & Faust, M. (2019). A semantic network cartography of the creative mind. *Trends in Cognitive Sciences*, 23(4), 271–274.
- Ko, S., & Kim, K. (2022). Classroom environment and creativity development. *Journal of Educational Psychology*, 114(2), 256–270.
- Ley Orgánica de Educación Superior. (2010). Registro Oficial No. 298.
- Luria, A. R. (1984). *Higher cortical functions in man*. Basic Books.
- Maldonado-Tello, M., & Vásquez-Burneo, J. (2022). Estrategias cognitivas en prácticas preprofesionales de psicología. *Revista Ecuatoriana de Psicología*, 6(2), 41–58.
- Mednick, S. A. (1962). The associative basis of the creative process. *Psychological Review*, 69(3), 220–232.
- Minotta-Valencia, M. (2014). Resolución de problemas y pensamiento matemático. *Revista Educación Matemática*, 26(1), 55–70.
- Moscoso, J., Merizalde, A., & Prieto, M. (2021). Metodología descriptiva en ciencias sociales. *Revista Científica UISRAEL*, 8(2), 141–152.
- Mumford, M. D., Baughman, W. A., & Sager, C. E. (1996). Picking the right material. *Creativity Research Journal*, 9(1), 1–15.
- Nusbaum, E. C., & Silvia, P. J. (2011). Are intelligence and creativity really so different? Fluid intelligence, executive processes, and strategy use in divergent thinking. *Intelligence*, 39(1), 36–45.
- OECD. (2020). *Education at a glance 2020: OECD indicators*. OECD Publishing.



- Palmiero, M., Nori, R., Aloisi, V., Ferrara, M., & Piccardi, L. (2021). Domain-specificity of creativity. *Creativity Research Journal*, 33(2), 153–165.
- Pólya, G. (1945). *How to solve it*. Princeton University Press.
- Pólya, G. (1985). *Cómo plantear y resolver problemas*. Trillas.
- Pólya, G. (1989). *Mathematical discovery*. Wiley.
- Plucker, J. A. (1998). Beware of simple conclusions: The case for the content generality of creativity. *Creativity Research Journal*, 11(2), 179–182.
- Ramírez Villén, A., Martín-Brufau, R., & Salas-Picazo, J. (2017). Creatividad, desarrollo cognitivo y contexto educativo en estudiantes universitarios. *Educación XXI*, 20(2), 233–252.
- Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Superior. (2019). Consejo de Educación Superior.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2020). *The schoolwide enrichment model*. Prufrock Press.
- Rodríguez Díaz, L. (2022). Formación ética y perfil profesional en psicología. *Revista Latinoamericana de Ética Profesional*, 10(1), 23–39.
- Runco, M. A. (2010). Divergent thinking, creativity, and ideation. *The Cambridge Handbook of Creativity*, 413–446.
- Runco, M. A., & Acar, S. (2012). Divergent thinking as an indicator of creative potential. *Creativity Research Journal*, 24(1), 66–75.
- Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92–96.
- Runco, M. A., & Acar, S. (2020). Divergent thinking: Definition, measurement, and development. *Creativity Research Journal*, 32(1), 1–10.
- Reiter-Palmon, R., Kaufman, J. C., & Santo, J. B. (2019). Evaluation of creativity and creative problem solving. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (2nd ed., pp. 290–310). Cambridge University Press.
- Scott, G. M., Leritz, L. E., & Mumford, M. D. (2004). The effectiveness of creativity training: A quantitative review. *Creativity Research Journal*, 16(4), 361–388.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. del P. B. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Sánchez, M., & Uzcátegui, R. (2021). *Medición del pensamiento divergente en contextos*



- educativos. *Educación y Psicología*, 27(3), 211–225.
- Seligman, M. E. P. (2006). *Learned optimism*. Vintage.
- Sternberg, R. J. (2006). *Creativity*. Oxford University Press.
- Sternberg, R. J., & O'Hara, L. A. (1999). Creativity and intelligence. *Handbook of Creativity*, 251–272.
- Sternberg, R. J. (2018). *The nature of human creativity*. Cambridge University Press.
- Silvia, P. J., Beaty, R. E., & Nusbaum, E. C. (2013). Verbal fluency and creativity: General and specific contributions of broad retrieval ability. *Journal of Creative Behavior*, 47(4), 240–257.
- Silvia, P. J. (2015). *Intelligence and creativity are pretty similar after all*. In S. Goldstein, D. Princiotta, & J. Naglieri (Eds.), *Handbook of intelligence* (pp. 399–418). Springer.
- Silvia, P. J., Beaty, R. E., Nusbaum, E. C., Eddington, K. M., Levin-Aspenson, H. F., & Kwapil, T. R. (2019). Everyday creativity in daily life: An experience-sampling study of creative behavior, emotion, and motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 116(5), 710–727.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). *Mixed methodology*. SAGE.
- Tavárez, M., & Morales, J. (2020). Muestreo no probabilístico en investigación educativa. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 4(1), 87–102.
- Torrance, E. P. (1966). *Torrance tests of creative thinking*. Personnel Press.
- UNESCO. (2022). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing.
- Vink, M., van der Kamp, J., & Steenbergen, B. (2022). Divergent thinking in students from creative and non-creative academic disciplines. *Thinking Skills and Creativity*, 44, 101032.
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*. Harcourt Brace.
- Wang, C. (2019). Creative problem-solving in diverse learning environments. *Journal of Creative Behavior*, 53(3), 321–334.
- Yela, M. (2022). Diseño y validación de un instrumento para evaluar pensamiento divergente en estudiantes de psicología. *Revista Española de Psicología Aplicada*, 14(2), 95–110.
- Zapata-García, D., & Salazar-Fierro, P. (2020). Creatividad y educación superior en América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(2), 89–108.
- Zhu, Y., & Fan, J. (2020). Cognitive flexibility and creative problem solving: The role of executive



UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE

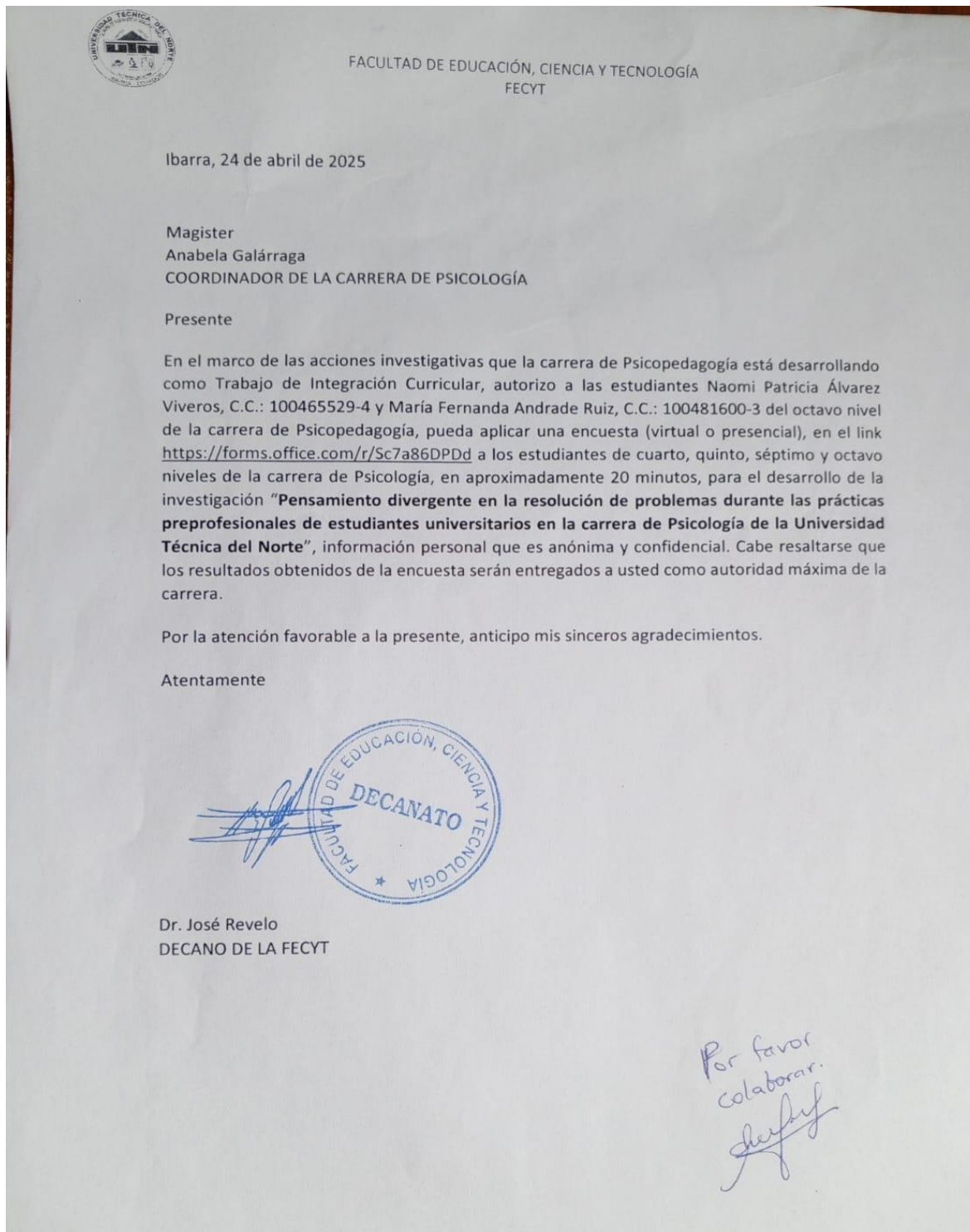
FACULTAD DE EDUCACIÓN CIENCIA Y TECNOLOGÍA

functions. *Thinking Skills and Creativity*, 37, 100673.

ANEXOS



ANEXO N°1: Oficio al Coordinador de la carrera de Psicología.



FACULTAD DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA
FECYT

Ibarra, 24 de abril de 2025

Magister
Anabela Galárraga
COORDINADOR DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA

Presente

En el marco de las acciones investigativas que la carrera de Psicopedagogía está desarrollando como Trabajo de Integración Curricular, autorizo a las estudiantes Naomi Patricia Álvarez Viveros, C.C.: 100465529-4 y María Fernanda Andrade Ruiz, C.C.: 100481600-3 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 Psicología, 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 Psicología 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

Dr. José Revelo
DECANO DE LA FECYT

Por favor
colaborar.
[Handwritten signature]



UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE
FACULTAD DE EDUCACIÓN CIENCIA Y TECNOLOGÍA

ANEXO N°2: Test Situacional de Pensamiento Divergente

[Test Situacional del Pensamiento](#)

[Divergente](#)