

RELACIÓN ENTRE PENSAMIENTO DIVERGENTE Y REGULACIÓN
EMOCIONAL EN ADOLESCENTES.



AUTOR

PAULA LIZETH CHOCONTÁ CARDOZO

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA

FACULTAD CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

PROGRAMA DE PSICOLOGÍA

BOGOTÁ D.C.

DICIEMBRE - 2020

Relación entre pensamiento divergente y regulación emocional en adolescentes.

RELACIÓN ENTRE PENSAMIENTO DIVERGENTE Y REGULACIÓN
EMOCIONAL EN ADOLESCENTES.



AUTOR

PAULA LIZETH CHOCONTÁ CARDOZO

DOCENTE ASESOR

ANGELA MARIA POLANCO BARRETO

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA

FACULTAD CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

PROGRAMA DE PSICOLOGÍA

BOGOTÁ D.C.

DICIEMBRE – 2020

Tabla de contenido

Introducción	7
Capítulo 1. Descripción general del proyecto	10
1.1 Problema de investigación	10
1.2 Objetivos	11
1.2.1	Objetivo
General	11
1.2.1.1	Objetivos
Específicos	11
1.3 Justificación	12
Capítulo 2. Marco de Referencia	14
Pensamiento Divergente	14
Regulación emocional	18
Marco empírico	23
Capítulo 3. Marco Metodológico	26
3.1 Tipo de Estudio	26
3.2 Población	27
3.3 Procedimientos	28
3.4 Técnicas para la recolección de información	29
3.5 Técnicas para el análisis de la información	33
3.6 Consideraciones éticas	34
Capítulo 4. Análisis de Resultados	37
Capítulo 5. Discusión y Conclusiones	47
Referencias	52
Anexos	60

Índice de Tablas

Tabla 1 Fases de investigación	29
Tabla 2 Prueba de normalidad	33
Tabla 3 Distribución de sesiones	37
Tabla 5 Correlación entre variables	45
Tabla 6 Relación entre subescalas	46

Índice de figuras

Figura 1 Nivel de desregulación emocional	39
Figura 2 Nivel de desregulación por grado	40
Figura 3 Nivel de las subescalas del DERS	41
Figura 4 Porcentaje de creatividad verbal	42
Figura 5 Niveles de los indicadores del PEVC4	43
Figura 6 Creatividad según grado escolar	44
Figura 7 diagrama de dispersión	45

Índice de Anexos

Anexo 1 Consentimiento y asentimiento informado	60
Anexo 2 Encuesta datos básicos	62
Anexo 3 DERS	63
Anexo 4 PVEC4	70
Anexo 5 Actas por sesión	74
Anexo 6 Carta oficialización de consentimientos y asentimientos	77
Anexo 7 Datos Recolectados	78
Anexo 8 Ejemplo PVEC4	79

1. Introducción

Se ha demostrado que a mayor inteligencia emocional, menor es el desajuste psicológico en adolescentes, autores como Gómez-Baya et al. (2017); Lomas, Stough, Hansen, & Downey (2012); Resurrección et al. (2014) citados por García, Quintana y Rey (2020) agregan que un nivel alto de esta primera variable se encuentra relacionada con menos problemas de internalización, menores conductas de riesgo y mejores estrategias de afrontamiento, además, cabe recordar que es una etapa importante de transformaciones físicas y hormonales a las cuales se suman los cambios emocionales (Gómez, 2020).

De allí, radica la importancia de disminuir las dificultades en la regulación emocional, es por ello por lo que actualmente el estudio de la inteligencia emocional ha aumentado, ya que se ha visto implicada en procesos motivacionales y cognitivos, así como en la resolución de problemas y la adaptación al medio en el que vive el ser humano (García, Hurtado, Quintero, Rivera y Ureña, 2018). Lo anterior, incluye el rol que tienen las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje para la adquisición de conocimiento, lo que permite concluir que la psicoeducación emocional favorece a los adolescentes tanto en su vida académica como personal (Rodríguez, 2016).

Los cambios que ha presentado la sociedad actual implican una transformación profunda, acelerada y continua, resaltando la importancia y el poder del conocimiento, lo que supone trabajar en pro de los procesos de aprendizaje, pedagogía y creatividad (Velásquez, Remolina, Calle, 2010). Se espera que este estudio contribuya e incremente la atención en ámbitos educativos puesto que Garaigordobil y Oñederra

(2010) sugieren dentro de los resultados de su investigación que se implementen programas de intervención que desarrollen habilidades de inteligencia emocional, entre ellas la regulación de sus emociones, para prevenir los casos de acoso escolar, conductas suicidas y el uso de estrategias disfuncionales.

Teniendo en cuenta, el papel significativo de las emociones en el bienestar integral de esta etapa del ciclo vital, la presente investigación ha permitido revelar si la habilidad de generar múltiples ideas creativas puede ser una alternativa para desarrollar la capacidad de regular con éxito y eficacia las experiencias emocionales personales. Para ello se identificó si existía relación entre el pensamiento divergente y la regulación emocional en adolescentes entre los 14-17 años de un colegio de la ciudad de Bogotá, ubicada en la localidad 9 – Fontibón.

Inicialmente se expone en el capítulo 1 el planteamiento de la necesidad, los motivos que apoyan la realización del estudio y los objetivos que sustentan el mismo. En el capítulo 2 se mencionan las teorías que fundamentan la regulación emocional y los avances respecto al pensamiento divergente, incluyendo sus bases neuroanatómicas; a su vez fue necesario agregar las investigaciones asociadas a cada variable.

Posteriormente, en el capítulo 3 se presenta la metodología del estudio centrada en un enfoque cuantitativo no experimental transversal; las técnicas de recolección de datos utilizadas fueron el test de pensamiento creativo de Torrance forma verbal (PEVC4) y la escala de dificultades en la regulación emocional DERS- E.

Finalmente, para el cumplimiento del objetivo general, se realizó el análisis y la interpretación de los datos utilizando el coeficiente de correlación de Spearman, en el capítulo 4 se pueden observar los resultados de tal aplicación. De esta manera, se concluyó sobre la relación existente entre las dos variables y se mencionaron las recomendaciones futuras frente a los resultados encontrados.

Capítulo 1. Descripción general del proyecto

1.1 Problema de investigación

Se ha reconocido que las competencias emocionales son necesarias para la comprensión de respuestas adaptativas y reguladoras del comportamiento, se hace hincapié en las emociones desagradables, ya que “requieren de recursos cognitivos, fisiológicos y comportamentales, que contribuyan con la resolución o alivio de la situación que las provoca, y son más prolongadas en el tiempo que las placenteras” (Pérez y Guerra, 2014, p. 370). De allí deriva la importancia de mantener estas emociones con una baja intensidad para no comprometer el funcionamiento y el desarrollo del adolescente.

El impacto que presentan las disfunciones en la regulación emocional se aprecia en la vinculación con patologías emocionales y del comportamiento, entre ellas la depresión, la ansiedad, el trastorno límite de la personalidad, (Pérez y Guerra, 2014 citado en Gonzales, Vasco y Nieto, 2016, p. 45); mientras que la comprensión y regulación emocional permite el uso de estrategias funcionales para afrontar diversas situaciones conflictivas o con altos niveles de estrés, además Mamani, Brousett, Ccori, Villasante (2018) agregan que estos componentes funcionan como factores protectores ante la ideación suicida en adolescentes.

De esta manera es necesario identificar si la búsqueda de alternativas originales para la resolución de problemas comparte alguna relación con el proceso de controlar, evaluar y modificar las reacciones emocionales, en definitiva, la pregunta de investigación del presente proyecto es: ¿Existe relación entre el pensamiento divergente y la regulación emocional en los adolescentes?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo General

Identificar si existe relación entre el pensamiento divergente y la regulación emocional en adolescentes de 14 a 17 años en una institución educativa de Bogotá.

1.2.1.1 Objetivos Específicos

- Determinar las dificultades en la regulación emocional de los adolescentes analizando los datos obtenidos de la escala DERS-E.
- Conocer los componentes de la capacidad creativa de los adolescentes de la institución mediante el test de pensamiento creativo de Torrance: expresión verbal (PEVC4).
- Establecer la relación existente entre los resultados obtenidos a través del coeficiente de correlación de Spearman.

1.3 Justificación

En la actualidad es posible afirmar que la emoción y la cognición son compatibles, dado que “se benefician mutuamente a través de las relaciones circulares existentes entre ellas” (Fernández, Montero, 2016, p.53). Según Belmonte (2013) el concepto tradicional de la inteligencia (alto coeficiente intelectual) no es útil en la actualidad, puesto que no garantiza el éxito profesional o personal si se prioriza sólo el dominio en áreas verbales y lógico-matemáticas. Omitiendo otras áreas importantes e información afectiva, no se potenciaría el pensamiento para la solución de conflictos en la vida real.

Actualmente se han ampliado las visiones de la inteligencia del ser humano, gracias al trabajo de algunos psicólogos que analizaron la interacción de las emociones y el pensamiento, planteando la conjunción entre razón y emoción desde la creación de la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (Gamandé, s.f) hasta las contribuciones de los modelos de la inteligencia emocional, término popularizado y distribuido en sus ediciones digitales por Daniel Goleman (2010).

De la misma manera, otro hito que permitió la desvinculación de la definición tradicional de inteligencia fue el estudio científico de la creatividad desde los trabajos de Guilford (1967), Torrance (2006) y Edward de Bono (2000) centrados en el pensamiento lateral o divergente que a su vez promovieron investigaciones relacionados con el concepto anteriormente mencionado (Villacrez, 2017).

Como muestra de lo anterior, Belmonte (2013) en su trabajo titulado "Creatividad e inteligencia emocional," estudia estos factores como predictores del rendimiento académico, con el fin de abordar la conveniencia de los modelos educativos actuales, con ello desea contribuir para poner de relieve la necesidad de favorecer no solo el desarrollo intelectual, también emocional y creativo.

Del mismo modo en el entorno educativo, Cruz (2014) manifiesta la relevancia del fomento de las competencias emocionales en la etapa infantil para construir una estructura personal adecuada y dotarlos de competencias que les permitan responder al entorno social al que se enfrentan, para ello es necesario el uso de estrategias metodológicas como la dramatización, la incitación de la imaginación, la flexibilización y la estimulación de procesos intelectuales creativos.

Por otro lado, la relevancia de estas variables en el ámbito clínico y de la salud se destacan por el uso de estrategias de afrontamiento resiliente en conflictos de desequilibrio emocional, "un ser resiliente y creativo a la vez, es acto garantizado para retomar el cauce de la vida, con puntos a su favor para no experimentar el mismo episodio y con las herramientas necesarias para construir un camino significativo". (Rincón, 2015, p.14)

Basado en todo lo anterior, es necesario identificar si existe alguna relación entre pensamiento creativo y regulación emocional para promover el uso de estrategias basadas en la primera variable y a su vez reconocer su uso para el manejo de las emociones y el aumento del bienestar. Principalmente en los adolescentes quienes

son considerados una de las poblaciones más vulnerables y susceptibles a los riesgos sociales y ligeramente frágiles a abatirse en circunstancias del entorno (Suárez, 2012).

Capítulo 2. Marco de Referencia

Pensamiento Divergente

La psicología es la disciplina de la ciencia dedicada al estudio del comportamiento humano, gracias al arduo trabajo investigativo y la actitud científica de muchos profesionales y aspirantes relacionados con el área, se ha permitido recolectar información valiosa para comprender los fenómenos de la realidad humana. Uno de los aportes más importantes en la historia de la psicología ha sido el estudio de la *inteligencia*, desde las distintas teorías para su descripción (Villamizar y Donoso, 2013) hasta las diferentes herramientas para su medición (Sánchez y Santamaría, 2015).

Tal constructo da pie al desarrollo de esta investigación, puesto que fue Joy Paul Guilford, quien ofreció una mirada distintiva frente al concepto tradicional de inteligencia, de ser una capacidad única y general a definirse como un conjunto de aptitudes intelectivas, por tanto propuso un modelo sobre la estructura del intelecto (EI), en donde describe la inteligencia como “una colección sistemática de una gran cantidad de habilidades para procesar diferentes tipos de información” (Peña, 2019, p 14).

Dentro de esta teoría establece tres grandes variables o dimensiones: productos, contenidos y operaciones; es entre esta última que se da mención por primera vez al pensamiento divergente definido como “el mecanismo mental usado para la resolución de problemas que admiten soluciones distintas, todas ellas igualmente válidas, aunque puedan ser de distinto nivel o calidad” (Vargas, 2015, p54).

Es gracias a los aportes de Guilford que se promueve el estudio de la creatividad y se incluye en la capacidad intelectual. Teniendo en cuenta que es un constructo amplio, Morales (2017) concluye que puede ser definido desde tres enfoques, como rasgo de personalidad, la cual hace parte de las relaciones con otros, como producto, siendo el más reconocido por ser el resultado final de un trabajo novedoso y por último como estilo de pensamiento divergente, término acuñado por Edward de Bono en 1967.

Teniendo en cuenta que este concepto también es conocido y citado como pensamiento creativo o lateral, se entenderá a lo largo de esta investigación como pensamiento divergente, proceso mental mediante el cual se crean ideas poco inusuales al observar o enfrentarse a una situación o problemática, Jusufi-Bajrami (2019) agrega que en ocasiones las soluciones normales son poco funcionales, a menos que se tenga la capacidad de desarrollar recursos nuevos que difieran del pensamiento lógico.

El pensamiento lógico, convergente o vertical según De Bono (1993) citado en Uparela (2019) se caracteriza por el análisis y el razonamiento unilateral, mientras que el pensamiento divergente propone múltiples posibilidades para acercarse al conocimiento; aunque estas definiciones sean diferentes, al mismo tiempo cumplen con un rol complementario. Lo cual permite inferir que el trabajo conjunto de estos dos tipos de pensamiento facilita y mejora la capacidad de resolución de problemas.

Para considerar la medición del pensamiento divergente se destacan las investigaciones de Guilford (1950) y Torrance (1966) quienes afirman que la composición del concepto se basa en unos elementos específicos; Fluidez, flexibilidad, Originalidad y elaboración (Barranca, 2019). Estos son descritos por Chávez, Ramírez y Salazar (2020) como:

“*Fluidez: Capacidad para producir un gran número de ideas. Es la habilidad de evocar una variedad de significados o hipótesis sobre posibles soluciones de problemas. *Flexibilidad: Aptitud para cambiar de una línea de pensamiento a otra. La habilidad de adaptarse a las instrucciones que cambian, para utilizar varios enfoques. *Originalidad: Es la aptitud para aportar ideas o soluciones que están lejos de lo obvio, común o establecido, se definió como la infrecuencia estadística de una respuesta en una cultura determinada. *Elaboración: Aptitud para elaborar sobre las ideas, llenándolas de detalles” (p. 35).

Dado que el constructo permite su medición, es posible desarrollar o entrenar ciertas habilidades, a través de actividades propias de cada dominio del pensamiento divergente, teniendo en cuenta los procesos mentales involucrados. En suma, estos procesos cognitivos podrían ser diferentes teniendo en cuenta el contenido de la tarea, ya sea verbal y/o figurativa (Ferrandiz, Ferrando, Soto, Sainz y Prieto, 2017).

Para ello se necesita del procesamiento flexible, contrario a la persistencia cognitiva relacionada con el pensamiento convergente, asociada al rendimiento de la memoria de trabajo y el procesamiento dopaminérgico en la corteza prefrontal (Lee y Therriault, 2013 en Zhang, Sjoerds, Hommel, 2020).

Por otro lado, la vía dopaminérgica estriatal que se origina en la sustancia negra promueve la flexibilidad cognitiva y a su vez se asocia con el pensamiento divergente, así como también se incluye la participación de la corteza parietal posterior del hemisferio derecho en estos procesos y la presencia del patrón de activación neuronal del giro frontal inferior izquierdo en caso de los materiales verbales (Zhang, Sjoerds, Hommel, 2020; Lopez y Llamas, 2016)

Además, la corteza prefrontal tiene un papel significativo en la productividad creativa y el pensamiento abstracto, ya que esta área del cerebro es quien maneja y organiza las funciones ejecutivas y se encuentra íntimamente relacionada con la ejecución de actividades complejas, el desarrollo de operaciones formales del pensamiento, la creatividad y la toma de decisiones; entonces, todas aquellas

funciones complejas asociadas al análisis y la coordinación de planes de actuación hacen referencia a la activación de esta zona anterior del cerebro (Tirapu, García y Ríos, 2012 citado en Díaz, 2014).

Klimenko (2017) en la revisión realizada sobre las bases neuroanatómicas de la creatividad menciona que los lóbulos frontales laterales tienen un papel fundamental; tanto su porción inferior izquierda para tareas verbales como la zona dorsolateral para la cognición creativa divergente, sin embargo el crédito está dirigido a la conexión que tienen estas áreas con otras regiones del cerebro más que a las regiones específicas, lo cual permite afirmar que las producciones creativas se dan gracias al trabajo conjunto y global del cerebro.

Regulación emocional

Este término lleva consigo una historia que también se encuentra relacionada con los apartados iniciales sobre las investigaciones de la inteligencia, Arias y Linares (2018) agregan en su análisis teórico las relaciones que mantiene la inteligencia con otras habilidades cognitivas tales como el pensamiento, el lenguaje, la creatividad, las emociones y la motivación, desde autores como vygotsky,1995; Sánchez, 2003; Goleman, 1997; Arias y Llamosas, 2011.

Para mayor claridad se enuncia la evolución del concepto de la segunda variable del presente proyecto, desde Howard Gardner (1995) citado en Athanassopoulos y Lopez (2017), quien reconoció que la inteligencia es un factor pluralista, por lo que propuso la teoría de las inteligencias múltiples enunciando

diferentes capacidades: lógica, verbal, musical, naturalista, kinestésica, espacial, intrapersonal e interpersonal, las cuales interactúan y se complementan unas con otras; estas dos últimas se caracterizan por cumplir un rol importante en la convivencia con los otros (inteligencia interpersonal) y el autoconocimiento, refiriéndose a la capacidad de comprensión y de expresión de los propios sentimientos (inteligencia intrapersonal) .

Tal y como lo mencionan Cera, Almagro, Conde y Sáenz (2015) estas dos inteligencias emocionales fueron el punto de partida para que Salovey y Mayer (1993) propusieran un modelo sobre la inteligencia emocional, contemplada desde habilidades de procesamiento de información (no competencias) como la percepción y expresión de las emociones, la facilitación del pensamiento, la comprensión emocional y la regulación reflexiva de las emociones, esta última definida como la capacidad de tomar una postura reflexiva frente a los estados emocionales y la información de las experiencias emocionales para actuar o manejar los efectos de las mismas

Estos modelos permiten separarse del paradigma cognitivo para estudiar una perspectiva desde el término, competencia emocional, Bisquerra (2014) propone una categorización basada en un "saber qué hacer con las emociones: Conciencia emocional, regulación emocional, competencia social, competencias para la vida y el bienestar". Allí define esta segunda competencia como "la capacidad para responder y expresar apropiadamente las emociones sentidas,

establecer la relación entre la emoción-cognición y comportamiento” (citado en Cali, Fierro y Sempertegui, 2015, p. 122).

Mientras que los autores mencionados anteriormente fueron los precursores del concepto, Daniel Goleman (2002) citado por Fragoso, (2015) fue quien popularizó, difundió y disparó las investigaciones en torno a la inteligencia emocional, a diferencia de Salovey y Mayer, Goleman construye un modelo integrado por 4 dimensiones (conocimiento de uno mismo, conciencia social, regulación de relaciones interpersonales) la cuarta dimensión, la cual le compete al presente proyecto, es la autorregulación; conformada por competencias asociadas al autocontrol emocional, la adaptabilidad y la orientación a los resultados.

Ahora bien, al especificar en los modelos de regulación emocional se encuentra que Gross (1999) propone un proceso de generación emocional dividida en 4 fases, situación, atención, interpretación y respuesta, estas se encuentran inmersas en dos tipos de regulación, centradas en actuar en los antecedentes de la emoción o en los mecanismos posteriores, es decir centrada en la respuesta emocional.

Mientras que el modelo basado en el procesamiento emocional propuesto por Hervas (2011) considera que todas las emociones deberían pasar por unos procesos de apertura, atención, aceptación, etiquetado, análisis y modulación emocional, dando pie a la regulación emocional al finalizar un conjunto de tareas

necesarias para abrirse a la emoción y actuar de manera adaptativa (Hervas y Moral, 2017).

Contrario al concepto de regulación existe el término de desregulación emocional, según Linehan (2004) citado por Huamani y Saravia (2017), afirma que está asociado con la presencia de dificultades en la identificación de experiencias emocionales, la modulación de la activación fisiológica, la tolerancia al malestar y la confianza en sus respuestas emocionales.

Todo lo anterior puede resumirse en la definición propuesta por Gross y Thompson (2007) citado en Pascual y Conejero (2019): la regulación emocional es el proceso voluntario o no por el cual las personas pueden atenuar, intensificar y/o mantener una emoción, sea ésta positiva o negativa. Además de que el término tiene relevancia científica, tiene un papel fundamental dado que tiene unas bases neuroanatómicas para llevar a cabo los procesos de regulación.

Por un lado, la corteza prefrontal además de estar asociada con funciones ejecutivas ha sido referenciada en el procesamiento de respuestas emocionales y estímulos, tanto visuales como auditivos en conjunto con otras regiones cerebrales. Según Schmeichel y Tang (2013) la regulación emocional “es un proceso consciente que es más susceptible al control ejecutivo” (p.137) además, Andrés, Castañeiras, Stelzer, Canet e Introzzi (2016) citan a Zelazo y Cunningham (2007); al afirmar que “la memoria de trabajo, la flexibilidad cognitiva

y la capacidad de inhibición se encuentran implicados en la regulación emocional” (p.171).

Sin embargo, es necesario mencionar que el sistema límbico realiza primero una función de filtración antes de que se procese la información en el neocórtex, este sistema hace parte del cerebro emocional y está conformado por el hipocampo, el hipotálamo, el fornix, los cuerpos mamilares y la amígdala, esta última con un papel fundamental en el reconocimiento, la expresión y la respuesta a las experiencias emocionales (Benavidez y Flores, 2018).

Cuando se experimentan emociones, el sistema nervioso central referido al sistema límbico es activado; específicamente se destaca el trabajo de la amígdala y el hipocampo, las que a su vez interactúan frecuentemente con la corteza cerebral, permitiendo elaborar interpretaciones a través de la información recibida para organizar las respuestas de acción (Sabatier, Restrepo, Moreno, Hoyos De los Rios y Palacio, 2017). Además, “técnicas de neuroimagen otorgan a la corteza cingulada anterior, a la corteza prefrontal ventromedial, así como a la corteza prefrontal lateral y parietal” (Etkin, Büchel y Gross, 2015, p.694) un papel fundamental en la regulación emocional.

Marco empírico

Diversas investigaciones han intentado abordar la relación entre la creatividad y la inteligencia emocional, conceptos generales que son la base de las variables estudiadas en el presente estudio, el pensamiento divergente y la regulación emocional. Por tanto, se expondrán investigaciones para evidenciar los resultados asociados, por ejemplo; Hidalgo, Sospedra y Martínez (2018) afirman que a través de la revisión de la literatura se evidencia la relevancia de una formación integral y continua a lo largo del ciclo vital, en donde se logre fortalecer no solo las competencias intelectuales, sino que además se incluyan específicamente las habilidades creativas y emocionales.

Además, los resultados en su población objeto (estudiantes de trabajo social) se asociaron a puntajes medios en la inteligencia emocional, mientras que en la creatividad arrojaron puntajes bajos; sin embargo, compararon los resultados con otras carreras universitarias y encontraron que los niveles de creatividad podrían variar según la carrera universitaria seleccionada (Pérez y Cupani, 2008 en Hidalgo, Sospedra y Martínez, 2018, p. 278).

Mientras tanto, la investigación de Salamanca (2016) en población infantil permitió observar que no existía una relación significativa entre las variables de creatividad e inteligencia emocional; sin embargo, hallaron que la regulación emocional tiene una relación positiva con el rendimiento académico de los niños, mientras que esta misma relación se evidencia en una intensidad moderada en cuanto a los niveles de fluidez y elaboración en el rendimiento de materias

específicas del currículo escolar, lo anterior permite concluir que ambas variables son necesarias para fortalecer los procesos académicos.

Por otro lado, Rico, López, Ezquerro y Llamas (2016) también realizaron un estudio en Colombia en la que evaluaron las inteligencias intra e interpersonal para dar como resultado un dato de la inteligencia emocional y correlacionarlo con el puntaje total de creatividad basado en el cuestionario de Creatividad de Turtle; no obstante, el instrumento de medición escogido consistía en una herramienta de observación aplicada a los profesores con opción de respuesta cerrada. En los resultados de la investigación afirman que existe una relación significativa y positiva entre ellas, además citan a Goel (2014) para invitar a esclarecer este tipo de relaciones enfocándose en la solución de problemas del mundo real (p. 27).

En consonancia con los resultados anteriores Rodríguez, Llamas, y López (2015) midieron las variables a través del inventario de inteligencia emocional de Salovey y Mayer (TSMM-24) y la prueba de creatividad CREA de Corbalán y Colaboradores, y hallaron que no existe una correlación significativa entre ellas, sin embargo enuncian a Mayer, Perkins, Caruso y Saloveu (2001) que en contraposición con el estudio, evidenciaron que niños super dotados presentaban altos niveles de creatividad y de inteligencia emocional (p. 198).

Sumado a ello, Fabio y Buzzai (2020) confirmaron que los adultos dotados tienen una mayor capacidad de flexibilidad, fluidez y elaboración en comparación a las personas no talentosas, sin embargo, entre ellos no tenían diferencias significativas en las habilidades emocionales, puesto que estos primeros no poseen puntajes superiores al segundo grupo. Lo anterior, permite observar que estas variables han sido estudiadas en diferentes poblaciones.

Lo descrito anteriormente demuestra que no se ha llegado a un acuerdo frente a la relación existente en estas variables, quizá por la variabilidad de instrumentos usados, las poblaciones evaluadas con capacidades o edades diversas, los múltiples objetivos que se proponen (proponer intervenciones, hallar diferencias con otras variables diferentes, estrategias de afrontamiento, rendimiento académico, etc.) y el enfoque en conceptos con subcategorías como lo son la creatividad y la inteligencia emocional, por tal razón se propone investigar en componentes específicos como el pensamiento divergente y la regulación emocional.

Capítulo 3. Marco Metodológico

3.1 Tipo de Estudio

La presente investigación parte de cuerpos teóricos aceptados y estudiados por la comunidad científica, por lo cual las hipótesis fueron formuladas entre las variables propuestas: pensamiento divergente y regulación emocional. Al ser conceptos empíricos medibles, se presenta como una investigación cuantitativa no experimental, dado que se realizó el análisis de datos, basándose en la observación de los fenómenos en su contexto natural, sin tener control directo en ellas, es decir, no se manipuló ninguna variable.

Por lo anterior, se presentó un estudio de alcance correlacional, dado que se pretendió identificar si existía algún grado de relación en tales variables, se determinó estadísticamente la existencia y la fuerza de la covariación sin afirmar relaciones de causalidad (Monje, 2011). Además, se basa en un tipo de diseño transversal, ya que se midió la prevalencia en un momento temporal determinado y en una población ya definida (Álvarez y Delgado, 2015).

3.2 Población

La Sociedad Americana de Salud y Medicina de la Adolescencia, distingue tres fases en esta etapa, el universo de la población de este proyecto se encuentra en la etapa de la adolescencia media, edades entre los 14 y 17 años, son quienes normalmente han alcanzado su desarrollo cognitivo, biológicamente han desarrollado los caracteres sexuales secundarios (cambios puberales) y en el área psicosocial se caracterizan por tener mayor probabilidad de conductas de riesgo (Güemes, Ceñal e Hidalgo, 2017).

El tipo de muestreo fue no probabilístico, de tipo intencional, teniendo en cuenta que los participantes se seleccionaron ante los criterios del investigador, estos se cumplieron en 59 estudiantes de los grados escolares 9° - 10° - 11°

Criterios de inclusión:

- Edades entre los 14 y 17 años.
- Estudiantes que han expresado la participación voluntaria en el asentimiento informado.
- Estudiantes quienes entreguen el consentimiento informado por parte del adulto responsable.
- Estudiantes escolarizados en el colegio Gimnasio los Ángeles.

Criterios de exclusión:

- Adolescentes con capacidades diversas (Discapacidad física o cognitiva).
- Adolescentes diagnosticados con algún trastorno.

3.3 Procedimientos

A continuación, se describen las fases para el desarrollo de la investigación: fase de diagnóstico; esta etapa se centró en la indagación y selección del tema de interés, así como la recolección de información pertinente para conocer a profundidad la necesidad del contexto actual y las variables de estudio propuestas a través de los diferentes sustentos teóricos.

Fase de planeación: durante esta etapa se seleccionó la metodología y los métodos más viables para llevar a cabo el curso de acción de toda la propuesta, la cual incluyó la elección de la muestra, de las técnicas de recolección de datos y la selección de la técnica más pertinente para el análisis de la información.

Fase de ejecución: esta etapa se caracterizó por la realización de 3 sesiones por cada curso, para un total de 9 sesiones, la cual comprendía una sesión de información frente a la relevancia del proyecto y la entrega del consentimiento- asentimiento informado, la segunda se centró en poner en marcha la aplicación de los instrumentos para llevar a cabo el cumplimiento de los objetivos planteados y una última sesión centrada en la exposición de estrategias para el desarrollo del pensamiento divergente y la regulación emocional en los estudiantes.

La fase de evaluación está dedicada a presentar los resultados finales de la muestra que incluyen las conclusiones del desarrollo de la investigación planteada, así como las recomendaciones para estudios futuros que estén asociadas con la indagación de estas dos variables.

A continuación, se presenta el diagrama de Gantt (Tabla 1) con las respectivas actividades por fase

Tabla 1 Fases de investigación

DESCRIPCIÓN GENERAL		TRABAJO DE GRADO I																TRABAJO DE GRADO II															
		MES 1				MES 2				MES 3				MES4				MES 1				MES 2				MES 3				MES 4			
FASE	ACTIVIDAD	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
I	Planteamiento del problema	■																															
	Objetivos		■																														
	Justificación			■																													
	Marco Referencial				■	■	■	■																									
II	Marco metodológico								■																								
	Selección de la muestra									■																							
	Selección de técnicas para la recolección de información										■	■	■																				
	Selección de técnicas para el análisis de la información													■	■																		
	Socialización de Avances (Trabajo de Grado I)															■	■																
III	Socialización del proyecto a los grados escolares participantes																■	■															
	Aplicación de instrumentos																		■	■	■												
	Organización de datos																				■	■											
	Correlación de variables																						■	■									
	Análisis de resultados																								■	■							
IV	Conclusiones																									■							
	Discusión																										■	■					
	Presentación final																													■	■		
	Elaboración de Informe Final - Artículo - RAI (Trabajo de Grado II)																														■	■	

Nota: Elaboración propia

3.4 Técnicas para la recolección de información

Inicialmente se expuso el contenido de la investigación y se envió el consentimiento y asentimiento informado (anexo 1) vía correo electrónico, además se usó una encuesta sociodemográfica básica (anexo 2) para reconocer la población y a su vez, seleccionar la muestra participante, esta incluye información respecto a la edad, el grado y el género. Por otro lado, se usaron dos instrumentos, transcritos en Google Forms para la medición de las variables en modalidad virtual, estos serán descritos a continuación:

- Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS - E)

Para el año 2014, Gómez, Pénelo, y De la Osa proponen la DERS como instrumento que ha representado la medida más completa de regulación emocional, las propiedades psicométricas de tal instrumento de evaluación han sido analizadas en adolescentes españoles por estas mismas autoras, además se realizó un análisis factorial en una muestra colombiana por Muñoz, Vargas y Hoyos (2016) quienes mencionan que cuenta con un alto índice de confiabilidad (0.90) y una buena consistencia interna (0.88).

Se utilizó la versión al español de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional de los autores Gratz y Roemer adaptada en adolescentes de 11 a 18 años en Perú (provincia de Arequipa) por Huamani y Saravia (2017) (anexo 3); consta de 20 ítems, se califican de 0 a 4 puntos, evaluando los indicadores a nivel ordinal de conciencia (comprensión emocional), rechazo (no aceptación de respuestas

emocionales), limitaciones en las estrategias de regulación y dificultades para dirigir el comportamiento hacia metas.

La escala DERS ofrece las normas por puntaje directo de la escala en general, la suma de todos los ítems permite clasificar el nivel de desregulación emocional en: bajo de 17 a menos puntos, medio de 18 a 32 puntos y alto de 33 puntos. Además, es posible conocer la interpretación de los puntajes por dimensión. Esta misma versión cuenta con un alto nivel de confiabilidad (0.84), validez de constructo y de contenido.

- Test de pensamiento creativo de Torrance.

El TTCT se puede aplicar a niños, adolescentes y adultos, de forma individual o colectiva, esta herramienta permite el análisis de cuatro factores que explican la capacidad creativa: fluidez, se refiere al número de ideas; originalidad como la capacidad para producir ideas o soluciones lejos de lo común; elaboración, es el nivel de detalle; y flexibilidad, es la capacidad de generar alternativas de distintas categorías (Aguilera, 2017).

Este instrumento se compone de un formato gráfico y otro verbal, sin embargo, por la contingencia global que está pasando el país, fue necesario omitir la prueba gráfica dado que la modalidad virtual no se ajusta a la aplicación y a las normas de esta. Por tanto, la investigación se basó en la aplicación del PVEC4: Los autores de esta prueba son Juan E. Jiménez González, Ceferino Artiles Hernández, Cristina Rodríguez Rodríguez y Eduardo García Miranda (anexo 4).

Usado para evaluar el nivel de creatividad verbal, desde las dimensiones: Originalidad, fluidez y flexibilidad; la prueba consiste en 4 actividades con una duración total de 50 minutos. La primera se basa en realizar suposiciones sobre una situación, la segunda el participante debe realizar preguntas inusuales sobre una botella de plástico, la tercera y cuarta es sobre usos inusuales de una bolsa de plástico y la mejora de un producto (patines).

Los estudios realizados en Norteamérica se han centrado en la correlación de factores, en la consistencia interna, así como en la validez discriminante, predictiva, concurrente y factorial, reunida en la bibliografía del análisis preliminar del TTCT Verbal forma B por Krumm y Lemos (2010).

Para la corrección de la prueba, inicialmente se eliminan las respuestas no válidas y posteriormente se usan los criterios de calificación para otorgar un puntaje según cada componente evaluado, todo ello con el fin de realizar la sumatoria total y obtener el valor correspondiente de la creatividad verbal.

3.5 Técnicas para el análisis de la información

Para organizar los datos obtenidos de la muestra escogida se usó la estadística descriptiva, se tabuló y se distribuyó la información recolectada usando hojas de cálculo de Microsoft Excel, lo que permitió posteriormente realizar un

análisis a través de la estadística inferencial en el programa estadístico SPSS v25; este permitió observar la existencia de la correlación.

A continuación, se puede evidenciar la prueba de normalidad realizada para la toma de decisión frente al coeficiente utilizado, en la cual muestra que la variable de regulación emocional cuenta con una distribución normal mientras que el pensamiento divergente no cumple con un valor superior a 0,05. Por tanto, la técnica de análisis fue no paramétrica con el uso del coeficiente de correlación de Spearman (Badi, Guillen, Lugo y Aguilar, 2014).

Tabla 2 Prueba de normalidad

Pruebas de normalidad		
Subescalas y variables	Kolmogórov-Smirnov	
	Estadístico	Sig.
Conciencia	0,086	,200*
Rechazo	0,149	0,002
Estrategias	0,182	0,000
Metas	0,119	0,038
Nivel de regulación emocional	0,108	0,084
Fluidez	0,146	0,003
Flexibilidad	0,114	0,056
Originalidad	0,173	0,000
Creatividad verbal	0,155	0,001

Nota: Dado el número de participantes (59) el análisis se realizó a través de Kolmogorov- Smirnov y es posible observar que las subescalas de conciencia y flexibilidad también cumplen con el supuesto de normalidad.

3.6 Consideraciones éticas

De acuerdo con los principios establecidos en El informe Belmont, (Principios y guías éticos para la protección de los sujetos humanos de investigación) y en la Resolución 008430 de octubre 4 de 1993, Artículo 6, este estudio investigativo se desarrolló conforme a los siguientes criterios:

- Se ajustó a los principios científicos y éticos que la justifican (Se realizó la exploración de los diferentes modelos y autores que sustentan y apoyan la investigación).
- Siempre prevaleció la seguridad de los participantes y se expresó claramente el objetivo de la investigación, así como los aportes, riesgos y resultados.
- Contó tanto con el consentimiento informado de los acudientes de los participantes, como con el Asentimiento para los adolescentes que colaboraron en la investigación, todo ello para tener en cuenta la confidencialidad y/o la divulgación de la información obtenida.

Del mismo modo se aplicó la Ley 1090 Reglamentación Psicológica, haciendo énfasis en el Capítulo VII con los Artículos.

Citando así, en el artículo 49: "Los profesionales de la psicología dedicados a la investigación fueron responsables de los temas de estudio, la metodología usada en la investigación y los materiales empleados en la misma, del análisis de sus conclusiones y resultados, así como de su divulgación y pautas para su correcta utilización." (CAP VII)

50. La investigación se basó en “principios éticos de respeto y dignidad, lo mismo que salvaguardar el bienestar y los derechos de los participantes” (CAP VII)

56. “Todo profesional de la Psicología tiene derecho a la propiedad intelectual sobre los trabajos que elabore en forma individual o colectiva, de acuerdo con los derechos de autor establecidos en Colombia. Estos trabajos podrán ser divulgados o publicados con la debida autorización de los autores.” (CAP VII)

La investigación estuvo basada en la Ley 1098, código de la infancia y la adolescencia, puesto que la población objeto está inmersa en las edades de 14 a 17 años sujetos titulares de derechos (Artículo 3) titulados como adolescentes aplicado en todo el territorio nacional (Artículo 4). Además, se vela por su protección integral asegurando la seguridad y la prevención de amenazas o vulnerabilidades, siendo una investigación con riesgo mínimo, según lo enunciado en la RESOLUCIÓN N° 8430 en la clasificación del artículo 11 y ajustar la investigación a principios científicos a partir de estos (Artículo 6).

Por otro lado, se incluye la RESOLUCIÓN 379 en la que se aprueba el reglamento de investigaciones del consejo superior de la Corporación Universitaria Iberoamericana y por la cual se realizó la presente investigación desde el Artículo 10, parágrafo 2 en cumplimiento del trabajo de grado en modalidad investigativa en consonancia con el Título III, de la investigación formativa a través de los semilleros de investigación (Capítulo I) el cual tiene como propósitos promocionar y desarrollar el espíritu creador, creativo y reflexivo en la formación de iniciativas de investigación que aporten a la solución de problemas del mundo real.

La continuidad y la permanencia en esta modalidad permite unas condiciones (Artículo 52) para la aprobación del proyecto como opción de grado (Artículo 53) además del cumplimiento de las asesorías propuestas para la orientación conceptual y metodológica (Artículo 54). Teniendo en cuenta lo anterior, se definen los requisitos en el Artículo 57, para la finalización exitosa de la propuesta, estos son: “ se entregó el informe final del proyecto, la postulación de artículo científico para publicación, la entrega de Resumen Analítico de Investigaciones (RAI) y la participación del proyecto en el Encuentro Institucional de Semilleros de Investigación o en otro evento científico-académico de carácter nacional o internacional” (p.17).

Finalmente, el Título V, de la presente resolución asociado a la ética en investigación, permitió que la investigación cumpliera con los aspectos éticos y legales, la documentación necesaria, la declaración del consentimiento y asentimiento gracias a la revisión y el seguimiento comité de ética de la institución (Artículo 78, funciones del comité de Ética).

Capítulo 4. Análisis de Resultados

Para iniciar la aplicación de la investigación fue necesario programar tres sesiones independientes para cada grado (9° - 10° - 11°) lo que significa, que se

desarrollaron en total nueve encuentros para la recolección de la información y la devolución de la misma. Esta primera sesión estuvo enfocada en presentar la temática, la importancia y el objetivo del estudio, con ello, fue necesario incluir la explicación de las consideraciones éticas para obtener la firma de los consentimientos y asentimientos informados de cada estudiante.

Tabla 3 Distribución de sesiones

Grado escolar	Sesión	Contenido	Fecha	Duración (minutos)
Noveno	1	Presentación del proyecto	25/09/2020	30
	2	Aplicación de instrumentos	14/10/2020	90
	3	Taller de promoción	23/10/2020	90
Décimo	1	Presentación del proyecto	22/09/2020	30
	2	Aplicación de instrumentos	28/09/2020	90
	3	Taller de promoción	20/10/2020	90
Once	1	Presentación del proyecto	24/09/2020	30
	2	Aplicación de instrumentos	13/10/2020	90
	3	Taller de promoción	22/10/2020	90

Nota: Elaboración propia

Inicialmente se contaban con 92 estudiantes de los cuales 33 fueron excluidos del análisis puesto que no cumplieron algunos de los criterios para la participación del estudio o no completaron la totalidad de los datos requeridos. De esta manera participaron en total 59 estudiantes de los cuales 24 son de noveno, 23 de décimo y 12 de grado once que expresaron voluntariamente su intención de participar en el estudio junto con la autorización del adulto responsable.

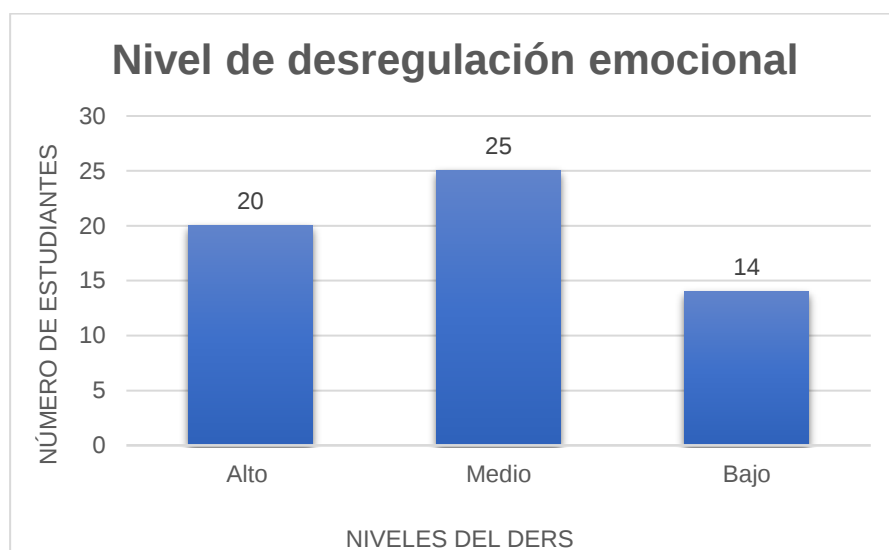
De ellos, 34 estudiantes son mujeres y 25 hombres, esta diferencia es baja lo que corresponde al 58 % y 42 % respectivamente de la población. Por otro lado, del

100% de los participantes el 19% (11) tienen en la actualidad 14 años, el 27% (16) comprenden la edad de 15 años, el 32% (19) tienen 16 años y la edad de 17 años corresponde al 22% (13) de la muestra. Para un total de 59 estudiantes.

En cuanto a los resultados del DERS, en la figura 1 se puede evidenciar el número de participantes en cada nivel de desregulación emocional, teniendo en cuenta que un nivel bajo de desregulación comprende una puntuación menor a 17, mientras que el nivel medio se encuentra en el rango 18 – 32 y finalmente un nivel alto se encuentra en una puntuación mayor a 33, caracterizado por la dificultad de regular sus experiencias emocionales.

En relación a estos mismos puntajes 14 estudiantes tienen un nivel de desregulación bajo, mientras que la mayoría de estudiantes (25) tuvieron un puntaje en el rango del nivel medio, seguido del nivel alto con 20 estudiantes. Lo anterior, significa que 45 adolescentes, más del 50 % de la muestra tienen dificultades en regular sus propias experiencias emocionales. Cabe recalcar que en cada uno de estos niveles varió la edad.

Figura 1 Nivel de desregulación emocional

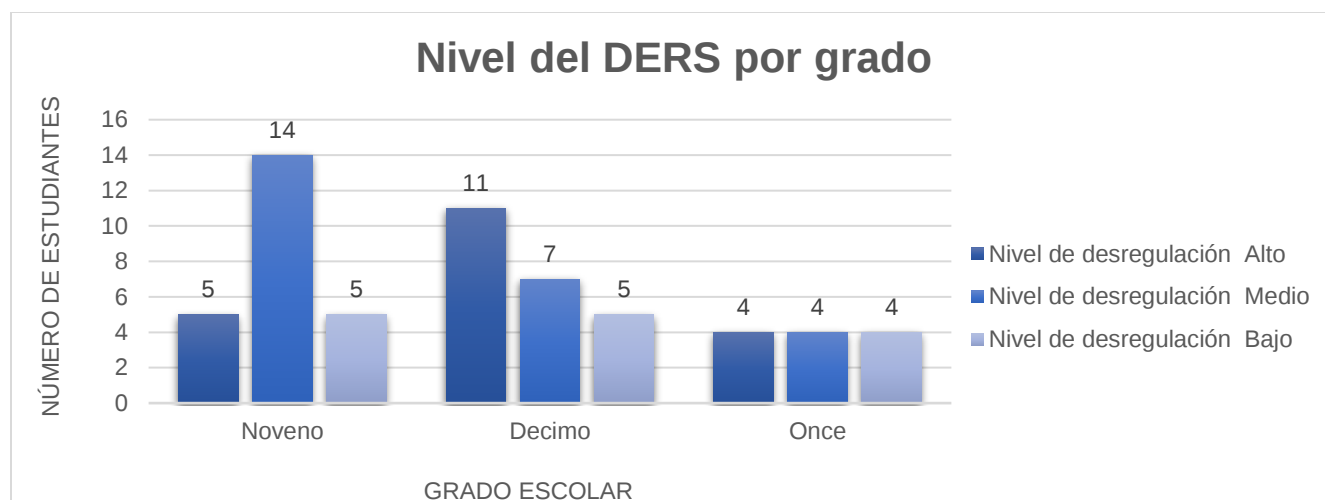


Nota: elaboración propia

La comparación entre grados escolares se puede observar en la figura 2, allí se puede evidenciar que 19 de 24 estudiantes del grado noveno, 18 de 23 del grado décimo y 8 de 12 del grado once tienen niveles medios y altos de desregulación emocional, por tanto, se requiere proponer estrategias para el aumento de la competencia de regulación emocional u otorgar psicoeducación para el manejo de sus experiencias emocionales.

Lo anterior, justamente por la importancia que tiene en esta etapa del ciclo vital tal el desarrollo de la madurez emocional, Lombardo y Pantusa (2013) refieren que "En la adolescencia sufre los embates de una impulsividad creciente, y la aparición de emociones como la vergüenza; sin embargo los mecanismos de regulación se ven favorecidos por el acceso a una racionalidad compleja que da lugar a formas de control cognitivo" (p. 58).

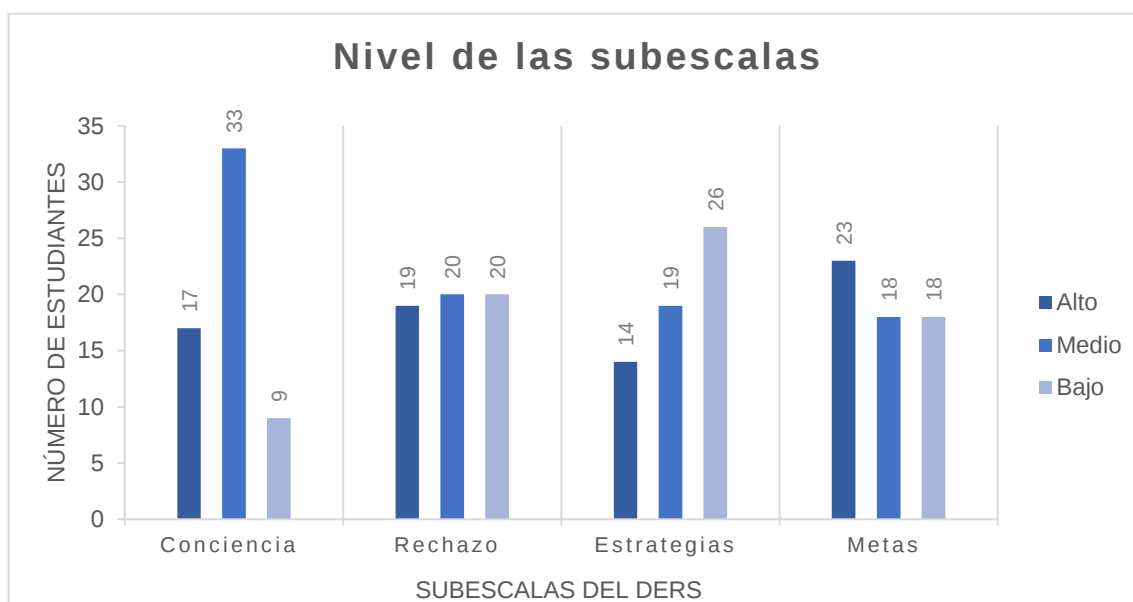
Figura 2 Nivel de desregulación por grado



Nota: Elaboración propia

Teniendo en cuenta que la prueba DERS, constituye cuatro subescalas, se analizaron los resultados a través de la figura 3 para evidenciar los niveles en cada una de estas, las subescalas con mayor inconveniente se concentran en la falta de conciencia o comprensión de sus emociones, seguida de la dificultad para dirigir el comportamiento hacia metas. Aunque en la subescala de rechazo no existe una diferencia significativa, sería deseable contar solo con niveles de dificultad bajos, lo cual indicaría que logran aceptar sus experiencias emocionales; finalmente cabe resaltar que 26 estudiantes consideran que cuentan con suficientes estrategias de regulación emocional.

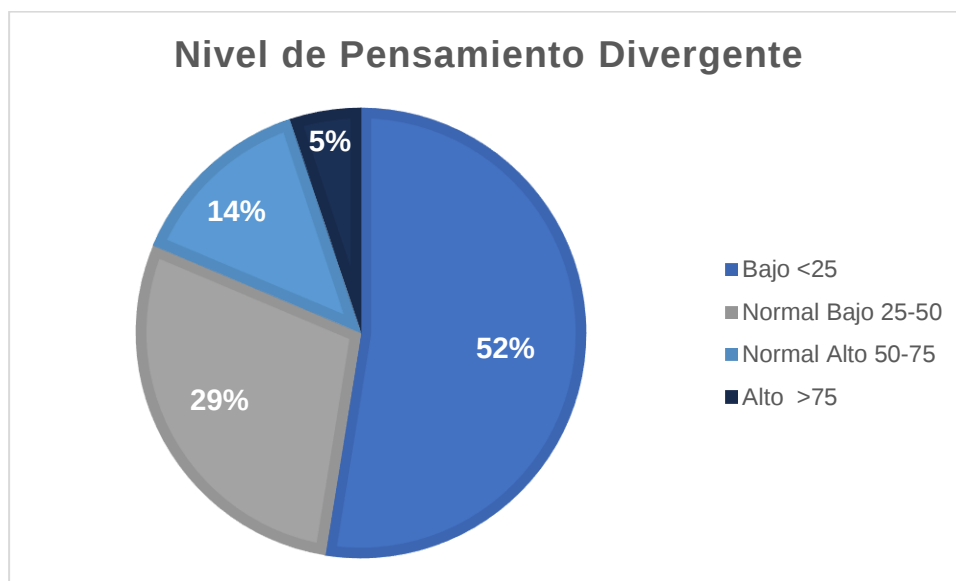
Figura 3 Nivel de las subescalas del DERS



Nota: Elaboración propia

Por otro lado, para el análisis de la prueba verbal de creatividad (PVEC) se tuvo en cuenta los percentiles de la puntuación de cada estudiante, de esta manera fue posible catalogar a los estudiantes en nivel bajo <25, normal bajo 25- 50, normal alto (50-75), alto >75. A continuación, es posible evidenciar el porcentaje de los estudiantes en cada nivel, siendo el nivel bajo el que refleja mayor número de estudiantes (52% de la muestra).

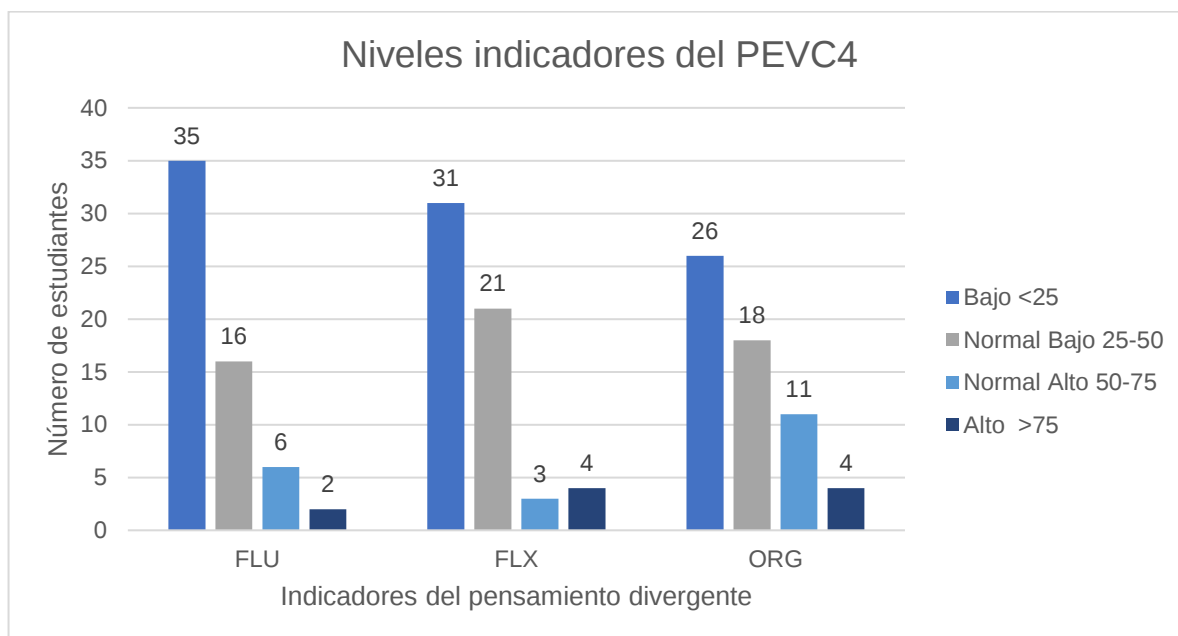
Figura 4 Porcentaje de creatividad verbal



Nota: Elaboración propia

Ahora bien, teniendo en cuenta que se aplicó la prueba verbal se analizaron los indicadores: fluidez (FLU), flexibilidad (FLX) y originalidad (ORG). Al observar las barras de la figura 5 que representan cada indicador se puede evidenciar que 35 estudiantes tienen baja capacidad de generar un gran número de ideas innovadoras (fluidez), 16 + 6 se encuentran en un rango normal y solo dos tienen altos niveles en esta variable, este fenómeno de descenso en el número de estudiantes, del nivel bajo al más alto se repite en la subcategoría de originalidad y flexibilidad, excepto por una leve diferencia de esta última en el nivel normal alto (3 estudiantes) que asciende al nivel alto (4 estudiantes).

Figura 5 Niveles de los indicadores del PEVC4

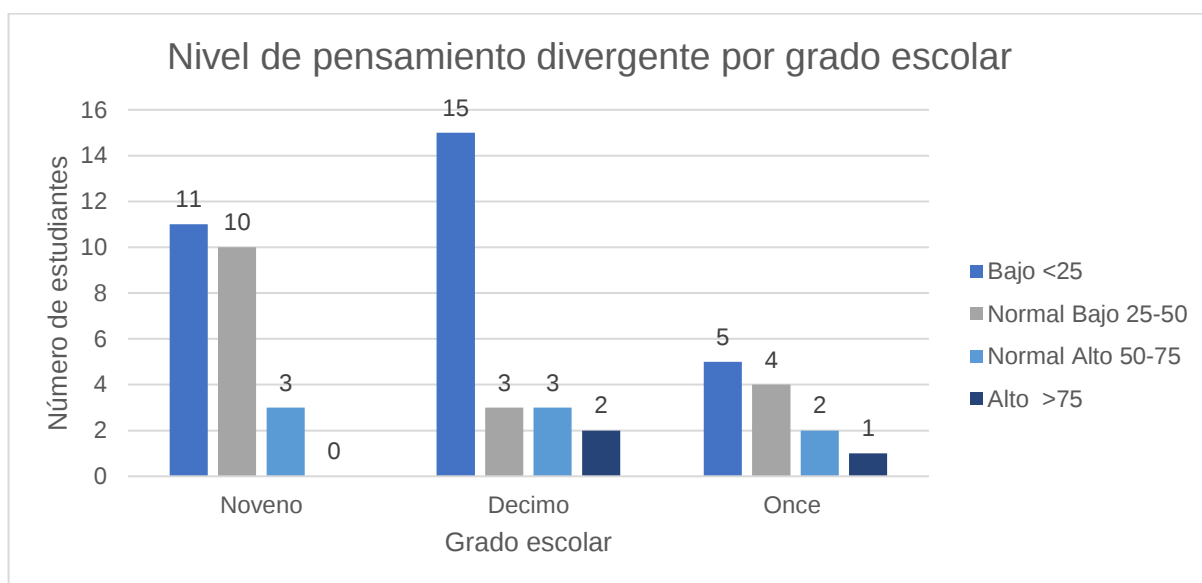


Nota: Elaboración propia

Al realizar la comparación por grados escolares en la figura 6 se encontró que, de los 23 estudiantes del grado noveno, 21 están en el rango de bajo o normal bajo y solo tres estudiantes obtuvieron puntajes en el nivel normal alto. Por otro lado, la mayoría de los estudiantes del grado decimo (15) tienen bajos niveles de creatividad, con tan solo dos estudiantes que se destacaron con altos puntajes, finalmente el grado once que tuvo 12 participantes en el estudio solo tres obtuvieron puntajes altos o normales altos en esta prueba. Lo anterior indica que es necesario promover en los adolescentes la importancia del pensamiento divergente en los ámbitos escolares, personales y el uso del mismo en futuras áreas laborales.

Figura 6 Creatividad según grado escolar

Relación entre pensamiento divergente y regulación emocional en adolescentes.



Nota: Elaboración propia

Luego de explorar los resultados en relación a cada variable con sus respectivas subescalas e indicadores, es posible dar paso al cumplimiento del objetivo general al observar en la tabla 5 la correlación entre el nivel de desregulación emocional y el pensamiento divergente forma verbal en los adolescentes estudiados en el rango de 14 a 17 años, a continuación, es posible evidenciar que el coeficiente arroja un puntaje de 0,111 lo que significa que estas dos variables son independientes puesto que el valor ni siquiera se aproxima a 1 o -1 para afirmar la existencia de la relación entre ellas.

Tabla 5 Correlación entre variables

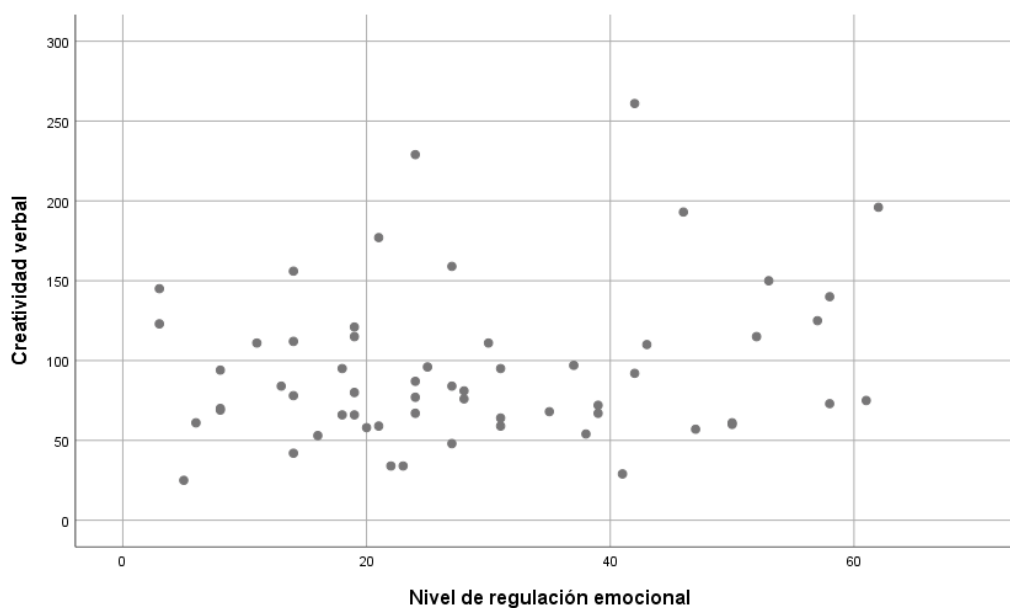
Correlaciones

		Creatividad verbal	
Rho de Spearman	Desregulación emocional	Coefficiente de correlación	0,111
		Sig. (bilateral)	0,404
		N	59

Nota: El p valor siendo mayor a 0,05 implica la aceptación de la hipótesis nula (H0)

Otra manera de apoyar tal afirmación es a través de la figura 7, un diagrama de dispersión que distribuye los datos recolectados como un conjunto de puntos; esta gráfica permite inferir que estos no siguen ningún tipo de tendencia, puesto que se encuentran totalmente dispersos.

Figura 7 diagrama de dispersión



Teniendo en cuenta el resultado anterior, se realizó un análisis frente a cada subescala de las variables estudiadas; la tabla 6 demuestra que la creatividad verbal

tiene una fuerte relación con sus propios indicadores: fluidez, flexibilidad y originalidad; lo cual permite justificar la validez discriminante del instrumento en comparación al DERS junto con las escalas evaluadas: conciencia, rechazo, estrategias y metas, quienes tienen una relación directa con su propio constructo (regulación emocional).

Tabla 6 Relación entre subescalas

		Conciencia	Rechazo	Estrategias	Metas	Nivel de RE	Fluidez	Flexibilidad	Originalidad	Creat. Verbal
Co	Coefficiente de correlación	1,000	,411**	,530**	,265*	,685**	-0,030	-0,063	-0,009	-0,021
	Sig. (bilateral)		0,001	0,000	0,042	0,000	0,821	0,633	0,946	0,873
Re	Coefficiente de correlación		1,000	,679**	,473**	,782**	0,201	0,173	0,239	0,213
	Sig. (bilateral)			0,000	0,000	0,000	0,128	0,189	0,068	0,106
Estr	Coefficiente de correlación			1,000	,608**	,884**	0,072	0,017	0,119	0,093
	Sig. (bilateral)				0,000	0,000	0,589	0,896	0,368	0,481
Me	Coefficiente de correlación				1,000	,766**	0,105	0,059	0,088	0,083
	Sig. (bilateral)					0,000	0,427	0,655	0,507	0,532
RE	Coefficiente de correlación					1,000	0,106	0,053	0,134	0,111
	Sig. (bilateral)						0,424	0,688	0,310	0,404
Flu	Coefficiente de correlación						1,000	,933**	,957**	,978**
	Sig. (bilateral)							0,000	0,000	0,000
Flex	Coefficiente de correlación							1,000	,908**	,943**
	Sig. (bilateral)								0,000	0,000
Org	Coefficiente de correlación								1,000	,992**
	Sig. (bilateral)									0,000
CV	Coefficiente de correlación									1,000

Finalmente, ninguna de las subescalas de la regulación emocional comparte alguna relación significativa con los indicadores del estilo de pensamiento divergente.

Capítulo 5. Discusión y Conclusiones

En este estudio se evaluó el nivel de desregulación emocional desde sus escalas como: la dificultad en reconocimiento de las emociones, el nivel en el que cada participante no acepta sus respuestas emocionales, el acceso de estrategias propias para la gestión emocional y las dificultades para dirigir el comportamiento hacia metas. Esto permitió comparar los resultados con los indicadores del pensamiento divergente, fluidez, flexibilidad y originalidad para el caso puntual de la prueba verbal.

Los datos arrojaron que más del 50 % de la muestra tiene dificultades en la regulación de sus emociones, de allí radica la importancia de crear intervenciones que favorezcan la educación emocional o la inclusión del mismo tanto en la práctica educativa como en el fomento desde casa, que incluyan el reconocimiento de las propias emociones y la reflexión del uso de comportamientos en situaciones en la que se experimentan emociones de forma intensa, siempre prevaleciendo la individualidad de cada uno teniendo en cuenta sus capacidades, impulsos e inclinaciones.

Cabe recordar que en la infancia prevalecen los mecanismos autorregulatorios automáticos y a lo largo de esta etapa se ponen en práctica estrategias de conductas de evitación y acercamiento, es hasta la etapa de la adolescencia que se promueve la selección de estrategias de regulación en función de propósitos personales y sociales, para posteriormente consolidarse o modificarse

en la etapa de la adultez (Calkins y Leerkes, 2011; Diamond y Aspinwall, 2003 citados por Gómez y Calleja, 2016).

Teniendo en cuenta que “la solución de problemas emocionales es un mecanismo de regulación emocional que utiliza estrategias cognitivo-lingüísticas” (Luna, Marino, García, Jaldo, Leaniz, Foa y Acosta, 2016, p. 35) es de esperar que esta y los mecanismos de reevaluación (reestructuración del significado de una situación) tengan un fuerte compromiso ejecutivo y que los adolescentes opten por el uso de estrategias como la autculpa, culpar otros, la rumiación o poner en perspectiva para reducir el impacto afectivo de una situación, lo que resulta en el uso de estrategias de regulación poco adaptativas (Del Valle, Betegon, Irurtia, 2018).

Se sabe que algunos procesos cognitivos son usados como estrategias de regulación emocional, tales como la reestructuración, aceptación, rumiación o catastrofización, Ledoux (2012) citado por Medrano, Muñoz y Cano (2016) refieren que estas dos últimas involucran estructuras subcorticales del cerebro, por tanto, son en gran medida automáticas, “mientras que los procesos elaborativos más complejos se asentarían sobre estructuras que involucran la neocorteza” (p. 52).

Lo anterior, permite afirmar a estos mismos autores, que las dificultades en la gestión emocional están implicadas con la baja capacidad de regular el procesamiento automático, más que a la sola capacidad de realizar diferentes reinterpretaciones en una situación problema, es por ello, que aunque el pensamiento divergente promueva tal habilidad, no es suficiente para la regulación

eficiente de las emociones; lo que indica que primero se debe promover la gestión de los procesos automáticos y posterior a ello centrarse en procesos elaborativos.

Por otro lado, la evaluación del pensamiento divergente a través de la prueba verbal indicó que los estudiantes no sobresalen en este tipo de actividades de producción creativa, en concordancia con la investigación de Belmonte y Parodi (2017) los puntajes van decreciendo conforme su desarrollo en los procesos cognitivos, ellos agregan que se suma el uso casi exclusivo de las destrezas convergentes que terminan configurando un perfil de funcionamiento lejos de lo creativo. Esto permite considerar el fomento de la imaginación y la búsqueda de alternativas desde la innovación, con el fin de romper patrones establecidos o tradicionales que aminoren las competencias de los estudiantes y futuros ciudadanos del siglo XXI.

Los resultados obtenidos en cuanto al objetivo planteado están en concordancia con las conclusiones expresadas de la investigación de Salamanca (2016), Rodríguez, Llamas, y López (2015) puesto que la variable regulación emocional, aquella que se encuentra implicada en el complejo constructo de la inteligencia emocional, junto con el concepto de la creatividad, y su derivado: pensamiento divergente, no se encuentran directamente relacionadas.

Teniendo en cuenta la muestra seleccionada y la técnica de análisis de los datos no es posible realizar generalizaciones a la población objeto, por ello las conclusiones están enfocadas a los adolescentes evaluados, permitiendo aceptar la

hipótesis nula. Además, de que son variables independientes, ambas aportan al bienestar integral del adolescente, por tanto, es necesaria la promoción de estrategias funcionales y la creación de entornos propicios que potencien la gestión de sus emociones y el desarrollo de su pensamiento divergente desde las áreas académicas, sociales y/o familiares.

Los objetivos planteados se cumplieron a cabalidad al realizar la medición de las variables regulación emocional y pensamiento divergente, junto con el análisis correspondiente de la relación existente, sin embargo, se han contemplado algunas recomendaciones para el éxito de futuras investigaciones y el manejo de las limitaciones presentadas a lo largo del presente proyecto.

Inicialmente se cree necesaria la adaptación y validación de los instrumentos utilizados en el contexto colombiano con el fin de que se ajusten a las condiciones culturales y sociales de la población adolescente, los cuales permitirán observar los índices de las medidas psicométricas en la realidad y a su vez se cuente con métodos de evaluación efectiva del pensamiento divergente y la regulación emocional.

En cuanto a la metodología se considera necesario replicar este tipo de investigaciones, dado que unas de las limitaciones para el desarrollo y el control de variables externas estaban sujetas a la modalidad en la que fueron presentados los instrumentos, la virtualidad y el trabajo autónomo sin supervisión dificultaba en algunas ocasiones el seguimiento de instrucciones, generalmente en cuanto a la duración de las pruebas.

Además, esto no permitió la aplicación de la prueba de creatividad de Torrance forma gráfica, la cual implicaba tres actividades que consistían en componer diferentes dibujos a partir de unos elementos específicos, aunque esta medida no influye en los resultados, cabe recordar que es complementaria a la prueba verbal para obtener un puntaje total de la variable Pensamiento Divergente. Por ello, se recomienda la aplicación de ambos instrumentos.

Por otro lado, se destaca la necesidad de profundizar en la influencia de las emociones y otros mecanismos que afecten o beneficien el rendimiento creativo o divergente de los adolescentes, ya que este les permitirá aportar soluciones a los problemas que se les plantean. Para ello, también será necesario favorecer un consenso sobre el mejor modo de medir y operacionalizar la creatividad, continuar con las revisiones e investigaciones exhaustivas, que a su vez implican el desarrollo de un instrumento que se ajuste a la población colombiana con sus respectivas medidas estandarizadas.

Finalmente, queda resaltar los grandes aportes de la investigación a la profesión, lo cual contribuye al entendimiento de variables psicológicas, al conocimiento científico para el desarrollo integral de los adolescentes y la prevención de riesgos asociados a la salud mental que pueden prevalecer dado el panorama actual del país.

Referencias

- Álvarez, G. y Delgado, J. (2015) Diseño de Estudios Epidemiológicos. I. El Estudio Transversal: Tomando una Fotografía de la Salud y la Enfermedad. *Boletín Clínico del Hospital Infantil del Edo Son*, 32 (1), 26-34. Recuperado de: <https://www.medigraphic.com/pdfs/bolclinhosinfson/bis-2015/bis151f.pdf>
- Aguilera, A. (2017). El pensamiento divergente, ¿qué papel juega en la creatividad? *Investigación y consultoría organizacional*, 1-7. doi: 10.6084/m9.figshare.5212429
- Andrés, M; Castañeiras, C; Stelzer, F; Canet, L. e Introzzi, I. (2016) Funciones ejecutivas y regulación de la emoción: evidencia de su relación en niños. *Psicología desde el caribe*, 33 (2), 169 -189. <http://dx.doi.org/10.14482/psdc.33.2.7278>
- Aranguren, M. (2013). Emoción y creatividad: una relación compleja. *Suma psicológica*, 20 (2), 217-230. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1342/134229985007.pdf>
- Arias, W. y Linares, G. (2018). inteligencias múltiples y estrategias metacognitivas en profesores universitarios. *Perspectiva educativa*, 57 (1), 120 -140. doi: 10.4151/07189729-Vol.57-Iss.1-Art.669
- Athanassopoulos, N. y López, V. (2017). Inteligencias múltiples y aprendizaje: Un enfoque comparativo en alumnos de conservatorio. *ReiDoCrea, Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, 6, 50-63. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~reidocrea/6-5.pdf>
- Badi, M; Guillen, A; Lugo, O; y Aguilar, J. (2014) Correlación No-Paramétrica y su Aplicación en la Investigaciones Científica. *Daena: International Journal of Good Conscience*. 9 (2), 31-40. Recuperado de: <http://www.spentamexico.org/v9-n2/A5.9%282%2931-40.pdf>
- Barranca, A. (2019). *Pensamiento divergente en estudiantes de cinco años de las instituciones educativas de educación inicial*. (Tesis de pregrado). Universidad Cesar Vallejo, Perú. Recuperado de: http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/42431/Barranca_CAV.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Belmonte, V. (2013). *Inteligencia emocional y creatividad: factores predictores del rendimiento académico*. (Tesis doctoral) Universidad de Murcia. Recuperado de: <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/120450/TVMBL.pdf>
- Belmonte, V. y Parodi, A. (2017). Creatividad y adolescencia: diferencias según género, curso y nivel cognitivo. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 7 (3), 177-188. doi:10.30552/ejihpe.v7i3.205
- Benavidez, V. y Flores, R. (2018). La importancia de las emociones para la neurodidáctica. *Wimblu Rev. Estud. De psicología UCR*, 14 (1), 25-53. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6794283>
- Calí, A., Fierro, I. y Sempertegui, C. (2015). La inteligencia emocional como elemento estratégico de la empresa. *Revista Ciencia UNEMI*, 8 (15), 119-125. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5269475>
- Castello, A. (2014). Organización del conocimiento y pensamiento creativo. *Educatio Siglo XXI*, 32 (2), 19 -40. Recuperado de: <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/42131>
- Cera, E., Almagro, J., Conde, C. y Saenz, P. (2015). Inteligencia emocional y motivación en educación física en secundaria. *RETOS Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (27), 8-13. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5407707>
- Chávez, B., Ramírez, J. y Salazar, E. (2020). Creatividad en la infancia: diferencias por edad y sexo. *REMAI, Revista Multidisciplinaria de Avances de Investigación*, 6 (1), 34 -46. Recuperado de: <http://www.remai.ipn.mx/index.php/REMAI/article/view/69>
- Cruz, P. (2014). Creatividad e Inteligencia Emocional. (Cómo desarrollar la competencia emocional, en Educación Infantil, a través de la expresión lingüística y corporal). *Historia y comunicación social*, 19, 107- 118. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2014.v19.44944
- Del Valle, M; Betegón, E. y Iruiria, M. (2018). Efecto del uso de estrategias cognitivas de regulación emocional sobre la ansiedad en adolescentes españoles. *Revista Suma psicológica*, 25 (2), 102-112. DOI: <http://dx.doi.org/10.14349/sumapsi.2018.v25.n2.7>

- Díaz, I. (2014). *Relación entre la creatividad y las funciones ejecutivas en alumnos de educación infantil. Propuesta de intervención*. (Tesis de maestría). Universidad Internacional de la Rioja, España. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3017>
- Etkin, A; Büchel, C; y Gross, J. J. (2015). The neural bases of emotion regulation. *Nature Reviews Neuroscience*, 16(11), 693–700. <https://doi.org/10.1038/nrn4044>
- Fabio, R. y Buzzai, C. (2020). Creativity, emotional intelligence and coping style in intellectually gifted adults. *Current psychology*, 1-7. doi: 10.1007/s12144-020-00651-1
- Fernández-Martínez, A. y Montero-García, I. (2016). Aportes para la educación de la Inteligencia Emocional desde la Educación Infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1), 53-66. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v14n1/v14n1a03.pdf>
- Ferrándiz, C., Ferrando, M., Soto, G., Sainz, M. y Prieto, M. (2017). Divergent thinking and its dimensions: what we talk about and what we evaluate? *Anales de Psicología*, 33(1), 40-47. Doi: <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.33.1.224371>
- Fragoso, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6 (16), 110-125. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299138522006>
- Gamande, N. (s.f). *Las inteligencias múltiples de Howard Gardner: unidad piloto para propuesta de cambio metodológico*. (Tesis de Maestría). Universidad internacional de la Rioja, Colombia.
- Garaigordobil, M, y Oñederra, J, (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 243-256. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1293/129315468008.pdf>
- García, M; Hurtado, P; Quintero, D; Rivera, D. y Ureña, Y. (2018). la gestión de las emociones, una necesidad en el contexto educativo y en la formación profesional. *Espacios*, 39 (49), 8-21. Recuperado de: <http://www.revistaespacios.com/a18v39n49/a18v39n49p08.pdf>
- García, L., Quintana, C. y Rey, L. (2020). Cibervictimización y satisfacción vital en adolescentes: la inteligencia emocional como variable mediadora. *Revista de*

- Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 7 (1). 38-45. Recuperado de: <http://193.147.134.18/bitstream/11000/5673/1/1915-2.pdf>
- Gardner, H (2018). *Estructuras de la mente*. México. Fondo de cultura económica. Recuperado de: https://utecno.files.wordpress.com/2014/07/howard_gardner_-_estructuras_de_la_mente.pdf
- Goleman, D, (2010). *Inteligencia emocional*. Barcelona. Kairos, S.A. Recuperado de: <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Inteligencia%20Emocional%20%20Daniel%20Goleman.pdf>
- Gómez, O. y Calleja, N. (2016). Regulación emocional: definición, red nomológica y medición. *Revista mexicana de investigación en psicología*, 8 (1). 96-117. Recuperado de: <https://www.medigraphic.com/pdfs/revmexinvpsi/mip-2016/mip161g.pdf>
- Gómez, I.; Pénelo, E. y De la Osa, N. (2014). Factor structure and measurement invariance of the Difficulties Emotion Regulation Scale (DERS) in Spanish adolescents. *Psicothema*. 26 (3), 401 – 408. doi: 10.7334/psicothema2013.324
- Gómez, X. (2020). Cuidando mi salud mental durante el COVID-19. *Asociación Mexicana de Psicología Hospitalaria*, 1. Recuperado de: <http://difzapopan.gob.mx/wp-content/uploads/2020/03/Cuidados-de-Salud-Mental-en-tiempos-del-COVID-19-1-compressed.pdf>
- Gonzales, L., Vasco, I. y Nieto, L. (2016). Revisión de la literatura sobre el papel del afrontamiento en las autolesiones no suicidas en adolescentes. *Cuadernos Hispanoamericanos*, 16 (1), 41-56. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5855292>
- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition and Emotion*, 13(5), 551–573. <https://doi.org/10.1080/026999399379186>
- Güemes, M; Ceñas, M. e Hidalgo, M. (2017). Desarrollo durante la adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría integral*, (4), 233-244. Recuperado de: <https://www.adolescenciasema.org/ficheros/PEDIATRIA%20INTEGRAL/Desarrollo%20durante%20la%20Adolescencia.pdf>
- Guzmán, M., Trabucco, C., Urzúa, A., Garrido, L. y Leiva, J. (2014). Validez y Confiabilidad de la Versión Adaptada al Español de la Escala de Dificultades de

- Regulación Emocional (DERS-E) en Población Chilena. *Terapia psicológica*, 32 (1), 19-29. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/terpsicol/v32n1/art02.pdf>
- Hervas, G. y Moral, G. (2017). Regulación emocional aplicada al campo clínico. FOCAD. *Formación continuada a distancia*. Recuperado de: <https://www.ucm.es/data/cont/docs/1368-2018-05-11-FOCAD%20FINAL%20COMPLETO.pdf>
- Hidalgo, S., Sospedra, M. y Martínez, I. (2018). Análisis de las inteligencias múltiples y creatividad en universitarios. *Ciencias psicológicas*, 12 (2), 271-280. Recuperado de: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212018000200271
- Huamani, L. y Saravia, L. (2017). *Adaptación psicométrica de la escala de dificultades en la regulación emocional en adolescente*. (Tesis de pregrado) Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. Recuperado de: <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/3525>
- Informe Belmont. (1979, 18 de abril). Principios y guías éticos para la protección de los sujetos humanos de investigación comisión nacional para la protección de los sujetos humanos de investigación biomédica y del comportamiento. <http://www.bioeticayderecho.ub.edu/archivos/norm/InformeBelmont.pdf>
- Jimenez, G. (2016). *Creatividad y personalidad en alumnos superdotados: un estudio comparativo entre superdotados y normales*. (Tesis doctoral), Universidad Complutense de Madrid, Madrid. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=127276>
- Jusufi-Bajrami, T. (2019). Alternative application of Edward De Bono's thinking techniques, strategies and programs education. *Journal of Educational Research*, 1 (2), 32-37. Recuperado de: <https://eprints.unite.edu.mk/389/1/5.pdf>
- Klimenko, O. (2017). Bases neuroanatómicas de la creatividad. *Katharsis*, 24, 207- 238. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6134481>
- Krumm, G. y Lemos, V. (2010). Análisis preliminar de la validez de constructo del Test de pensamiento Creativo de Torrance verbal forma B. *Redacta*, 56 (3), 168-173. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3691/369155966015.pdf>

- Ley 1090. Colegio colombiano de psicólogos (COLPSIC), Colombia, Bogotá, 6 de septiembre de 2006. Recuperado de: <https://docs.supersalud.gov.co/PortalWeb/Juridica/Leyes/L1090006.pdf>
- Ley 1098. Congreso de Colombia. Colombia, Bogotá, 9 de noviembre de 2006. Recuperado de: https://www.oas.org/dil/esp/Codigo_de_la_Infancia_y_la_Adolescencia_Colombia.pdf
- Lombardo, E. y Pantusa, J. (2013). Regulación emocional a lo largo del ciclo vital. El balance emocional en la vejez. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/000-054/339.pdf>
- López, V. y Llamas, F. (2016). Neuropsicología del proceso creativo. Un enfoque educativo. *Revista Complutense de Educación*, 29 (1), 113-127. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6281917>
- Luna, F., Marino, J., García, R., Jaldo, R., Leaniz, A., Foa, G. y Acosta, A. (2016). Conectividad cerebral en la regulación emocional: la solución de problemas emocionales. *Psicológica*, 37 (1), 35-59. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/169/16943586003.pdf>
- Mamani, O., Brousett, M., Ccori, D. y Villasante, K. (2018). La inteligencia emocional como factor protector en adolescentes con ideación suicida. *Duazary*, 15 (1), 39-50. doi: <http://dx.doi.org/10.21676/2389783X.2142>
- Medrano, L., Muñoz, R. y Cano, A. (2016). Procesos cognitivos y regulación emocional: aportes desde una aproximación psicoevolucionista. *Ansiedad y estrés*, 22, 47-54. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.anyes.2016.11.001>
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. (Tesis de grado). Universidad Sur colombiana, Neiva. Recuperado de: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>

- Morales, C. (2017). La creatividad, una revisión científica. *Arquitectura y Urbanismo*, 38 (2), 53-62. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376852683005>
- Muñoz, A., Vargas, R. y Hoyos, J. (2016). Escala de Dificultades en Regulación Emocional (DERS): Análisis Factorial en una Muestra Colombiana. *Acta Colombiana de Psicología*, 19(1), 233-244. doi: 10.14718/ ACP.2016.19.1.10
- Pascual, A. y Conejero, S. (2019). Regulación emocional y afrontamiento: Aproximación conceptual y estrategias. *Revista Mexicana de Psicología*, 36 (1), 74-83. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2430/243058940007.pdf>
- Pérez, Y. y Guerra, V. (2014). La regulación emocional y su implicación en la salud del adolescente. *Revista Cubana de Pediatría*, 86(3), 368-375. Recuperado de: <http://scielo.sld.cu/pdf/ped/v86n3/ped11314.pdf>
- Peña, B. (2019). Creative literary workshops applied to Childhood Education. *Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 9(6), 14-17. doi: 10.9790/7388-0906021417. <http://scielo.sld.cu/pdf/ped/v86n3/ped11314.pdf>
- Resolución 008430. Ministerio de Salud. Colombia, Bogotá, 4 de octubre de 1993. Recuperado de: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RES OLUCION-8430-DE-1993.PDF>
- Resolución 379. Consejo Superior de la Corporación Universitaria Iberoamericana, Colombia, Bogotá, 6 de marzo de 2014.
- Rico, D., López, V., Ezquerro, A. y Llamas, F. (2016). La creatividad y la inteligencia emocional en adolescentes. Propuesta de enseñanza de la materia ética. *Revista científica sobre la imaginación*, 1, 23-27. Recuperado de: <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/39856/1-4.pdf?sequence=1>
- Rincón, L. (2015). *Presencia del pensamiento creativo como estrategia de afrontamiento resiliente con depresión en el adolescente: estudio de caso*. (tesis de maestría). Universidad Cuauhtemec, México.
- Rodríguez, Y. (2016) Las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Vinculando*. Recuperado de :

http://vinculando.org/psicologia_psicoterapia/emociones-proceso-ensenanza-aprendizaje.html

- Rodriguez, P., Llamas, F. y López, V. (2015). Relación entre la creatividad e inteligencia emocional en alumnado que cursa prácticas de Ingeniería en Colombia. *ReiDoCrea, Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, 4, 192 - 199. Recuperado de: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/37131>
- Sabatier, C, Restrepo, D; Moreno, M; Hoyos De los Ríos, O. y Palacio, J.(2017) Emotion regulation in children and adolescents: concepts, processes and influences. *Psicología desde el Caribe*, 34, (1), 75-90. doi: <http://dx.doi.org/10.14482/psdc.34.1.9778>
- Salamanca, J. (2016) *Relación entre creatividad e inteligencia emocional frente al rendimiento académico*. (Tesis de maestría). Universidad Internacional de la Rioja, Bogotá. Recuperado de: <https://n9.cl/9t9k>
- Sánchez, F. y Santamaría, P. (2015). La evaluación inteligente de la inteligencia. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (364), 55-63. doi: doi.org/10.14422/pym.i364.y2015.009
- Schmeichel, B. J. y Tang, D. (2013). The relationship between individual differences in executive functioning and emotion regulation: A comprehensive review. En J. Forgas y E. Harmon-Jones (Eds.), *The control within: Motivation and its regulation*, (133-152), Nueva York: Psychology Press. Recuperado de: <http://www.sydneysymposium.unsw.edu.au/2013/chapters/SchmeichelSSSP2013.pdf>
- Suárez, Y., Restrepo D. y Caballero C., (2016). Ideación suicida y su relación con la inteligencia emocional en universitarios colombianos. *Rev. Univ Ind Santander Salud*, 48(4), 470-478. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3438/343847934005.pdf>
- Uparela, L. (2019). *Pensamiento Creativo: una apuesta desde la lúdica como estrategia pedagógica*. (Tesis de especialización). Fundación Universitaria Los Libertadores, Bogotá. Recuperado de: https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/2145/Uparela_Lourdes_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Vargas, R. (2015). Implicaciones del Modelo de Guilford en la Enseñanza de Matemáticas, Física, Química y Biología. *Revista Varianza*, (11), 53-61. Recuperado de: http://www.revistasbolivianas.org.bo/pdf/rv/n11/n11_a11.pdf
- Velásquez, B., Remolina, N; Calle, M; (2010). La creatividad como práctica para el desarrollo del cerebro total. *Tabula Rasa* (13). 321-338 Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n13/n13a14.pdf>
- Villacrez, M. (2017). Conceptualización de creatividad y habilidades de pensamiento. *Revista Fedumar Pedagogía y educación*, 4 (1), 55-66. Recuperado de: <http://editorial.umariana.edu.co/revistas/index.php/fedumar/article/view/1506/1468>
- Villamizar, G. y Donoso, R. (2013). Definiciones y teorías sobre inteligencia. Revisión histórica, *Psicogente*, 16 (30), 407-423. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6113904>
- Zhang, W., Sjoerds, Z. y Hommel, B. (2020). Metacontrol of human creativity: The neurocognitive mechanisms of convergent and divergent thinking. *Neuroimage*, 210, 1-10. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1053811920300598>

Anexos

Anexo 1 Consentimiento y asentimiento informado

Declaración de consentimiento

Título del estudio:

“¿Qué papel tiene el pensamiento divergente en la regulación emocional?”

Se requiere la participación del estudiante en un estudio confidencial y completamente voluntario, en donde podrán decidir si participar o no, sin tener repercusiones en las actividades evaluativas o académicas de la institución. Para mayor claridad se enunciarán los conceptos del estudio, por favor, pregunte cualquier cosa que no entienda:

- Regulación emocional: Proceso que permite atenuar, intensificar y/o mantener una emoción.
- Pensamiento divergente: Capacidad de búsqueda de alternativas originales para la resolución de problemas

¿Por qué se hace este estudio?

Según la revisión de la literatura, está comprobado que la forma en que regulemos las emociones puede perjudicar o favorecer el bienestar de las personas, esta competencia es indispensable en el desarrollo de los adolescentes debido a los múltiples beneficios psicológicos e interpersonales que les ofrece (controlar impulsos, alcanzar objetivos, enfrentar situaciones estresantes, etc.) de igual forma se ha encontrado que el déficit de competencias emocionales está relacionado con la presentación de síntomas físicos o psicopatológicos, conductas de riesgo y hasta ideación o planeación suicida. Teniendo en cuenta lo anterior se pretende observar si el uso del pensamiento divergente podría ser una de las estrategias futuras que aseguren el bienestar del adolescente.

¿Qué supone implicarse en este estudio?

Se ~~es~~ necesario *recolectar información* de cada uno de los estudiantes, a través de la aplicación de dos instrumentos: el test de pensamiento creativo de Torrance: PVEC4 y la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS - E). Cada uno con una duración aproximada entre 20 a 30 minutos.

¿Cuáles son los riesgos de participar en el estudio?

Dado que el presente proyecto emplea métodos de investigación basada en recolección de información y no se realiza ninguna intervención en la población, se considera que no existe ningún riesgo al participar de este estudio.

¿Cuáles son los beneficios de participar en el estudio?

Uno de los beneficios personales al participar en el estudio es que se informarán los hallazgos significativos que aporten al conocimiento científico desarrollados a lo largo de la investigación, además, se entregará al establecimiento educativo, un informe con los resultados globales sin identificar el nombre de los participantes, lo cual aportaría a futuras intervenciones educativas que favorezcan las competencias de los estudiantes.

¿Qué me va a costar?

Su participación en el estudio no le va a suponer ningún coste.

¿Qué hay de la confidencialidad?

Los datos obtenidos serán de carácter confidencial estarán a cargo de la autora de la investigación de este estudio para el posterior desarrollo de informes y publicaciones dentro de revistas científicas. La información recolectada no será usada para ningún otro propósito, además de los señalados.

¿A quién podría dirigirse para resolver algunas preguntas o problemas referentes al estudio?

Las preguntas acerca de este estudio puede dirigirlas a la investigadora del estudio Paula Lizeth ~~Choconta~~ Cardozo (pchoconta@ibero.edu.co) así como a la profesora Ángela María Polanco Barreto (angela.polanco@ibero.edu.co)

En forma expresa manifiesto que he leído y comprendido íntegramente este documento y en consecuencia acepto su contenido.

Firma, nombre y apellidos del acudiente

Fecha (dd/mm/aa)

Como evidencia documentada y/o constancia de que ambas partes han recibido información suficiente acerca del objetivo y los métodos de estudio firma como testigo

Nombre Lady Paola Martínez Rivera

Firma _____

Cargo en la institución _____

Fecha (dd/mm/aa) _____

ASENTIMIENTO INFORMADO MENORES DE EDAD

He sido invitado a participar en el estudio titulado
“¿Qué papel tiene el pensamiento divergente en la regulación emocional?”

Entiendo que:

- Si acepto participar en este estudio, se solicitará que responda los cuestionarios descritos.
- Puedo negarme a participar en cualquier momento sin recibir ningún tipo de sanción.
- La participación será voluntaria y no involucra ningún daño o peligro para mi salud física o mental.
- Los datos obtenidos serán de carácter confidencial estarán a cargo de la autora de la investigación.
- Mi participación como estudiante no repercutirá en las actividades evaluativas o académicas de la institución.
- Los beneficios que recibiré serán los resultados de las evaluaciones y la posibilidad de ayudar a desarrollar programas de intervención que promuevan el bienestar emocional.
- Entiendo que se entregará al **establecimiento educativo**, un informe con los resultados globales sin identificar el nombre de los participantes.

He comprendido la información proporcionada del proyecto de investigación y he tenido la oportunidad de preguntar sobre ella y se me ha contestado satisfactoriamente las preguntas que he realizado.

Yo _____ consiento voluntariamente participar en esta investigación como participante.

Firma: _____ **Fecha:** _____

Anexo 2 Encuesta datos básicos

5/10/2020

¿Qué papel tiene el pensamiento divergente en la regulación emocional?

¿Qué papel tiene el pensamiento divergente en la regulación emocional?

Contigo podremos resolver esta pregunta, ingresa tus datos personales y asegúrate de contestar las siguientes preguntas del cuestionario DERS (Escala de dificultades en la Regulación Emocional para adolescentes), Recuerda que toda la información sera confidencial.

***Obligatorio**

1. Nombres y apellidos *

2. Edad *

3. Grado *

4. Género *

Marca solo un óvalo.

☐ Femenino

☐ Masculino

☐ Otro

5. Correo electrónico *

https://docs.google.com/forms/d/1X7O00q5bAw_0FeHFGjY5kPtqMk00mvrWICQ_piANIU/edit

1/8

Anexo 3 DERS

<https://forms.gle/WGvduhGwTNigQdMr8>

DERS

Por favor indica qué tan frecuentemente te pasa lo siguiente EN EL ÚLTIMO MES, marcando con una X en la parte derecha de cada frase la respuesta que corresponda

7. 1. Tengo claro lo que siento. *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Casi nunca
- ☐ Algunas veces
- ☐ La mitad de las veces
- ☐ La mayoría de las veces
- ☐ Casi siempre

8. 2. Pongo atención a como me siento. *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Casi nunca
- ☐ Algunas veces
- ☐ La mitad de las veces
- ☐ La mayoría de las veces
- ☐ Casi siempre

10/2/2020

¿Que papel tiene el pensamiento divergente en la regulación emocional?

9. 3. Siento que estoy fuera de control. *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Casi nunca
- ☐ Algunas veces
- ☐ La mitad de las veces
- ☐ La mayoría de las veces
- ☐ Casi siempre

10. 4. Estoy atento a mis sentimientos. *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Casi nunca
- ☐ Algunas veces
- ☐ La mitad de las veces
- ☐ La mayoría de las veces
- ☐ Casi siempre

11. 5. Sé cómo me siento. *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Casi nunca
- ☐ Algunas veces
- ☐ La mitad de las veces
- ☐ La mayoría de las veces
- ☐ Casi siempre

5/10/2020

¿Qué papel tiene el pensamiento divergente en la regulación emocional?

12. 6. Puedo reconocer cómo me siento *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Casi nunca
- ☐ Algunas veces
- ☐ La mitad de las veces
- ☐ La mayoría de las veces
- ☐ Casi siempre

13. 7. Cuando me siento mal emocionalmente, me enojo conmigo mismo(a) por sentirme así. *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Casi nunca
- ☐ Algunas veces
- ☐ La mitad de las veces
- ☐ La mayoría de las veces
- ☐ Casi siempre

14. 8. Cuando me siento mal emocionalmente, me cuesta trabajo hacer mis deberes y/o tareas. *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Casi nunca
- ☐ Algunas veces
- ☐ La mitad de las veces
- ☐ La mayoría de las veces
- ☐ Casi siempre

5/10/2020

¿Qué papel tiene el pensamiento divergente en la regulación emocional?

15. 9. Cuando me siento mal emocionalmente, creo que así me sentiré por mucho tiempo. *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Casi nunca
☐ Algunas veces
☐ La mitad de las veces
☐ La mayoría de las veces
☐ Casi siempre

16. 10. Cuando me siento mal emocionalmente, me cuesta trabajo ocuparme de otras cosas. *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Casi nunca
☐ Algunas veces
☐ La mitad de las veces
☐ La mayoría de las veces
☐ Casi siempre

17. 11. Me siento culpable por sentirme mal emocionalmente. *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Casi nunca
☐ Algunas veces
☐ La mitad de las veces
☐ La mayoría de las veces
☐ Casi siempre

5/10/2020

¿Qué papel tiene el pensamiento divergente en la regulación emocional?

18. 12. Cuando me siento mal emocionalmente, me cuesta trabajo concentrarme. *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Casi nunca
☐ Algunas veces
☐ La mitad de las veces
☐ La mayoría de las veces
☐ Casi siempre

19. 13. Cuando me siento mal emocionalmente, me cuesta trabajo controlar lo que hago. *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Casi nunca
☐ Algunas veces
☐ La mitad de las veces
☐ La mayoría de las veces
☐ Casi siempre

20. 14. Cuando me siento mal emocionalmente, creo que no hay nada que hacer para sentirme mejor. *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Casi nunca
☐ Algunas veces
☐ La mitad de las veces
☐ La mayoría de las veces
☐ Casi siempre

Relación entre pensamiento divergente y regulación emocional en adolescentes.

5/10/2020

¿Qué papel tiene el pensamiento divergente en la regulación emocional?

21. 15. Cuando me siento mal emocionalmente, me molesto conmigo mismo(a) por sentirme así. *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Casi nunca
☐ Algunas veces
☐ La mitad de las veces
☐ La mayoría de las veces
☐ Casi siempre

22. 16. Cuando me siento mal emocionalmente, me empiezo a sentir muy mal conmigo mismo(a.) *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Casi nunca
☐ Algunas veces
☐ La mitad de las veces
☐ La mayoría de las veces
☐ Casi siempre

23. 17. Cuando me siento mal emocionalmente, creo que no puedo hacer otra cosa que dejarme llevar por mi estado de ánimo. *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Casi nunca
☐ Algunas veces
☐ La mitad de las veces
☐ La mayoría de las veces
☐ Casi siempre

5/10/2020

¿Qué papel tiene el pensamiento divergente en la regulación emocional?

24. 18. Cuando me siento mal emocionalmente, pierdo el control de mi comportamiento. *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Casi nunca
☐ Algunas veces
☐ La mitad de las veces
☐ La mayoría de las veces
☐ Casi siempre

25. 19. Cuando me siento mal emocionalmente, se me dificulta pensar en algo más. *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Casi nunca
☐ Algunas veces
☐ La mitad de las veces
☐ La mayoría de las veces
☐ Casi siempre

26. 20. Cuando me siento mal emocionalmente, necesito mucho tiempo para sentirme mejor. *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Casi nunca
☐ Algunas veces
☐ La mitad de las veces
☐ La mayoría de las veces
☐ Casi siempre

Anexo 4 PVEC4

5/10/2020

Prueba verbal de creatividad (PVEC4)

Prueba verbal de creatividad (PVEC4)

Hola a todos !!

Para dar continuidad a la investigación y responder la pregunta inicialmente planteada ¿Qué papel tiene el pensamiento divergente en la regulación emocional? necesitaremos que participes.

Esta vez usaras toda tu imaginación para decir las cosas con palabras. Aquí no hay respuestas verdaderas o falsas. Te pido que inventes el mayor número posible de ideas interesantes, originales, poco frecuentes, en las que otros no piensan.

***Obligatorio**

1. Nombre completo *

2. Correo electrónico *

Actividad
de
suposición

"Te voy a pedir que imagines algo, y piensa qué ocurre en la realidad. Imagínate que ni tú, ni las personas que te rodean, ni ninguna persona pudiesen hablar. Piensa que aunque abras la boca e intentes decir o gritar algo, no sale ningún sonido." *¿Qué se te ocurre que pasaría?*

Enumera tus ideas del 1 hacia adelante.
Escribe la mayor cantidad de ocurrencias durante 10 minutos.

3. ¿Qué se te ocurre que pasaría? *

Relación entre pensamiento divergente y regulación emocional en adolescentes.

5/10/2020

Prueba verbal de creatividad (PVEC4)

Preguntas inusuales

"Mira el siguiente objeto, intenta realizar preguntas sobre la botella, de manera que estas preguntas sean diferentes a las que podrías hacer normalmente. Se trata de que intentes inventarte preguntas que raramente se les ocurren a las personas."

Enumera tus preguntas del 1 hacia adelante.
Escribe la mayor cantidad de ocurrencias durante 7 minutos.

Botella



4. ¿Qué preguntas se te ocurren? *

Usos inusuales

"Piensa ahora en una bolsa de plástico; normalmente la utilizamos para meter cosas dentro de ella. Ahora, piensa en otros usos diferentes que le puedes dar a la bolsa. Recuerda que se trata de inventar usos que a nadie se le hayan ocurrido."

Enumera tus ideas del 1 hacia adelante.
Escribe la mayor cantidad de ocurrencias durante 7 minutos.

5/10/2020

Prueba verbal de creatividad (PVEC4)

5. ¿Qué ideas se te ocurren? *

Mejora
de un
producto

"Imagina unos patines: trata de pensar qué cosas podríamos hacerles para mejorarlos. No te preocupes en pensar cuánto costará poder hacerlo; piensa solamente en todo lo que se les podría hacer para que fuesen más divertidos."

Enumera tus ideas del 1 hacia adelante.
Escribe la mayor cantidad de ocurrencias durante 10 minutos.

Producto



Relación entre pensamiento divergente y regulación emocional en adolescentes.

5/10/2020

Prueba verbal de creatividad (PVEC4)

6. ¿Qué cambios se te ocurren? *

Terminamos

Eso es todo, recuerda que tus respuestas son valiosas para la investigación y no existen opciones correctas o incorrectas, aquí todo es válido.

Gracias por tu colaboración.

Anexo 5 Actas por sesión



FORMATO ACTA DE REUNIÓN
ACTA No. 1

Código		Fecha	25/09/2020	Inicio	7 am	Fin:	8 am	Lugar	Flexibilidad- Plataforma teams
						Dependencia /Curso	Grado noveno		
Asunto	Sesión 1: Proyecto de investigación					Asistentes Externos	Paula Lizeth Choconta Cardozo		
Fecha de Elaboración	25/09/2020	Elaborado por						Próxima Reunión	14/10/2020

I. OBJETIVO Informar sobre el procedimiento y la justificación de la investigación brindando la contextualización de las variables a estudiar y las técnicas de recolección de datos. II. AGENDA • Presentación • Introducción del estudio de investigación. Explicación de las fases. • Contenido informativo de las variables (Regulación emocional y pensamiento divergente) • Consideraciones éticas. • Cierre y agradecimiento. III. DESARROLLO Y TEMAS TRATADOS Inicialmente se realiza la presentación del asistente externo, en este caso la investigadora a cargo, estudiante de la corporación Universitaria Iberoamericana, quien socializa sobre la importancia de la temática y el objetivo del estudio en población adolescente. Posteriormente se definen los conceptos de: emoción y regulación emocional, se incluye la explicación de los beneficios y los riesgos de los niveles altos y bajos en tal competencia. Seguido de esto, se propone el reconocimiento de los estilos de pensamiento convergente y divergente, con el fin de evidenciar (al culminar la investigación) la relación existente entre esta y la primera variable, permitiendo observar el posible impacto del uso de estrategias futuras relacionadas con el tema. Al contextualizar sobre las temáticas inmersas del estudio, se menciona la necesidad de evaluar las variables presentadas a través de dos instrumentos, para ello, se presentan las consideraciones éticas desde la práctica del profesional en psicología, estas incluyen: la confidencialidad de los datos recolectados con uso netamente académico, la voluntariedad en la participación del estudio expresada en el asentimiento y la autorización de un acudiente que reconoce toda la información anteriormente dada en un documento por escrito (Anexo 1). Finalmente, la investigadora menciona los beneficios de participar en el estudio, incluye el compromiso de la realización de una sesión informativa para el desarrollo de la regulación emocional y el entrenamiento del pensamiento divergente, así como el informe final y general para la institución educativa que visibilice los resultados de la investigación realizada.



FORMATO ACTA DE REUNIÓN
ACTA No. 2

Código		Fecha	28/09/2020	Inicio	12 pm	Fin:	2 pm	Lugar	Flexibilidad- Plataforma teams
						Dependenci a /Curso	Grado decimo		
Asunto	Sesión 2: Proyecto de investigación					Asistentes Externos	Paula Lizeth Choconta Cardozo		
Fecha de Elaboración	28/09/2020	Elaborado por						Próxima Reunión	20/10/2020

I. OBJETIVO

Aplicar los instrumentos de medición de las variables: Regulación emocional y pensamiento divergente en la población estudiantil.

II. AGENDA

- Introducción al contenido de la segunda sesión
- Aplicación de la Escala de dificultades en la regulación emocional (DERS)
- Aplicación del test de pensamiento creativo de Torrance forma verbal (PVEC4)
- Cierre y agradecimiento

III. DESARROLLO Y TEMAS TRATADOS

Inicialmente se da la bienvenida a la segunda sesión del proyecto de investigación, en donde se realiza la aplicación de las pruebas correspondientes. La Escala de dificultades en la regulación emocional (DERS) consta de 20 items con opciones de respuesta tipo Likert con una duración aproximada de 15 a 20 minutos, este instrumento evalúa los indicadores en relación a la conciencia emocional, la no aceptación de respuestas emocionales, las limitaciones de regulación emocional y las dificultades para dirigir el comportamiento hacia metas. Por otro lado, el test de pensamiento creativo de Torrance forma verbal permite el análisis de tres de los factores que explican la capacidad creativa: fluidez, flexibilidad y originalidad; la prueba consiste en 4 actividades en la que deben escribir una lista de enunciados según corresponda, entre ellas está la suposición de un evento, la proposición de usos inusuales, preguntas inusuales de un objeto y la mejora de un producto. Al finalizar, se agradece la participación y la disposición de los estudiantes.

Compromisos	Responsables	Fecha limite
Tabulación de resultados.	Investigadora a cargo: Paula Lizeth Choconta Cardozo	19/10/2020



FORMATO ACTA DE REUNIÓN
ACTA No. 3

Código		Fecha	22/10/2020	Inicio	7 am	Fin:	9 am	Lugar	Flexibilidad- Plataforma teams
						Dependenci a /Curso	Grado once		
Asunto	Sesión 3: Proyecto de investigación					Asistentes Externos	Paula Lizeth Chacona Cardozo		
Fecha de Elaboración	22/10/2020	Elaborado por						Próxima Reunión	N/A

I. OBJETIVO

Brindar las estrategias necesarias para desarrollar la competencia de regulación emocional y entrenar el estilo de pensamiento divergente.

II. AGENDA

- Retroalimentación del proceso de investigación
- Explicación central de la funcionalidad de las emociones y las estrategias de regulación emocional.
- Explicación central del concepto de pensamiento divergente y sus indicadores.
- Conclusiones y agradecimiento

III. DESARROLLO Y TEMAS TRATADOS

Para dar inicio a la sesión, se brinda la contextualización del proyecto investigativo, afirmando que es la tercera y última fase del mismo. En esta, se propone que la participación sea a través del chat, iniciando con la cuestión: ¿Son buenas o malas las emociones? Para responder a la pregunta se hace uso de la metáfora del mensajero emocional, se expone la función de las emociones primarias y los elementos que la componen (Lo fisiológico, cognitivo y comportamental), se realiza un ejercicio práctico para reconocer tales elementos. Posteriormente, se explica la curva de las emociones, en donde se evidencia la temporalidad e intensidad de una experiencia emocional. Para la introducción del tema de regulación, se recuerda los tres pasos previos, etiquetado, entendimiento de la función y aceptación.

Se define la primera variable del estudio y se presentan las diferentes estrategias cognitivas usualmente usadas (percepción, focalización, aceptación; junto con las menos adaptativas, supresión, rumiación y autoculpa), esto permite exponer otro tipo de estrategias enfocadas a la disminución de síntomas fisiológicos (inducción del video "solo respira") como lo son, la respiración diafragmática, la relajación progresiva y por último se presenta la opción de búsqueda de apoyo.

A continuación, se explica la segunda variable del proyecto investigativo, la definición del concepto de pensamiento divergente, a través de un ejemplo y su complemento, el pensamiento convergente. Se presenta el video "todo lo que me enseñaron los niños", se explica cuándo y cómo se entrena este estilo de pensamiento, a través de dos ejercicios prácticos y la exposición de los indicadores propios del concepto: Fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración. Se responden preguntas, se realiza una actividad de retroalimentación de la información y finalmente se agradece a los participantes para realizar el cierre.

Anexo 6 Carta oficialización de consentimientos y asentimientos

GINNASIO LOS ANGELES	
CARTA DE OFICIALIZACIÓN DE CONSENTIMIENTOS Y ASENTIMIENTOS	

24 de noviembre/ 2020
Bogotá D.C
Comité Focal de investigación

Por medio de la presente, yo **LADY PAOLA MARTINEZ RIVERA** orientadora del Gimnasio los ángeles, responsable de la gestión de las sesiones asignadas para el desarrollo de la investigación titulada “Relación entre pensamiento divergente y regulación emocional” a cargo de la estudiante en Formación Paula Lizeth ~~Chocón~~ Cardozo del programa de psicología de la Corporación Universitaria Iberoamericana, reafirmo que fui informada de los objetivos del proyecto, el proceso de recolección de datos y las consideraciones éticas del mismo.

Atendiendo a la modalidad en que se realizó la investigación, fue necesario la redacción de esta carta para oficializar y validar la participación de los 59 estudiantes que entregaron los documentos de consentimiento y asentimiento, ya sea en firma digital, escaneada o escrita. De tal manera, que los resultados y las conclusiones se basan en esta muestra seleccionada.

Agradezco la atención prestada.

Cordialmente:



Nombre: Lady Paola Martinez Rivera
Firma:
Cargo: Psico-orientadora
Contacto: 3046836770

Relación entre pensamiento divergente y regulación emocional en adolescentes.

Anexo 7 Datos Recolectados

N°	GÉNERO	EDAD	GRADO	CONCIEM	RECHAZ	ESTRATEG	METAS	DEPS	NIVEL	Fluidez	Flexibilidad	Originalidad	FEVCL	Nivel/Alto				
1	Femenino	16	10	6	Medio	4	Medio	0	Bajo	4	Bajo	14	Bajo	21	18	73	112	Si
2	Femenino	15	10	18	Alto	5	Medio	10	Alto	17	Alto	50	Alto	12	12	36	60	No
3	Femenino	17	10	17	Alto	5	Medio	5	Medio	4	Bajo	31	Medio	11	10	38	59	No
4	Masculino	17	10	7	Medio	2	Medio	3	Bajo	12	Alto	24	Medio	13	12	42	67	No
5	Femenino	17	10	13	Alto	15	Alto	3	Bajo	11	Alto	42	Alto	51	33	177	261	Si
6	Femenino	15	10	0	Bajo	1	Bajo	0	Bajo	2	Bajo	3	Bajo	28	20	97	145	Si
7	Masculino	15	10	1	Bajo	1	Bajo	2	Bajo	4	Bajo	8	Bajo	15	10	44	69	No
8	Femenino	14	10	13	Alto	16	Alto	11	Alto	10	Medio	50	Alto	11	9	41	61	No
9	Masculino	17	10	6	Medio	0	Bajo	0	Bajo	0	Bajo	6	Bajo	12	9	40	61	No
10	Femenino	16	10	14	Alto	0	Bajo	3	Bajo	6	Medio	23	Medio	8	7	19	34	No
11	Femenino	16	10	16	Alto	12	Alto	11	Alto	13	Alto	52	Alto	25	14	76	115	Si
12	Femenino	17	10	7	Medio	9	Alto	5	Medio	18	Alto	39	Alto	16	11	45	72	No
13	Femenino	17	10	5	Medio	9	Alto	4	Medio	9	Medio	27	Medio	11	9	28	48	No
14	Femenino	16	10	4	Bajo	7	Alto	11	Alto	5	Medio	27	Medio	31	20	108	159	Si
15	Masculino	16	10	10	Medio	6	Medio	6	Medio	16	Alto	38	Alto	10	10	34	54	No
16	Femenino	15	10	5	Medio	5	Medio	2	Bajo	7	Medio	19	Medio	21	17	77	115	Si
17	Femenino	16	10	3	Bajo	4	Medio	1	Bajo	6	Medio	14	Bajo	31	20	105	156	Si
18	Femenino	15	10	19	Alto	11	Alto	11	Alto	17	Alto	58	Alto	15	13	45	73	No
19	Masculino	16	10	11	Medio	10	Alto	11	Alto	15	Alto	47	Alto	13	9	35	57	No
20	Masculino	16	10	10	Medio	0	Bajo	10	Alto	19	Alto	39	Alto	14	9	44	67	No
21	Femenino	17	10	17	Alto	8	Alto	16	Alto	20	Alto	61	Alto	14	7	54	75	No
22	Masculino	15	10	9	Medio	1	Bajo	5	Medio	9	Medio	24	Medio	37	28	164	229	Si
23	Masculino	16	10	9	Medio	7	Alto	5	Medio	20	Alto	41	Alto	5	5	19	29	No
24	Masculino	17	11	9	Medio	1	Bajo	2	Bajo	7	Medio	19	Medio	22	19	80	121	Si
25	Femenino	15	11	10	Medio	16	Alto	16	Alto	20	Alto	62	Alto	39	27	130	196	Si
26	Masculino	16	11	9	Medio	6	Medio	8	Medio	12	Alto	35	Alto	13	13	42	68	No
27	Femenino	17	11	0	Bajo	0	Bajo	0	Bajo	3	Bajo	3	Bajo	26	18	79	123	Si
28	Femenino	17	11	12	Alto	3	Medio	1	Bajo	2	Bajo	18	Medio	20	16	59	95	Si
29	Masculino	17	11	5	Medio	0	Bajo	0	Bajo	0	Bajo	5	Bajo	6	6	13	25	No
30	Masculino	17	11	8	Medio	8	Alto	6	Medio	2	Bajo	24	Medio	13	13	51	77	Si
31	Masculino	16	11	8	Medio	4	Medio	3	Bajo	6	Medio	21	Medio	34	20	123	177	Si
32	Femenino	16	11	11	Medio	10	Alto	3	Bajo	19	Alto	43	Alto	20	18	72	110	Si
33	Femenino	15	11	11	Medio	0	Bajo	2	Bajo	0	Bajo	13	Bajo	18	17	49	84	Si
34	Masculino	17	11	7	Medio	0	Bajo	0	Bajo	1	Bajo	8	Bajo	15	14	41	70	No
35	Femenino	16	11	14	Alto	11	Alto	10	Alto	11	Alto	46	Alto	34	27	132	193	Si
36	Masculino	15	9	9	Medio	5	Medio	5	Medio	2	Bajo	21	Medio	11	10	38	59	No
37	Femenino	14	9	15	Alto	0	Bajo	4	Medio	12	Alto	31	Medio	16	14	65	95	Si
38	Femenino	14	9	16	Alto	16	Alto	16	Alto	10	Medio	58	Alto	27	20	93	140	Si
39	Femenino	15	9	6	Medio	4	Medio	6	Medio	21	Alto	37	Alto	20	19	58	97	Si
40	Masculino	16	9	6	Medio	0	Bajo	2	Bajo	11	Alto	19	Medio	15	15	50	80	Si
41	Femenino	16	9	10	Medio	5	Medio	5	Medio	7	Medio	27	Medio	17	13	54	84	Si
42	Femenino	14	9	6	Medio	2	Medio	2	Bajo	9	Medio	19	Medio	12	12	42	66	No
43	Femenino	14	9	18	Alto	16	Alto	11	Alto	12	Alto	57	Alto	27	21	77	125	Si
44	Masculino	14	9	8	Medio	0	Bajo	0	Bajo	0	Bajo	8	Bajo	18	16	60	94	Si
45	Masculino	15	9	9	Medio	2	Medio	1	Bajo	4	Bajo	16	Bajo	11	10	32	53	No
46	Femenino	14	9	6	Medio	11	Alto	16	Alto	9	Medio	42	Alto	16	16	60	92	Si
47	Femenino	15	9	11	Medio	3	Medio	4	Medio	7	Medio	25	Medio	19	18	59	96	Si
48	Masculino	14	9	4	Bajo	1	Bajo	2	Bajo	4	Bajo	11	Bajo	19	18	74	111	Si
49	Masculino	15	9	5	Medio	3	Medio	1	Bajo	11	Alto	20	Medio	13	13	32	58	No
50	Masculino	16	9	8	Medio	0	Bajo	6	Medio	10	Medio	24	Medio	19	14	54	87	Si
51	Masculino	14	9	1	Bajo	0	Bajo	2	Bajo	15	Alto	18	Medio	14	13	39	66	No
52	Femenino	15	9	10	Medio	9	Alto	5	Medio	7	Medio	31	Medio	11	10	43	64	No
53	Masculino	14	9	15	Alto	12	Alto	10	Alto	16	Alto	53	Alto	31	25	94	150	Si
54	Masculino	15	9	18	Alto	1	Bajo	2	Bajo	1	Bajo	22	Medio	7	7	20	34	No
55	Femenino	14	9	3	Bajo	2	Medio	2	Bajo	7	Medio	14	Bajo	14	14	50	78	Si
56	Femenino	16	9	5	Medio	4	Medio	5	Medio	16	Alto	30	Medio	22	19	70	111	Si
57	Femenino	15	9	15	Alto	1	Bajo	6	Medio	6	Medio	28	Medio	15	15	51	81	Si
58	Femenino	16	9	15	Alto	6	Medio	5	Medio	2	Bajo	28	Medio	17				
59	Masculino	16	9	4	Bajo	1	Bajo	5	Medio	4	Bajo	14	Bajo	8				

Relación entre pensamiento divergente y regulación emocional en adolescentes.

Anexo 8 Ejemplo PVEC4

1	Ejercicio 1	Ejercicio 2	Ejercicio 3	Ejercicio 4	
2	¿Qué se te ocurre que pasaría?	¿Qué preguntas se te ocurren?	¿Qué ideas se te ocurren?	¿Qué cambios se te ocurren?	
8	1. Usar Señas 1 2. Escribir para hablar 1 3. Usar medios electrónicos 4	Es de vidrio? 4 De que país es? 4 Para que sirve? 4	Usaría de sombrero	Ponerles nitro Que sirvan en el agua Que puedan volar	
9	Me volvería loco 1 sin saber que pasaría pensaría que es un sueño 5 entonces por ende sería loco tocaría solo a señas 1 no sabré que hacer me	1 para que serán las cositas que están en la mitad de la botella 2 para que sirve la cosita que está a la mitad debajo de la botella	1 nos pueden servir para poder tapar cosas y no se dañen 0 2 para llevar cosas delicadissimas cubrirlas de cierta forma 4	1 poder ponerle como unos parlanticos pa ir escuchando música en ellos 5 2 poderle pondré cualquier zapato y cambiarle las ruedas 4	
10	1. los que saben lenguas de seña podiran enseñarles a los demás 5 2. se podría hacer uso de la tecnología para comunicarse 4 3. el uso del papel y el bolígrafo para escribir lo que dirías 1 4. la gente intentaría gritar aunque no	1. Plástico biodegradable? 4 2. Porque ese color? 4 3. De que marac es? 4 4 de quien es? 5 5. Que contiene? 1 6. que etiqueta le pondrán 4 7. Porque tienen curvas 2	1. camisa para acelerar el proceso de sudar 2 2. Cometa 4 3. Rehusar el plástico 5 4. Usar el plástico como material de manualidades 4 5. Como ponerlo en la ventana para que no	1. ponerlos adaptables para todas las tallas 5 2. Que se puedan convertir en patines de cuatro(no línea claramente) 4 3. Que traigan varias estilos de botas 4 4. Que traigan variedad de ruedas 5 5. Que vengan con maleta para	
11	1. Lenguaje de señas 1 2. Escribir 1 3. Hacer actuación del tema 5 4. Tocando un instrumento para cierta acción 5	1. Como fue echa? 0 2. Como ayuda al medio ambiente? 5 3. Quien la creo? 4 4. Porque se hace de plástico y no de otro material? 4	1. Paraguas 2 2. Almuda 4 3. Cuerda 4 4. Trampa para atrapar animales 4	Nada ya que este producto lo van mejorando con el tiempo en las competiciones de alto nivel, lo cual se encargan profesionales del deporte y personas que saben del tema para	
12	1. Yo creo que en un momento habría desesperación por no comunicarnos 1 2. Con el tiempo aceptaríamos y estaríamos acostumbrados a las circunstancias 5 3. Buscaríamos otra manera de comunicarnos 0 4. Estaríamos un poco más aburridos 2	1. ¿Por que tiene esa forma? 2 2. ¿Para que usar botellas si hay otros elementos mucho mejores? 5 3. ¿Que tan necesario es que les pongan esas rayas? 2 4. ¿Por qué no se puede comer la botella? 5 5. ¿Las botellas no sirven si son de papel?	1. Se podrían hacer manillas con el plástico de la bolsa 2 2. Puede servir para tapar las cosas 0 3. Se podrían hacer adornos para la ropa 4 4. Se puede usar como servilleta después de comer 4 5. Con la bolsa se puede forrar un cuaderno o agenda 4	1. Ponerles propulsores para que sean más rápidos 5 2. Que tengan alas para poder volar 5 3. Ponerles cambiar el color o modelo cada que uno quiera 4 4. Que tenga como trucos ya instalados para que la persona los logre hacer 5 5. Mejores frenos que evite que una	
13	1. escribir o hacer actividades para poder interactuar con esas personas o utilizar el lenguaje de señas para poder facilitar las cosas 2. hacer dibujos 3. pintar 4. ver imágenes	qué forma tiene? 2 para qué sirve 4 por qué es transparente y no de color 4 qué se puede hacer con esto? 4 que líquidos puedo empacar ahí? 1 se puede reutilizar? 4	1. bolsas de almacenamiento de comida 5 2. se puede hacer un lazo 4 3. relleno de almohadas jajaja 5 4. hacer ladrillos ecológicos 5 5. hacer canastos con las bolsas 5	solo ponerle dos llantas cambiarle la parte de atrás para que sea más cómoda al meter el pie que se ajuste sin que tengas que ajustarlos tu mismo que tengan un monitoreo donde lo puedas cambiar al color que quieras	
14	1. Correría hacia alguien para comunicarme por señas con otras personas..1 2. disfrutaría el silencio y el lugar que imagine 4 3. hablaría con Dios 5 4. expresaría mi amor con acciones y no	1. Quien se inventó la botella? 4 2. Porque es de plástico? 4 3. Porque no se riega? 5 4. Porque es transparente? 4 5. Porque es tan necesaria? 5 6. Porque tiene esa forma? 2 7. Porque la tapa es redonda? 4	1. Como una capa para cubrirse de la lluvia 0 2. como un sombrero 2 3. como un tapabocas 2 4. Como una camisa corta 2 5. Para no ensuciarse los zapatos 4 6. Para cubrir algo y que no se ensucie. 0 7. para escribir en ella. 4	1. Luces 5 2. Un GPS 5 3. Que me diga mi recorrido 5 3 que me diga cuánto peso 5 4. Turbo 5. entrada USB 5 6. sensor de ajuste para cada tipo de pie.	
15	Haríamos gestos, señas aunque nos desesperaríamos	Por que una botella y no otra cosa? Por que la botella es azul? 4 Por que es de plástico? 4	Cubrir objetos 0 Tapar mi cabello cuando llueve 0 Cubrir zapatos en medio de la lluvia 4	Ponerles luces 4 Cambiarle a un zapato mas comodo 5 Mas deslizamiento 5	
16	Sería muy tranquilo, momentáneamente, 4 pues la falta del sonido podría a su vez llegar a ser muy frustrante 1. También sería algo complicado relacionarse con los demás (no imposible, en efecto) 2. Y, ciertamente, muy aburrido no emitir sonido alguno. 2	1. ¿Se hicieron estudios con animales, previamente, para verificar los riesgos de la botella? 5 2. ¿Es reutilizable? 4 3. ¿Por qué la tapa es azul? 4 4. ¿Hay riesgos asociados a su reutilización? 4	No consumiría bolsas de plástico; tienen un gran impacto ambiental.	1 Permitir el cambio de color mediante, por ejemplo, comandos de voz. 5 2 Posibilidad de esconder sus ruedas, con el fin de usarlos también como un par de zapatos comunes. 5 3 Tamaño ajustable. 5	