



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

“CONFIABILIZACIÓN DEL CUESTIONARIO DE
PENSAMIENTO CONSTRUCTIVO PARA
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS (CPCE) EN LA
LICENCIATURA DE ENFERMERÍA DE LA
FES-IZTACALA”

TESIS

Que para obtener el título de:

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

Presentan:

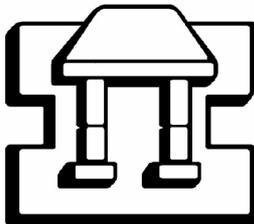
CLAUDIA DE JORGE CASTRO
VERÓNICA GONZÁLEZ CABRERA

Asesoras:

Dra. Ofelia Contreras Gutiérrez

Mtra. Margarita Chávez Becerra

Lic. Miriam Velázquez Ortiz



TLALNEPANTLA, EDO. DE MÉXICO 2006



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

A MI MAMÁ... por ser para mí la mujer más luchadora y modelo a seguir, porque gracias a tus esfuerzos, consejos, dedicaciones y sobre todo por darme fortaleza, valores, enseñarme a que la vida debe estar llena de triunfos y luchar por conseguir los sueños por muy difíciles que estos sean, te dedico hoy en este día un triunfo (esta tesis), que más que ser mío es tuyo, por que sin tu apoyo esto no hubiera sido posible, gracias por enseñarme que nada en la vida es difícil siempre y cuando se le ponga el empeño y la dedicación debida, como también poder librar todos los obstáculos que se nos presentan en la vida. Pero sobre todo GRACIAS por creer en mí, espero que pase lo que pase a partir del día de mañana pueda seguir contando con esta mujer por que me faltan más sueños, risas, llantos, fracasos, triunfos, etc. que compartir contigo, TE AMO.

A MI PAPÁ... porque si tú no fueras como eres no hubiera tenido el motor de empuje para alcanzar este triunfo, la aferración suficiente a este sueño, pero sobre todo el carácter para demostrarte que una mujer también puede alcanzar y llenar de triunfos a sus seres amados, por ello te dedico este sueño alcanzado y espero que nunca me dejes de enseñar esa figura de hombre rudo, aunque yo se que detrás de eso hay un hombre frágil y que muy a su manera me ama. TE AMO Y GRACIAS por darme tus enseñanzas desde niña y forjar en mi ese carácter rudo como el tuyo.

A MI HERMANO... porque sin tu inteligencia, flojera, sabiduría, ejemplos, peleas y diferencias que tenemos no hubiera podido alcanzar este triunfo, ya que tú siempre me apoyaste en todo lo técnico que se me atravesaba en el camino, TE QUIERO Y AMO, espero que sigas siendo el niño inteligente que eres y algún día tú también alcances un sueño como éste y me permitas compartirlo contigo.

A ROBERTO... que apareció en mi vida en los momentos más lindos, gracias por creer en esta mujer, por apoyarme y empujarme a no dejar un sueño inconcluso, pero sobre todo por darme tu amor y paciencia en mis momentos de arranque. Te amo y sabes que espero que compartamos más sueños, triunfos y fracasos juntos, por todo lo que hemos vivido y nos falta por vivir, TE ARCHIREQUETECONTRAMEGAAMO, GRACIAS.

A OFELIA CONTRERAS, MARGARITA CHAVEZ y MIRIAM VELAZQUEZ... porque sin su apoyo, asesoría y proporción de conocimientos este trabajo no hubiese podido concluirse. Ustedes me enseñaron que a lo largo de la vida no se deja de aprender y que el conocimiento se construye día a día, con la experiencia, con la teoría, pero sobre todo con el empeño y entusiasmo que se le dispongan a las cosas.

A MIS TÍOS: Pocho, Octavio, Facundo, Benito, Ricardo, Celso, que gracias a ellos este sendero fue fascinante, porque con sus risas, consejos, bromas y apoyo ofrecido a lo largo de mi vida hoy en este día se ha concluido un camino en el cual estuvieron allí para ayudarme a construirlo, gracias por estar siempre a mi lado, Los Quiero

A LA FAMILIA SÁNCHEZ DE JORGE: A ustedes gracias por estar siempre a mi lado y por creer en esta mujer que estaba luchando por alcanzar un sueño, gracias por su apoyo, su entusiasmo y preocupación a lo largo de mi vida. Gracias Enrique, Alondra, Sebastián, Irwin Osvaldo, Oscar y Daniel, por ser unas personitas tan maravillosas, las cuales me alimentaron y siempre me levantaron de mis caídas con sus risas y llantos para poder seguir este camino que he elegido. LOS AMO

A GRACIELA Y LUIS MANUEL: Por ser parte de las personas que me enseñaron que siempre que se quiere algo se debe luchar por alcanzarlo, porque sus esfuerzos y apoyos brindados se convierten hoy en pilares de fortalecimiento de mi vida personal y profesional. Gracias por su ejemplo de vida.

A VERÓNICA: que sin su apoyo esto no se hubiera concluido, por su amistad y apoyo incondicional en los momentos más difíciles de nuestras vidas, por compartir conmigo triunfos, fracasos, sueños, travesuras, risas, llantos, indiferencias, peleas, cansancios, etc.; así como los momentos de ocio para despojarnos del estrés que nos invadían todos los fines de semestre. Gracias te quiero y espero seguir a tu lado por mucho más tiempo.

A GINA, DANIELA Y DAVID... que son mi segunda familia, gracias por enseñarme que la vida esta llena de matices diferentes. Por permitirme crecer con ustedes, hacerme participe de sus triunfos y fracasos, pero sobre todo gracias por ayudarme a construirme como persona a través de la estrella y arcoíris que cada uno porta.

A TODAS MIS TÍAS (OS) Y PRIMAS (OS)... que también forman parte de este logro, gracias por estar siempre al pendiente y preocuparse por mí.

A todas aquellas personas que formaron parte también de este triunfo y que por razones de espacio y multitud no pude nombrar, pero **GRACIAS** por creer en mí, por que cada persona tiene una parte de responsabilidad, ya que influyeron para que este sueño se concluyera. **Sr Vidal Schmill** por ejemplo usted fue la persona que me impulso a tomar la decisión profesional que hoy me rige. Y por ello le agradezco porque fue una pieza importante en este juego que hoy finalizo con éxito. **GRACIAS.**

Gracias a DIOS porque me ha permitido seguir con vida y a MI MISMA porque tuve las fuerzas necesarias para no caer en los momentos difíciles y confusos, el ímpetu, la fortaleza, el entusiasmo, la ilusión, pero sobre todo un sueño bien marcado y por tanto bien alcanzado.

CLAU

AGRADECIMIENTOS

A MI PADRE....Porque desde pequeña has sido para mí un hombre grande y maravilloso y que siempre he admirado. Me has dado la fortaleza basada en tu desvelo, sudor y cansancio. Gracias por guiar mi vida con energía, esto es lo que ha hecho de mí lo que soy, gracias por todo lo que me has dado.
TE QUIERO

A MI MADRE... con la mayor gratitud por todos tus esfuerzos, tus desvelos, tus sacrificios, por las lagrimas que cayeron de tus ojos cuando tus sueños se quebraban, por haberme dado todo y por enseñarme a luchar por lo que se quiere. Gracias por guiar mi camino y estar siempre junto a mí en los momentos difíciles.
TE QUIERO

A MIS HERMANOS

MIGUEL...por compartir cada instante de tu vida conmigo, por enseñarme la fortaleza y la entereza escondidas detrás del Miguel que aparentas, y el verdadero que yo conozco, el de toda la vida, te quiero.
ANA...por ser mi amiga, mi confidente, mi motivación diaria, mi admiradora, mi enojona, te quiero.
EMMA... mi enano inteligente, por el simple hecho de ser una personita sumamente importante en mi vida, te quiero.

A Margarita, Ofelia y Miriam...porque la mayoría de las veces necesitamos de una guía, de alguien que nos enseñe a descubrir y a valorar los secretos de sabiduría que encierra el camino...por su asesoría, apoyo y compañerismo, Muchas Gracias.

A toda la gente que a creído en mi, a mi terapeuta, el buen café que tantas veces bebí...A CLAU por los cientos de "rauns" que tuvimos, por los momentos felices y de llanto que juntas compartimos, por el estrés y la desesperación que muchas de las veces se apoderaba de nosotras, por los ratos de ocio y de incansable trabajo, pero sobre todo por su incondicional amistad, porque se que es una gran mujer a la cual jamás olvidare.... porque gracias a ella conocí al verdadero amor...

Ese magnifico hombre, que la vida puso en mi camino, por tú infinita paciencia y apoyo que me brindaste en todo momento, para culminar una de mis grandes metas, mil gracias por la confianza que me has transmitido día con día... TE amo.

Por la vida y las múltiples experiencias que en ella e tenido, que han posibilitado mi crecimiento y fortalecimiento en todas las áreas, que me permiten equilibrar mi ser integral, mi ser experiencial...

Principalmente doy gracias a *dios y a mi misma*, por mi aferrarme, por mi no desfallecer en los momentos en los que creí ya no poder, pero sobre todo, por mi empeño, por no ser una mujer conformista, por mi entereza, por soñadora, por todo esto que solo necesitaba pulirse un poco más, lo cual logre a lado de la P Psicología, pues me enamoró, y ahora es mi inmensa pasión.

VERO

INDICE

RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	2
CAPITULO 1.- <i>TEORÍA COGNITIVO EXPERIENCIAL DEL YO</i>	4
1.1 Sistemas de procesamiento de Información.	4
1.2 Diferentes teorías de procesamiento de información.	7
1.3 Teoría Cognitivo Experiencial del Yo (SELF)	12
1.4 Pensamiento Constructivo	16
1.5 Inventario del Pensamiento Constructivo	21
1.6 Pensamiento Constructivo y Desempeño Académico	27
CAPITULO 2.- <i>CUALIDADES DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN PSICOLOGICA</i>	31
2.1 Confiabilidad	35
2.2 Validez	42
2.3 Diferentes tipos de validez	44
a) Validez de constructo	
b) Validez de contenido	
c) Validez referida al criterio.	
CAPITULO 3.- <i>METODOLOGÍA</i>	50
3.1 Población objeto de estudio	50
3.2 Muestra	50
3.3 Instrumentos	50
3.4 Materiales	52
3.5 Procedimiento	52

CAPITULO 4.- RESULTADOS	54
4.1 Descripción de puntajes globales del CPCE para el total de la muestra	54
4.2 Media y desviación estándar por subescala para el total de la muestra.	54
4.3 Confiabilidad del CPCE.	58
➤ Método de dos mitades.	
➤ Cálculo del coeficiente Alpha de Cronbach.	
4.4 Análisis de los reactivos o elementos del CPCE mediante la correlación ítem-total.	61
4.5 Análisis de las áreas de Pensamiento Constructivo y Pensamiento no Constructivo.	63
CAPITULO 5.- CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES	65
BIBLIOGRAFÍA	69
ANEXOS	72

RESUMEN

Seymour Epstein enfatiza en su propuesta el carácter interactivo de dos sistemas de procesamiento de información, el sistema racional y sistema experiencial, los cuales refiere como paralelos y manteniendo una dinámica de interacción entre ellos, lo que denominó Pensamiento Constructivo.

Así, aborda la inteligencia emocional, desde la perspectiva de la teoría Cognitivo Experiencial del Yo (SELF), y su propuesta de medición a través del Cuestionario de Pensamiento Constructivo (CTI). Con base en esta teoría y en el CTI, se desarrolló el Cuestionario de Pensamiento Constructivo para Estudiantes (CPCE), como respuesta a la necesidad de adecuar un instrumento que vaya dirigido a estudiantes y en situaciones académicas, ya que el instrumento original no fue diseñado para obtener información sobre dicha situación.

Por tanto, el presente trabajo tiene como objetivo establecer la confiabilidad del CPCE, tomando como referencia una muestra representativa de estudiantes (de 3ero 5to y 7mo semestre del ciclo 2005-1) hombres y mujeres de la Licenciatura de Enfermería de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, mediante la aplicación formal del instrumento.

Para obtener la confiabilidad se capturó la información mediante el paquete estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS V 13). Los resultados obtenidos muestran un valor de Alpha de Cronbach de .9050 y a través del Método de Dos Mitades se obtuvo un valor de .7150, el cual aumenta a .8330 al hacer la corrección con Spermán Brown, resultados que dan cuenta de la confiabilidad del CPCE. Queda pendiente el análisis para mostrar su validez

INTRODUCCION

Desde hace muchos años e incluso en la actualidad se han llevado a cabo investigaciones para evaluar y explicar el desempeño académico de los individuos. Con gran frecuencia se ha afirmado que uno de los factores más relevantes directamente asociados al logro en la escuela es el coeficiente intelectual (CI) debido a que por lo general se asocian niveles de inteligencia lógico-matemática (pensamiento racional) adoptando como medida el CI, con base en el cual se califica el alto o bajo desempeño y rendimiento académico.

Al respecto existen un sinnúmero de instrumentos que miden diferentes áreas, pero ninguno toma en cuenta el aspecto no racional. En este sentido, en el capítulo 1 de este trabajo, se retoma la propuesta teórica de Seymour Epstein, la cual hace énfasis en el carácter interactivo de dos sistemas de procesamiento de información, denominados SISTEMA RACIONAL y SISTEMA EXPERIENCIAL.

Ambos sistemas de procesamiento de información aunque son paralelos mantienen una dinámica de interacción entre ellos, lo que denominó Epstein como Pensamiento Constructivo, éste es medido por el CTI (creado por él), instrumento que evalúa a las personas en situaciones laborales dejando de lado los aspectos académicos.

Es por ello que se hace necesario desarrollar un instrumento que nos permita evaluar el Pensamiento Constructivo de estudiantes de manera confiable. A partir de lo cual, con base en la teoría de Epstein y en la estructura del CTI, Contreras, Chávez, Quintanar, Sandoval, Velázquez y Trejo (2004) diseñaron un cuestionario que lleva por nombre Cuestionario de Pensamiento Constructivo para Estudiantes Universitarios (CPCE). Sin embargo no se ha estudiado su confiabilidad. Por lo que el interés de este trabajo se dirige a establecer la confiabilidad de dicho instrumento por medio de su aplicación, a los alumnos de la Carrera de Enfermería de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala.

Se hace una revisión sobre los aspectos de confiabilidad, ya que no se debe olvidar, que para que un instrumento sea utilizado en la evaluación, es necesario que este cumpla con las cualidades psicométricas que los instrumentos requieren, ya que sólo de esta manera se podrán obtener resultados confiables. De igual manera se aborda brevemente la validez, como un concepto entendido como la búsqueda de evidencias que muestren que las variables o conductas observables contenidas y medidas en una prueba, representan realmente un indicador del aspecto psicológico o constructo de interés a partir de lo cual sea factible realizar varios tipos de inferencias. A su vez se mencionan los tres tipos de validez conocidas, la validez de contenido, constructo, y la validez referida al criterio. Así, el capítulo 2 se dedica a la presentación de las propiedades psicométricas para mostrar las cualidades científicas de los instrumentos: la confiabilidad y la validez.

En el capítulo 3 se señala la metodología, para poder obtener las evidencias que nos permitan dar cuenta de la confiabilidad del CPCE, por lo que se detalla como se obtuvo la muestra, los materiales, y el procedimiento que se llevo a cabo para la obtención del análisis, y en el capítulo 4 se describen los resultados obtenidos en el mismo.

Finalmente en el capítulo 5, se señalan las conclusiones y a modo de consideraciones finales se mencionan las futuras líneas de investigación que a partir de este instrumento se derivan, así como importantes propuestas de aplicación y aportes, garantizándose que puede ser utilizado de una manera confiable, asegurando que las inferencias y decisiones que de ello se deriven, serán las más apropiadas.

CAPITULO 1.- *TEORÍA COGNITIVO EXPERIENCIAL DEL YO*

1.1 SISTEMAS DE PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN.

¿Por qué en algunas ocasiones las personas tienen dificultades para establecer relaciones en la escuela, la familia, el trabajo, con parejas, etc., teniendo altos niveles intelectuales; y por qué en algunas otras ocasiones sucede lo contrario, es decir, personas que no tienen altos niveles de coeficiente intelectual pueden relacionarse socialmente de manera eficaz?.

En este sentido podemos encontrar que una joven puede tener una habilidad extraordinaria para relacionarse socialmente (familia, amigos, trabajo, escuela, etc.) aunque lleva reprobando materias que tienen que ver con lógica-matemática, por lo que la imagen de sí misma está devaluada y opina que su habilidad no es tan importante, puesto que todo el tiempo se le enfatizan sus inhabilidades.

Por otra parte, un chico que tiene una habilidad extraordinaria para el manejo de equipos electrónicos y sistemas de computo puede ir reprobando materias que tienen que ver con actividades corporales o tener serios problemas de socialización y relación interpersonal, así podemos encontrar que este estudiante puede ser una mente brillante para la solución de problemas matemáticos y/o analíticos que requieren un alto grado de razonamiento, y sin embargo su vida muchas veces esta limitada en las cuestiones afectivas, es decir, que no puede establecer una relación social armónica con la gente que lo rodea.

Estos hechos son evidencia de que el comportamiento humano implica o involucra más de una manera de pensar. Las personas desarrollamos distintos tipos de razonamiento, uno que se aplica a soluciones de problemas abstractos lógicos-teóricos; y otro diferente que orienta y coordina las acciones en la esfera social, emocional y práctica. Con base en esto, Seymour Epstein, propone su

teoría Cognitivo Experiencial del Yo (Cognitive Experiential Theory Self, CEST), en la cual hace énfasis en el carácter interactivo de dos sistemas (racional y experiencial) de procesamiento de información.

En esta teoría se parte de la definición de **inteligencia** como "... la habilidad cognoscitiva para solucionar problemas. Por cognoscitivo se entiende alguna forma de conocer, ampliamente concebida, que incluye desde la percepción hasta procesos de razonamiento más complejos. Este punto de vista es consistente con la definición del Webster's Third New Internacional Unabridged Dictionary, de acuerdo con la cual la cognición es el acto de conocer en el sentido más amplio. En estas definiciones se puede notar exclusión en los actos calificados como inteligentes de los aspectos afectivos (sentimientos) y connotativos (motivaciones). En ellas solo incluye los actos cognitivos de los que somos conscientes, y algunos procesos cognoscitivos básicos de naturaleza inconsciente tal como la cognición en animales e infantes humanos preverbales..." (Epstein, S. 1998)

Aun cuando Epstein acepta esta definición en términos generales, propone una propia la cual amplía a ésta en algunos aspectos, y la circunscribe en algunos otros aspectos específicos. En el sentido más amplio su definición incluye "... todo tipo de solución de problemas a través de una amplia gama de procesos cognoscitivos desde aquellos que implican el razonamiento deliberado hasta los que incluyen el procesamiento de información que ocurren de forma automática, no necesariamente con la conciencia de las personas...". Desde esta perspectiva diferentes clases de inteligencia requieren diferentes habilidades para solucionar problemas distintos.

Las teorías actuales del aprendizaje coinciden en asignar un papel central al sujeto como procesador activo y como constructor de sus propios aprendizajes por ello se ha ido desarrollando una concepción integradora del aprendizaje en la que se conjugan los componentes cognitivos-metacognitivos y afectivo-motivacionales para explicar el aprendizaje y el rendimiento. (Weinert, 1987;

Zimmerman y Schunk, 1989; citados en Núñez, González y Piñeiro, 2004), y se han creado modelos de aprendizaje autorregulado que asumen que los estudiantes:

- a) Pueden aumentar su capacidad para aprender a través del uso selectivo de diferentes estrategias. Pueden controlar y regular muchos aspectos de su cognición, motivación y conducta.
- b) Pueden seleccionar, estructurar e incluso crear ambientes de aprendizaje. Las actividades de autorregulación median entre las características personales y contextuales y los logros alcanzados por el sujeto.
- c) Pueden jugar un papel significativo en elegir la forma y la cantidad de instrucción que necesitan y en fijarse metas y controlar su cumplimiento (Pintrich, 2000; Zimmerman y Schunk, 1989; op cit)

Por lo que se refiere a los procesos cognitivos, se considera que los alumnos que autorregulan su aprendizaje conocen y manejan efectivamente una serie de estrategias para llevar a cabo las tareas de aprendizaje. En cuanto a los procesos metacognitivos, estos alumnos se conocen a si mismos como procesadores de la información y conocen los requerimientos de la tarea; de esta forma son capaces de planificar, fijar metas, organizarse, autocontrolarse y evaluarse durante el aprendizaje, por lo que se refiere a la motivación, estos estudiantes tienen creencias, expectativas y atribuciones positivas y un interés intrínseco en la tarea.

En cuanto a aspectos conductuales, los alumnos que autorregulan su aprendizaje crean ambientes que optimizan el aprendizaje, buscan el lugar adecuado, la ayuda de otros, etc. (Boekaerts, 1999, Boekaerts y Niemivirta, 2000; Zimmerman, 1989, 1994, op cit).

Podemos mencionar que los procesos de aprendizaje, son también denominados componentes del procesamiento de información (Weinstein y Mayer,

1986, op cit), en los que puede influir el uso de estrategias de aprendizaje (elección, la adquisición, construcción, integración y utilización de la información) (Dansereau, 1985, op cit).

A partir de todo lo mencionado Epstein postula la existencia de dos sistemas de procesamiento de información independientes, que procesan en paralelo, aunque tienen un alto nivel de interactividad: el procesamiento lógico racional y el experiencial de los cuales se detallara más adelante, pero antes se señalaran algunas posturas teóricas que comparten con Epstein la existencia de más de un sistema de información paralelos en el intelecto humano, las cuales son:

1.2 DIFERENTES TEORÍAS DE PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN

TEORIA PSICOEDUCATIVA

Según Howard Gardner (1995), existen siete inteligencias y no solo una, la cual se mide en las pruebas de IQ y que asociamos con las calificaciones de los niños y jóvenes estudiantes, Gardner plantea que el concepto de Cociente de Inteligencia no abarca todos los aspectos que un ser humano puede manifestar como parte de sus inteligencias.

Propone la existencia de siete inteligencias en el ser humano, las dos primeras –lingüística y lógico-matemática- son las que normalmente se han valorado en la escuela tradicional.

La INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA supone una sensibilidad especial hacia el lenguaje hablado y escrito, la capacidad para aprender idiomas y emplear el lenguaje para lograr determinados objetivos.

La INTELIGENCIA LOGICO-MATEMATICA supone la capacidad de analizar problemas de una manera lógica, de llevar a cabo operaciones matemáticas y de realizar investigaciones de una manera científica

La INTELIGENCIA MUSICAL supone la capacidad de interpretar, componer y apreciar pautas musicales.

La INTELIGENCIA CORPORAL-CINESTÉSICA supone la capacidad de emplear partes del propio cuerpo o su totalidad para resolver problemas o crear productos.

La INTELIGENCIA ESPACIAL supone la capacidad de reconocer y manipular pautas en espacios grandes y en espacios más reducidos.

La INTELIGENCIA INTERPERSONAL denota la capacidad de una persona para entender las intenciones, las motivaciones y los deseos ajenos y, en consecuencia, su capacidad para trabajar eficazmente con otras personas.

La INTELIGENCIA INTRAPERSONAL supone la capacidad de comprenderse uno mismo, de tener un modelo útil y eficaz de uno mismo que incluya los propios deseos, miedos y capacidades y de emplear esta información con eficacia en la regulación de la propia vida.

De esta manera Epstein ajusta el concepto de inteligencia al uso de procesos cognoscitivos para la solución de problemas, y señala la diferencia entre esta acción y algunos otros procesos igualmente importantes de reacciones adaptativas no cognoscitivas, las cuales incluyen las emociones, motivación, reacciones fisiológicas e instintos, (Epstein, 1998).

Es importante señalar que desde esta perspectiva teórica las emociones no son una manera de pensar, sino una consecuencia de un pensamiento

preconciente y automático, así éstas en sí mismas no son inteligentes o no inteligentes, pero sí lo son los pensamientos preconcientes automáticos que preceden y provocan estas emociones.

Al respecto Howard Gardner menciona que en prácticamente todos los individuos las inteligencias trabajan juntas para resolver problemas, y para alcanzar diversos fines. Es por ello que lo ideal sería que el objetivo de la escuela debiera ser el de desarrollar las inteligencias y ayudar a la gente a alcanzar los fines vocacionales y aficiones que se adecuen a su particular espectro de inteligencias.

Así pues la gente que recibiera apoyo en este sentido se sentiría mucho más implicada y competente, y por ende, más proclive a servir a la sociedad de forma constructiva.

POSTURA PSICOANALISTA

En los planteamientos de la teoría neopsicodinámica, en donde algunos psicoanalistas han intentado modernizar la conceptualización de Freud y el inconsciente, mediante la incorporación de conceptos de la ciencia cognitiva. Por ejemplo, (Horowitz, 1988), introduce dentro de la concepción Freudiana una concepción tripartita de procesamiento de información, el primer sistema opera en el procesamiento a reacciones y expresiones ligadas a los procesos biológicos. Un segundo modo que procesa a través de imágenes (visual auditiva, kinestésica) y un tercer sistema de procesamiento simbólico a través del léxico, por ejemplo palabras y números.

Por su parte Bucci (1985) incluye en su teoría psicoanalítica dos modos de procesamiento de información, el verbal y el no verbal, combinados en un proceso referencial que produce nuevas estructuras a través de la interacción de los dos. Asume que ninguno de los dos modos de forma individual es superior al otro y que una terapia efectiva requiere la integración de ambos modos.

Epstein recupera de la teoría psicoanalítica la noción de procesamiento de información inconsciente, y fuera de la tradición psicoanalítica, formula un nuevo punto de vista acerca del mismo. Este nuevo concepto, es referido como ***inconsciente cognitivo***, el cual es un sistema adaptativo que de manera automática, sin esfuerzo e intuitivamente organiza las experiencias y dirige la conducta. Así mismo, sostiene que la mayoría del procesamiento de la información ocurre de esta manera, automáticamente y sin esfuerzo, fuera del ámbito de la conciencia debido a que es mucho más eficiente que el razonamiento consciente y el pensamiento deliberado. A diferencia de la postura freudiana, se asume que toda la información puede traerse al plano de la conciencia de manera voluntaria, en ausencia de la represión; haciendo referencia específica al terreno de la cognición.

Epstein afirma que la mayoría del procesamiento de la información humana ocurre fuera del ámbito de la conciencia y es gobernada por un conjunto diferente de principios distintos a los del “pensamiento racional” y de los formulados por Freud para el inconsciente. Por ello las teorías propuestas por los enfoques tradicionales dejan un gran vacío al no poder dar explicación de los principios que rigen este sistema de procesamiento de información inconsciente que se circunscriben en el ámbito de la cognición.

La teoría Cognitivo Experiencial resuelve esta problemática al plantear un constructo teórico que da cabida al conjunto de pensamientos no conscientes que dirigen la conducta, ***el pensamiento experiencial***. Con este concepto amplía el campo del inconsciente más allá de los límites de las emociones y sentimientos, para dar cabida a los procesos cognoscitivos.

LA POSTURA DE LA PSICOLOGÍA HISTÓRICO CULTURAL

La tercera propuesta planteada por Palvio (1986, 1991) siguiendo la línea de Vigotsky y Luria, para explicar los procesos cognoscitivos presenta una teoría dual de codificación de información en donde se establece la distinción entre procesos verbales, no verbales y su perfecta articulación a través de una interconexión referencial. Esta teoría a recibido importante soporte derivado de programas de investigación que han demostrado efectos diferentes en percepción y memoria de estilos verbales y no verbales. En esta misma línea Anderson (1976, 1982) ha planteado la distinción entre sistemas de razonamiento experiencial y racional; Wuinograt (1975) distingue dos tipos de conocimientos, el declarativo y el procedimental. Schachter (1987) ha hecho énfasis en la distinción entre el conocimiento tácito, implícito y explícito con la memoria. El primero fue descrito por Reber como aquel que está basado en un aprendizaje relativamente primitivo y en un sistema de memoria que opera automáticamente, el cual es independiente de la inteligencia y de la edad, éste tiene una larga historia evolutiva. El último, explícito es más intencional, requiere esfuerzo, es inestable y tiene una historia evolutiva mucho más corta.

PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO.

La cuarta postura corresponde a los psicólogos del desarrollo, siendo su mayor expositor Piaget (1973) el cual establece un inconsciente cognitivo que difiere del inconsciente psicodinámico de Freud y que tiene más en común con el conocimiento procedimental. En esta misma línea Labouvier- Vief (1989,1990), distingue entre logos, un sistema racional y analítico de procesamiento de información y mitos, como un modo holístico y primitivo. Como Bucci (1985) cree que opera en un rango de complejidad que va de lo más simple a lo más complejo, que el modo intuitivo esta asociado a las emociones y estados de ánimo y que una integración de estos dos modos es necesaria para un ser completamente creativo.

LA PSICOLOGÍA COGNOSCITIVA.

Esta última postura es la que enfrenta procesamiento narrativo vs procesamiento analítico de Bruner (1986, citado en: Epstein, S. (1998), *Constructive Thinking the Key Emocional Intelligence*), quién ha propuesto dos modos de representación mental, la preposicional y la narrativa, la primera es publica, lógica formal, teórica general y abstracta; la narrativa es a través de historias, creativa, específica, personalmente convincente, imaginativa, interpersonal, e incluye caracteres, escenarios, intenciones, emociones y acciones. A lo anterior se suma Leventhal (1982 citado en: Epstein, S. (1998), *Contructive Thinking The Key Emocional Intelligence*) quien propuso un modelo tripartito que incluye un modo sensoriomotor otro biológico y esquemático (el cual incluye codificación simple tanto como compleja de procesamiento no lingüístico basado en la experiencia) y un modo conceptual (incluye operaciones abstractas y analíticas).

1.3 Teoría Cognitivo Experiencial del Yo (SELF)

Epstein propone dos sistemas de procesamiento de información, cada uno funcionando bajo sus propios principios; ya que asume que el nivel inconsciente influye continuamente al procesamiento de información del nivel consciente.

A partir de ello, Seymour Epstein, propone su teoría Cognitivo Experiencial del Yo (*Cognitive Experiential Theory Self, CEST*), en el cual hace énfasis en el carácter interactivo de dos sistemas de procesamiento de información, denominados *SISTEMA RACIONAL* y *EXPERIENCIAL*, los cuales aunque son paralelos, mantienen una dinámica de interacción entre ellos (Epstein, 1994).

El **sistema racional** es relativamente independiente de las emociones, es deductivo y opera a través de la comprensión por parte del individuo de las reglas culturalmente transmitidas de razonamiento y evidencia, es lento, laborioso, consciente, analítico, insensible, fundamentalmente verbal, con escasa historia evolutiva y actúa de acuerdo con la comprensión de lo que es razonable para el individuo, considerando las consecuencias a largo plazo, establece conexiones por razones lógicas, media la conducta por una apreciación consciente de todo el evento.

Mientras que el **sistema experiencial** posibilita el aprendizaje a partir de esquemas de la experiencia vivida. Estos esquemas o creencias implícitas operan automáticamente y sirven de sostén a la personalidad, permiten comprender el mundo y orientar la conducta. El sistema experiencial en los seres humanos es esencialmente el mismo que ha permitido a los animales de orden superior adaptarse al entorno a lo largo de la evolución, está asociado íntimamente con las emociones, se relaciona con la experiencia de las mismas, es validado por la autoevidencia, su pensamiento característicamente es categórico, personal, concreto, reflexivo y orientado a la acción. Funciona de manera rápida, automática, fácil, se apoya en el corto plazo, se rige un poco por el principio del placer y el dolor, básicamente se orienta hacia la forma de sentirse bien consigo mismo, establece conexiones por asociación, mediante la conducta a través de experiencias pasadas, codifica la realidad por medio de imágenes concretas, metáforas y narrativas, es más lento para cambiar y sólo lo hace a través de la repetición o a través de experiencias muy intensas, tiene gradientes amplios de generalización (Epstein, 1994).

Por lo que este sistema sugiere que las emociones en la vida diaria, estén producidas por la interpretación preconsciente de los eventos y la gente reacciona no como un resultado de algo objetivo sino como el resultado de su interpretación de los acontecimientos. La comparación entre los modos de procesamiento de información se presentan en el cuadro 1.

SISTEMA EXPERIENCIAL	SISTEMA RACIONAL
1.- Aprende directamente de la experiencia	Aprende de representaciones abstractas
2.- Piensa rápidamente orientado a la acción inmediata	Piensa lentamente, deliberadamente se orienta hacia la planeación y la consideración
3.- Holístico	Analítico
4.- Piensa en términos de asociaciones	Piensa en términos de causa efecto
5.- Cercanamente conectado con emociones	Separa la lógica y la emoción
6.- Interpreta las experiencias y guía los pensamientos conscientes a través de las experiencias pasadas	Interpreta las experiencias a través de apreciación consciente de los eventos
7.- Ve al mundo en imágenes concretas, metáforas e historias	Ve al mundo a través de representaciones simbólicas abstractas (palabras y números)
8.- Experiencia pasiva y automática (como si nosotros mismos fuéramos sometidos por nuestras emociones)	Experiencia activa y consciente (como si fuéramos controlados por nuestros pensamientos)
9.- Se experimenta como creencias de autoevidencia validas (experimentar es creer)	Requiere justificaciones derivadas de la evidencia y la lógica (dame pruebas)
10.- Pone atención solo en los resultados	Pone atención solo en los procesos
11.- Piensa en términos de categorías muy amplias	Piensa en términos de distinciones finas y graduales
12.- Opera de diferentes maneras en correspondencia con estados emocionales	Altamente integrado y con consistencia interna
13.- Cambia muy lentamente con experiencias repetitivas y muy intensas	Cambia rápidamente (con la rapidez del pensamiento)
14.- Se apoya en el corto plazo	Se apoya en el largo plazo

Cuadro 1.- Representación de los dos sistemas de procesamiento de información propuestos por Seymour Epstein

Por lo tanto, estos dos sistemas nos permitirían hablar de que cada ser humano adquiere una inteligencia lógico racional y una inteligencia experiencial, debido a que los dos sistemas llevan un aprendizaje a corto y largo plazo, y además conllevan a la solución de problemas tanto reales (cotidianos, que pueden encontrarse en cualquier lugar) como lógicos (solución de problemas establecidos por una norma científica).

En este sentido la orientación de Epstein se basa en las ideas cognitivas sobre:

- 1) El procesamiento de información (experiencia)
- 2) Organización (formación de conceptos)
- 3) Representación (un sistema jerárquico)
- 4) El proceso evolutivo de la especie humana.

Esto debido a que Epstein postula que los seres humanos organizan la información y la experiencia del mundo, del sí mismo y de los otros, en teorías personales de realidad, por lo que con el tiempo los individuos logran desarrollar un mapa cognitivo sofisticado, estas teorías personales de realidad incluyen tanto un modo de entender al mundo y a los otros, como también un modo de entenderse a sí mismo, cada persona otorga un significado individual y único de los hechos de la vida que recibe a través de sus propias capacidades, y que deriva de su experiencia, familia, cultura, etc., extrae generalizaciones a través de esa muestra de ideas y creencias, proporcionando un marco de conocimiento o comprensión mediante el cuál se perciben y entienden los hechos pasados, presentes y futuros, este sistema cuenta con un valor práctico, que le ayuda a sobrevivir y crecer, motivándolo a la acción. La teoría de la realidad se construye como una forma de hacer la vida más agradable y significativa, para convertirla en lo posible y en lo agradable emocionalmente (Epstein, 1994).

Las personas se ajustan al mundo, con sus significados acerca de éste y del sí mismo, aquellos significados que hacen referencia al sistema racional los va

a referir como creencias, mientras que los que hacen referencia al sistema experiencial, los va a denominar creencias implícitas o esquemas, éstos están organizados dentro de un sistema general adaptativo y no se encuentran de manera aislada o disociada.

1.4 PENSAMIENTO CONSTRUCTIVO

Por lo tanto, estas creencias implícitas o esquemas, son la plataforma del pensamiento de la inteligencia experiencial o lo que se denomina, "***Pensamiento Constructivo***", en estudios realizados por Epstein se ha visto que está vinculado con el éxito en el trabajo y las relaciones interpersonales, la salud física, el ajuste emocional así como en una mayor satisfacción en la vida en general.

El Pensamiento Constructivo también está relacionado con las habilidades sociales, o aquellas destrezas que nos permiten relacionarnos con los demás de un modo efectivo, solucionar problemas interpersonales de manera adecuada y tener relaciones satisfactorias, así como con la inteligencia práctica que es la que nos permite solucionar eficazmente los distintos problemas que surgen en la vida cotidiana.

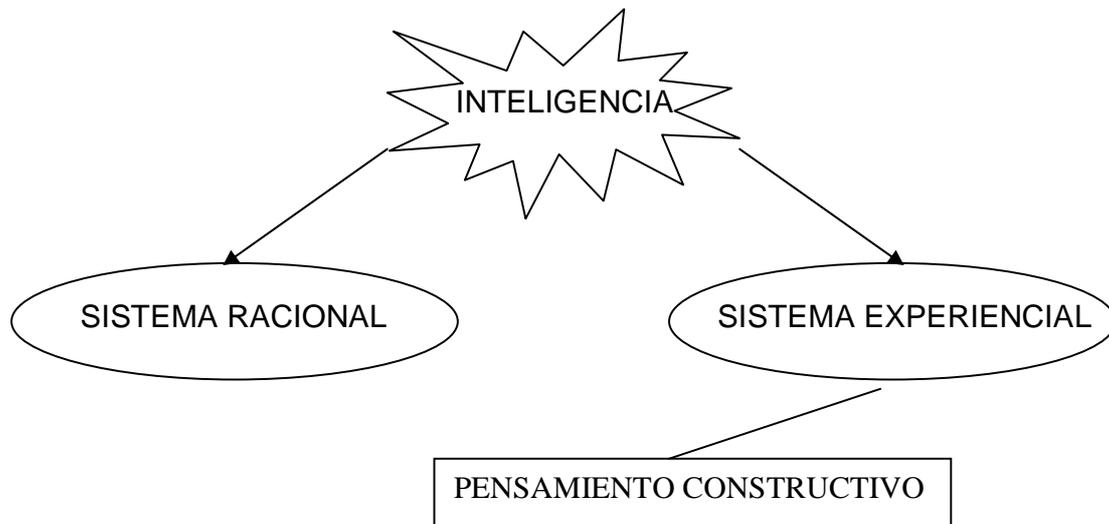
De esta manera, si hubiese solo un sistema cognoscitivo la gente no solo podría aplicarlo a la solución de problemas abstractos sino también a la solución de problemas concretos. Así las personas que son inteligentes en la solución de un tipo de problemas serían inteligentes en ambos. La respuesta, entonces a la pregunta ¿Por qué las personas con inteligencia alta en la solución de problemas abstractos y analíticos, no son capaces de resolver problemas concretos, prácticos o de la vida cotidiana?, la explicación ante esta cuestión se relaciona con la existencia de dos sistemas de procesamiento de información, por ello algunos pueden ser buenos en la solución de algún tipo de problema y no serlo en la

solución de otros. Por eso, las dos clases de habilidades son simplemente independientes.

El grado en el cual el pensamiento automático de la mente experiencial es constructivo corresponde a la inteligencia del sistema experiencial. De manera más precisa "...el pensamiento constructivo puede ser definido como el grado en el cual el pensamiento automático de una persona - el pensamiento que ocurre sin intención deliberada- facilita la solución de problemas de la vida diaria, con el menor costo en estrés..." (Epstein. 1993).

Por lo tanto, se podría decir que la inteligencia racional y la experiencial son consideradas como habilidades que contribuyen, por distintos caminos, al éxito en la vida. Aunque a veces se aprecia con nitidez la capacidad predictiva diferencial de las dos inteligencias, no es infrecuente que ambas pronostiquen significativa e independientemente la misma conducta.

Así, el sistema experiencial abarca la *inteligencia practica* y la *inteligencia emocional*; en tanto que el sistema racional comprende una inteligencia que se apoya en procesos lógicos y analíticos. A partir de esta clara diferenciación entre los dos modos de ser inteligente, se podría decir que la inteligencia incluye tanto procesos racionales como experienciales (emocionales), porque en nuestra experiencia del mundo es inseparable lo que pensamos de lo que sentimos (ver esquema 1). Vivir una situación, por ejemplo, implica conocerla y sentirla.



Esquema 1.- Representación de cómo la inteligencia racional y experiencial constituyen al pensamiento constructivo.

Por lo que cada uno de los sistemas (racional y experiencial) tiene su propia forma de inteligencia. La inteligencia del sistema racional se mide por medio de test de aptitudes (razonamiento abstracto, fluidez verbal, discriminación perceptiva, etc.). Estas pruebas predicen bien el rendimiento académico y, en menor grado, la ejecución en otras actividades.

Por su parte, la evaluación de la inteligencia del sistema experiencial esta en sus inicios, por tal motivo podemos encontrar algunos instrumentos que evalúan solo una parte de la inteligencia emocional (IE).

Algunos de los instrumentos que se conocen para la evaluación de la IE son:

- 1) **The Emotional Quotient Inventory** (Bar-On, 2002),
- 2) **Rasgos de Metaconocimiento Sobre Estados Emocionales de Salovey** (Fernández, Alcaide Domínguez, et al, 1998)
- 3) **Emotional Intelligence Test** (Mayer, Caruso y Solomon, 2001),
- 4) **Toronto Alexithimia Scale** (TAS-20; Bagby, Parker y Taylor, 1994; adaptación al castellano, Martínez-Sánchez, 1996), esta ofrece un índice

general de alexitimia y esta compuesto por tres subescalas: dificultad para identificar sentimientos, dificultad para describirlos y pensamiento orientado externamente.

- 5) **Questionnaire of Emotional Empathy** (Mehrabian y Epstein, 1972), evalúa la capacidad empática de las personas hacia los demás en determinadas situaciones,
- 6) **El Emotional Control Questionnaire** (Roger y Najarian, 1989), mide la habilidad de las personas para controlar emociones en determinadas circunstancias e incluye subescalas como: inhibición emocional, control de la agresión, control positivo y ensayo,
- 7) **El Emotional Creativity Test** (Averill y Nunley, 1992), enfatiza los elementos emocionales, creativos y divergentes cuando pensamos sobre nuestros sentimientos,
- 8) **El Constructive Thinking Inventory** (CTI), evalúa las características constructivas o destructivas de los pensamientos automáticos de las personas y la forma en que se ven a sí mismos y al mundo (Epstein, 1998),
- 9) **El Response Styles Questionnaire** (Nolen-Hoeksema y Morrow, 1991), evalúa la tendencia a experimentar pensamientos rumiativos, comportamientos distractores y búsqueda de apoyo social cuando experimentamos síntomas depresivos (Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre y Guil, 2004)

Estos instrumentos fueron los precursores del concepto y sentaron las bases hacia el desarrollo de técnicas e instrumentos más fiables, cuyo objetivo prioritario ha sido calibrar explícitamente y con exactitud el nivel de IE de las personas, aunque en la actualidad existen otros instrumentos basados en medidas de autoinforme que también evalúan la IE, los cuales son:

1. **Trait Meta-Mood Scale (TMMS-48)**, (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995); consiste en una escala rasgo de metaconocimiento de los

estados emocionales que, en su versión extensa, evalúa, a través de 48 ítems, las diferencias individuales en las destrezas en las que los individuos son conscientes de sus propias emociones, así como su capacidad para regularlas. Contiene tres dimensiones claves: Atención a los sentimientos, Claridad emocional, y Reparación de las emociones,

2. **Trait Meta-mood Scale (TMMS-24)**, (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004), es la versión reducida del TMMS-48. Contiene tres dimensiones claves: Atención, Claridad y Reparación,
3. **Schutte Self Report Inventory (SSRI)**, (Schutte, Malouff, May, Haggery, Cooper, Golden & Dorheim, 1998), evalúa aspectos intrapersonales e interpersonales, esta compuesta por cuatro subfactores: Percepción emocional, Manejo de emociones propias, Manejo de las emociones de los demás, Utilización de las emociones,
4. **Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue)**, (Petrides y Furnham, 2003), evalúa las siguientes subescalas: Expresión emocional, Empatía, Automotivación, Autocontrol-Autorregulación emocional, Felicidad-Satisfacción vital, Competencia social, Estilo reflexivo, Percepción emocional, Autoestima, Asertividad, Dirección emocional de otros, Optimismo, Habilidades de mantenimiento de las relaciones, Adaptabilidad, Tolerancia al estrés
5. **Emotional Competence Inventory (ECI)**, (Boyatzis y Burckle, 1999; Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000), mide cuatro dimensiones orientadas al mundo laboral y el liderazgo empresarial, estas son: auto-conciencia, automanejo, conciencia social y manejo de las relaciones
6. **Cuestionario de Inteligencia Emocional (CIE)**, (Mestre, 2003), evalúa cuatro subescalas: autoconocimiento/bienestar psicológico, autorregulación, autoeficacia y empatía. Este instrumento esta basado en la propuesta de modelos mixtos y, especialmente en el primer modelo de Goleman. (Op Cit.)

Cabe señalar que las medidas de los tres primeros instrumentos de autoinforme están basados en la formulación de Mayer y Salovey (1990); y los

restantes están basados en una revisión extensiva de la literatura sobre el funcionamiento emocional, social y laboral.

Como se puede apreciar los instrumentos que existen en la actualidad sólo abarcan una o algunas dimensiones de la IE, por lo que queda como reto construir nuevos instrumentos que evalúen otros aspectos de la inteligencia emocional, aún no bien representados en las medidas existentes: por ejemplo los aspectos interpersonales, la orientación a la resolución de problemas prácticos de carácter social, la motivación, fuerza del yo, control emocional, competencia social, creatividad, etc.

Para el desarrollo de estos instrumentos es indispensable partir de una sólida teoría con un fuerte respaldo de investigación, como una medida indispensable para medir las cualidades psicométricas adecuadas de los mismos.

1.5 INVENTARIO DEL PENSAMIENTO CONSTRUCTIVO

A partir de los planteamientos anteriores surge por parte de Epstein el interés por medir el pensamiento constructivo, y con ello se desarrolla así la construcción de un instrumento para tal objetivo, llamándole Inventario de Pensamiento Constructivo (CTI), el cual diseña eligiendo escalas que incluyan las habilidades y competencias y que estas a sus vez contengan elementos tanto del pensamiento constructivo, como del pensamiento destructivo.

El CTI es un instrumento que mide los pensamientos automáticos constructivos y destructivos de las personas y la manera en que se ven a sí mismos y al mundo, la puntuación obtenida en el CTI es mejor para predecir el éxito que tendrán las personas en las diferentes esferas de la vida, tales como el trabajo, la escuela, la vida social, el ajuste emocional, la salud física y la paternidad. A excepción del éxito en la escuela, en donde el resultado obtenido en el CI hace un mejor pronóstico. Este inventario fue estandarizado por los procedimientos psicométricos tradicionales, el cual consta de un procedimiento de

análisis factorial, del cual se derivan seis categorías fundamentales, las cuales son:

- a) AFRONTAMIENTO CONDUCTUAL
- b) AFRONTAMIENTO EMOCIONAL
- c) PENSAMIENTO CATEGÓRICO
- d) PENSAMIENTO SUPERSTICIOSO
- e) PENSAMIENTO ESOTÉRICO
- f) OPTIMISMO INGENUO

Afrontamiento Conductual y Afrontamiento Emocional

Son las dos áreas más importantes del Pensamiento Constructivo, ya que juntos conforman la habilidad para tratar con el mundo interno de los propios sentimientos así como con los eventos del mundo exterior, así entonces el: *Afrontamiento Emocional*: Se orienta a evitar caer en el negativismo y en pensamientos autodevaluatorios.

Mientras que el *Afrontamiento Conductual*: tiene una connotación altamente positiva, y que genera un tipo de pensamiento orientado a la acción. Las personas que son buenos afrontadores conductuales piensan de una manera tal que promueven acciones efectivas, su optimismo los lleva a tomar desafíos y se arriesgan. Generalmente tienden a pensar que las cosas que realicen saldrán bien siempre y cuando se apoyen en expectativas o proyectos reales, por lo que no se aferran a experiencias negativas del pasado, y aceptan a las personas sin condiciones, enfocan su energía o potencial en alcanzar las metas u objetivos sin preocuparse por no alcanzar o rebasar la fecha límite, es decir, ellos van directo al trabajo.

Estos dos componentes (Afrontamiento conductual y emocional) contribuyen directamente en el pensamiento constructivo, mientras que los cuatro siguientes describen el opuesto del pensamiento constructivo ya que se

consideran dentro de éstos patrones mal adaptativos, es decir, pensamientos destructivos.

Pensamiento Categórico

Las personas que cuentan con un alto pensamiento de este tipo, se pueden considerar pensadores rígidos, ya que este tipo de gentes observan los problemas en términos de blanco y negro. Son críticos e intolerantes y tienden a clasificar a las personas: a favor o en contra de ellos, ganadores o perdedores, además de que asumen que solo hay una única manera correcta de hacer las cosas, y ésta es la propia, debido a esto para ellos tomar decisiones es muy fácil, por tanto llevarlas a la acción también es igual de simple.

Pensamiento Supersticioso

Dentro del Inventario de Pensamiento Constructivo (CTI), éste termino no se refiere a las supersticiones tradicionales, sino, a las supersticiones personales o las recreaciones mentales que la gente juega para prepararse a si misma para la desaprobación. Establecen una relación causal entre hablar de algo deseado y no lograrlo, por ejemplo:

- 1.- Si soy amable con los profesores obtendré buenas calificaciones.
- 2.- Cuando repruebo una materia, tiendo a pensar que me ocurrirán más cosas negativas en la escuela.

Pensamiento Esotérico

Se refiere a las creencias acerca de fenómenos paranormales y supersticiones estándar. Dichas creencias no pueden ser verificadas por evidencias objetivas. Quienes poseen un pensamiento esotérico poseen supersticiones tales como:

1.- Creo que existen profesores que pueden leer lo que estoy pensando de ellos en su clase.

2.- Creo que los espíritus de los muertos regresan a convivir con los vivos.

Optimismo Ingenuo

Se refiere a la tendencia a sobregeneralizar las conclusiones ante resultados positivos obtenidos en una acción, como si un suceso particular positivo hiciera que los demás resultados salgan bien siempre por simple desencadenamiento. El optimismo ingenuo también se expresa en la convicción de que mediante ideas simplistas acerca de la realidad, las personas y sus propias capacidades se convierten en guías sobresimplificadas para el éxito en la vida real, un ejemplo de esta forma de pensamiento pueden ser:

1.- Si sé que soy correspondido por una persona que me gusta, me siento importante y creo que puedo realizar todo lo que me proponga.

2.- Si me despierto de buen humor, considero que soy capaz de aprobar un examen sin haber estudiado.

Pensamiento Constructivo Global

Nos permitirá obtener la medida total del pensamiento constructivo debido a que incluye las seis categorías a excepción del optimismo ingenuo. Por que éste no se relaciona con el pensamiento constructivo total debido a los efectos contrapuestos entre su aspecto constructivo (es un pensamiento positivo) y su aspecto negativo (es un pensamiento no realista). Las personas que obtiene puntajes altos en la escala global de pensamiento constructivo se aceptan a si mismas y a los otros, tienen una visión positiva de la vida y la conceptúan como algo que tiene un propósito y una dirección. Además, mantienen su pensamiento positivo dentro de los límites de lo que es realista. Lo cual les permite prever con anticipación para planear y tomar decisiones, con altas probabilidades de éxito.

Por otra parte, los buenos pensadores constructivos no generalizan sobre sus experiencias ya sean positivas o negativas. Esto les permite hacer uso de su propia autoconfianza lo que les permite no arraigarse o engancharse solo en algunos de los otros pensamientos (supersticioso, esotérico, categórico, etc.). sus pensamientos automáticos experienciales les ayudan para sentirse bien con ellos mismos y con otros, manejan las situaciones negativas con un mínimo de estrés y disgusto, además toman acciones efectivas para resolver problemas de la vida diaria. Lo más importante es que los buenos pensadores constructivos son intelectuales flexibles que ajustan su pensamiento a diferentes situaciones y pueden ver el lado oscuro como el lado luminoso de la misma.

Como es notorio el pensamiento constructivo tiene demasiadas ventajas, sin embargo, nos surge la siguiente pregunta, ¿Porqué las personas son o pueden ser pobres pensadores constructivos? o bien ¿Porque encontramos que las personas tiene pensamientos autodestructivos y no hacen nada por cambiarlos?. La respuesta a esto sería que este tipo de personas, tienen ciertas ventajas a corto plazo, aun cuando tengan que pagar un alto precio a largo plazo, este precio puede ser desde trabajo doble hasta algunas veces la vida misma. Por lo que es necesario considerar las ventajas y las desventajas de cada uno de los modos de pensamiento destructivo del CTI (ver cuadro 2).

A partir, de lo anteriormente mencionado tenemos ya una idea de lo que es, o a lo que se refiere el pensamiento constructivo, por lo tanto, lo primero que tendremos que especificar, es que tanto el pensamiento constructivo como el destructivo son producto del SISTEMA EXPERIENCIAL.

	VENTAJAS	DESVENTAJAS
PENSAMIENTO CATEGÓRICO	<p>1.- Otorga un estable pensamiento directo que orienta la vida, a través de simplificar el mundo, esto lleva actuar rápida y directamente en lugar de considerar alternativas.</p> <p>2.- Es útil en momentos de crisis, cuando no hay tiempo de equivocaciones.</p> <p>3.- Puede llevar a una persona a sentirse correctamente indignado cuando los demás no piensan como él, y por lo tanto a sentirse bien consigo mismo por su gran asertividad.</p>	<p>1.- Impide aprender de la experiencia y crecer.</p> <p>2.- Imposibilita la aceptación de otros como diferentes.</p>
PENSAMIENTO SUPERSTICIOSO	<p>1.- Puede probar un sentido de orden y predictibilidad, ya que en tiempos en que la gente se siente indefensa puede recurrir a oraciones o plegarias, y esto puede permitirle bajar los niveles de ansiedad a través del ofrecimiento de la ilusión.</p>	<p>1.- Tiene un costo emocional</p> <p>2.- Puede ocasionarle a una persona depresiones</p> <p>3.- Se puede asociar con sentimientos de indefensión.</p> <p>4.- Se preocupan más por evitar las experiencias dolorosas que por desarrollar una vida plena.</p>
PENSAMIENTO ESOTÉRICO	<p>1.- Pueden ayudar a generar una vía para mantener en contacto a la mente racional con la mente experiencial. Sin embargo, no hay que olvidar que este tipo de pensamiento pueden no hacer daño siempre y cuando no sean tomado demasiado en serio.</p>	<p>1.- Se puede arriesgar a no usar las facultades del pensamiento racional para solucionar problemas y alcanzar aquello que necesita hacer.</p> <p>2.- Tiende a generar creencias en fantasmas, platillos voladores, en el control mental, la astrología, y visitas extraterrestres.</p>
OPTIMISMO INGENUO	<p>1.- Se puede experimentar un estado de satisfacción</p> <p>2.- Puede resultar una persona atractiva</p>	<p>1.- Poseerá un juicio pobre y como consecuencia de esta pobreza de reflexión se elevará hasta que resulte difícil mantener su optimismo.</p>

Cuadro 2.- Representación de las ventajas y desventajas que tiene cada uno de los modos de pensamiento destructivo del CTI.

1.6 PENSAMIENTO CONSTRUCTIVO Y DESEMPEÑO ACADÉMICO

Una buena cantidad de investigaciones se han orientado al análisis de las variables o factores que miden el rendimiento académico. Clasificándose en factores externos o contextuales y factores internos.

Los primeros se refieren a aspectos económicos, sociales, culturales, familiares, políticos, educativos y perspectivas pedagógicas; y los segundos hacen referencia a las características propias del estudiante, tales como sus capacidades y habilidades a nivel de inteligencia.

Para entender el peso relativo que pueden tener los aspectos personales podemos contemplar la importancia que se le asigna al éxito o al fracaso, y el significado personal que éste adquiere para el estudiante.

En este sentido habrá que entender que el rendimiento escolar, es un proceso que forma parte del desarrollo del sujeto en la escuela, y lo que se entiende por éxito o fracaso escolar son conceptos que contribuyen positiva o negativamente a partir de las significaciones y valoraciones sociales al mismo aprovechamiento en la escuela (Cuevas, 1999 citado en Contreras 2000).

Por lo que el desempeño académico de los estudiantes ha sido asociado con muchos factores que rodean las condiciones en que ellos logran el aprendizaje, y la escuela junto con sus formas de medición del desempeño, tales como el determinar niveles de coeficiente intelectual han dificultado el poder siquiera comparar lo antes mencionado con el Pensamiento Constructivo en la posible predicción del éxito en la escuela.

El rendimiento académico expresado en el desempeño es considerado por tanto, dentro de un marco complejo de variables, tales como: condicionamientos socio-ambientales, factores intelectuales, emocionales, tecnodidácticos, organizativos, pedagógicos, etc.

Es evidente que el rendimiento académico está relacionado con los procesos de aprendizaje. De Natale¹ asocia estos dos factores mediante un proceso de transformación que la persona alcanza con la integración de elementos cognitivos en las estructuras que inicialmente no estaban ligadas entre sí, formando un estado nuevo que permite procesar mejor la información.

Esto lo realiza en función del aprendizaje que adquiere el cual es manifestado por su rendimiento académico, es decir, por los resultados cuantitativos y cualitativos que logra el alumno como consecuencia de su desempeño escolar.

Dado que el éxito en la escuela por parte de los individuos difiere en los perfiles que acaban mostrando, mucho tiene que ver con el hecho de tener que cumplir con los estándares en la escuela y la sociedad sin que se ponga más énfasis en el desarrollo de sus habilidades...

Así se puede mencionar que la trascendencia por la que un individuo necesita desarrollar las habilidades para poseer un Pensamiento Constructivo, es que a partir del manejo y dominio ... la persona pueda controlar sus emociones y cogniciones para dirigir y enfocar sus acciones, obteniendo mejores resultados, al conjugar diversos elementos o factores emocionales y racionales para que una persona afronte las situaciones o problemas de manera íntegra y satisfactoria, lo cual es un planteamiento alternativo al tradicional de la inteligencia, basado en habilidades lógicas y racionales.

Además es importante mencionar que las cogniciones determinan la manera en como se percibe una situación, y de estas dependerán las emociones que se desencadenen y por lo tanto, las conductas que se lleven a cabo. Pues las representaciones cognitivas son susceptibles de resignificar o reaprender, ellas

¹De Natale, M.L. (1990). Rendimiento escolar. En G.Flores DAcais e I.Guitérrez Zuluaga. *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid:Paulinas.

pueden conducirnos a percibir de una manera distinta las situaciones que se presenten y por tanto, promover un cambio a nivel emocional, que como consecuencia traerá un cambio a nivel conductual. De esta manera se gestará una manera de afrontar cognitiva y conductualmente las múltiples situaciones a las que podamos enfrentarnos.

En gran medida es importante el papel que juega la motivación y estimulación recibida en donde cada persona se desarrolla y en la cual se adquieren tanto los componentes cognoscitivos como los emocionales que lo constituyen como persona y que son parte del desarrollo de las habilidades anteriormente mencionadas.

Así, a partir de todos los planteamientos es de importancia poder promover el desarrollo de mejores formas de afrontamiento emocional y conductual, y con una inteligencia experiencial alta, para lo cual es necesario saber el perfil que cada uno de nosotros como individuos poseemos en esta esfera, por lo tanto a través de una medida que pueda ser confiable y válida que constituya los rasgos del pensamiento constructivo.

Es por esto que en el presente trabajo, se plasma la inquietud por evaluar el pensamiento constructivo en estudiantes universitarios, y tratar de comprender como es que se relaciona el pensamiento constructivo y por lo tanto la inteligencia experiencial con el rendimiento académico, ya que no solo cuenta el coeficiente intelectual para alcanzar el éxito académico, sino que también se ven implicados los factores del pensamiento constructivo.

Para ello se toma como referencia el inventario CTI elaborado por Epstein, con las seis categorías que propone, haciendo así el diseño de un cuestionario propio y con la posterior adaptación a la población mexicana de estudiantes con situaciones apegadas al ámbito académico, este lleva por nombre Cuestionario de Pensamiento Constructivo para Estudiantes Universitarios (CPCE). Cabe señalar

que dicho cuestionario, además de contar con las seis categorías que Epstein señala, se diseñó un apartado denominado *escala de sinceridad*, el cual se considera como punto de referencia para valorar la franqueza de las respuestas que los estudiantes manifiestan en el cuestionario Quintanar y Martínez (2004).

Dadas las inquietudes anteriores y una vez elaborado el cuestionario de Pensamiento Constructivo para Estudiantes Universitarios (CPCE) Quintanar y Martínez (2004), en el presente trabajo se obtuvo la confiabilidad del mismo en una muestra de estudiantes de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala.

CAPITULO 2.- CUALIDADES DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN PSICOLOGICA

La evaluación psicológica es un proceso indispensable en toda intervención, no es posible plantear una intervención si antes no se tiene información acerca del problema, la cual se obtiene sólo por medio de una adecuada evaluación.

Por tal motivo, la evaluación psicológica es considerada, en la actualidad, como aquella disciplina de la psicología científica que se ocupa de la exploración y análisis del comportamiento de un sujeto o grupo de sujetos humanos, a los niveles de complejidad que se estime oportunos (motor, fisiológico, cognitivo), con distintos objetivos básicos y aplicados (detección, descripción, diagnóstico, selección, orientación, predicción, explicación, intervención, cambio, valoración, investigación), a través de un proceso de toma de decisiones en el que se conjunta, utilizan y aplican una serie de dispositivos, pruebas y técnicas de medida y/o evaluación (Fernández, 1996).

Sin embargo sea cual sea el tipo de investigación que se realice y que recurra a la evaluación a través de un instrumento, es y/o será de vital importancia que éste tenga los requerimientos o cualidades psicométricas necesarias, como parte del respaldo o valor científico que todos los instrumentos deben mostrar.

Garaigordobil (1998) menciona que, para que un proceso pueda considerarse como evaluación psicológica, debe reunir tres requisitos:

- 1) La determinación de un contexto y un objetivo; esto es, un evaluador, un evaluado, una técnica o un procedimiento de medida y una interpretación de los valores obtenidos.

- 2) La existencia de un marco teórico que permita la ubicación de las hipótesis
- 3) Poseer un sistema de categorías que permita la clasificación del evaluado

De esta manera, el término de evaluación no se restringe sólo al diagnóstico, sino a todo un proceso cuya meta consiste en identificar, rotular, seleccionar, plantear objetivos, intervenir, pronosticar y volver a evaluar si los objetivos planteados se alcanzaron; por lo que se podría decir que: su finalidad estriba sobre todo en su utilidad para la toma de decisiones y la búsqueda de medidas prácticas de intervención.

Desde este punto de vista entonces, la evaluación psicológica no se centra únicamente en aplicar algún tipo de prueba o instrumento con la finalidad de conocer el estado actual de un sujeto o grupo de sujetos en cuanto a algún atributo o problema psicológico, sino que va más allá. De este modo, la evaluación no representa por tanto un fin en sí misma, sino que persigue un objetivo eminentemente práctico y como tal está al servicio de la disciplina; su objetivo fundamental no es la explicación sino la búsqueda de medidas prácticas de intervención.

Es por ello, que en aquellas situaciones en que se recurre a una prueba en el proceso de una evaluación, se puede hacer uso de una prueba diseñada o ya existente que nos ayude para la intervención, estudio, análisis o investigación que se lleve a cabo, o bien, se puede realizar o elaborar una prueba que nos permita realizar esto.

En la práctica, el primer paso para la construcción de una prueba es escribir un conjunto numeroso de ítems. Este conjunto de ítems se aplica a un grupo de sujetos de la misma población a la que va destinada la prueba, a este

procedimiento se le conoce como: **estudio piloto**. Un estudio piloto consta de tres fases:

- 1) **Prepiloto**.- Es una administración preliminar de los ítems del test a una muestra pequeña de sujetos representativos de la población a la que va destinado el test, Este estudio permitirá detectar ítems con un mal funcionamiento, distractores inadecuados o dificultades de comprensión debidas a una mala redacción.
- 2) **Piloto**.- En esta fase se obtendrá una muestra representativa lo suficientemente amplia, para poder realizar un detallado análisis estadístico de cada ítem.
- 3) **Administración piloto del test definitivo**.- A partir de los datos obtenidos en el prepiloto y piloto, se mejoraran lo ítems y se seleccionaran los mejores para el test final. Es conveniente hacer una aplicación de ensayo de este test para ver su funcionamiento y establecer las normas de calificación, fiabilidad y su validez. Además, servirá para establecer definitivamente los límites de tiempo, instrucciones, etc. (Martínez, 1996)

De acuerdo a Henrysson (1971, citado en Martínez, 1996) para seleccionar los mejores ítems de un conjunto, se deben realizar uno o más estudios piloto que le permitan al constructor de la prueba proporcionar los datos necesarios para:

- I. Identificar ítems débiles o defectuosos, como por ejemplo ítems con significado ambiguo o indeterminado, distractores poco plausibles que nos son elegidos por los sujetos, etc.
- II. Identificar la dificultad de cada ítem, de tal modo que se pueda hacer una selección de acuerdo a la distribución de sus dificultades, en función del uso previsto de la prueba.

- III. Conocer para cada ítem su poder para discriminar entre sujetos altos y bajos en la variable que se está midiendo o entre diferentes grupos diagnósticos, cuando el uso previsto de la prueba sea el diagnóstico clínico.
- IV. Fijar cuántos ítems conformarán la prueba final.
- V. Establecer los límites de tiempo adecuados para la prueba resultante.
- VI. Calcular las interrelaciones entre los ítems, para examinar la homogeneidad de la prueba. (Martínez, 1996)

Las características de los ítems pueden cuantificarse de forma rigurosa utilizando ciertos índices estadísticos. Estos índices se utilizarán como una guía para la revisión de la prueba, con objeto de producir una prueba definitiva que tenga fiabilidad y validez. Por lo que, se han desarrollado numerosos índices para el análisis de las propiedades de los ítems, al respecto Crocker y Algina (1986, citados en Martínez, 1996) establecieron categorías en las que se pueden clasificar estos, las cuales son:

- a) Índices que describen la distribución de las respuestas a un elemento único, índices de dificultad y el índice de discriminación, que influyen en la medida y varianza del test (Gulliksen, 1950; citado en Martínez, 1996).
- b) Índices que describen el grado de relación entre la respuesta al elemento y algún criterio de interés, sea interno o externo al propio test: índice de discriminación (homogeneidad y correlación con un criterio).
- c) Índices que son función simultánea de la varianza del ítem y su correlación con el criterio; índices de fiabilidad y validez del ítem, que pueden interpretarse en relación con la fiabilidad y validez del test.

Como podemos darnos cuenta, la elaboración de un instrumento exige que se tomen en cuenta varios métodos que nos permitan obtener datos válidos y confiables, ya que por medio de estos obtendremos datos que minimicen la probabilidad de error en la interpretación de los examinadores, por lo tanto, la confiabilidad como la validez son dos requisitos indispensables que debe poseer

todo instrumento de evaluación psicológica, lo cual nos garantizará el poder usarlos confiablemente y asegurar que las inferencias y decisiones que de ellos se deriven, sean las más apropiadas.

2.1.- CONFIABILIDAD

La confiabilidad (también llamada fiabilidad) en sentido amplio, es la exactitud, la precisión con que un instrumento de medición mide el objeto en términos estrictos, así mismo, se refiere a la estabilidad y consistencia de las medidas obtenidas en la medición de aspectos psicológicos mediante diferentes procedimientos, esto es la consistencia de las puntuaciones obtenidas en una prueba (Anastasi, 1978; Brown, 1986),

De acuerdo con Martínez (1996) y Muñiz (1992), la confiabilidad de un instrumento indica en sentido estricto que las medidas realizadas con éste están libres de errores de medida, considerando que todo lo que se mide lleva implícito cierto grado de error, es decir, la confiabilidad sería la ausencia de errores de medición utilizando un instrumento determinado.

En este sentido y a fin de aclarar qué estamos entendiendo por mediciones libres de errores de medida, podemos decir que en primer lugar se parte de la consideración de que todo lo que se mide lleva implícito cierto grado de error. Este grado de error de medida se hace más complejo en la medición de aspectos psicológicos y educativos que en las ciencias naturales o exactas. La razón de lo anterior es que muchos de los aspectos psicológicos sólo es posible evaluarlos indirectamente y la elaboración de instrumentos para su medición se enfrenta a varios problemas, los cuales si no son abordados adecuadamente potencian los errores de medición. Estos problemas incluyen:

- a) La forma en que los investigadores definen los aspectos psicológicos y por consiguiente la selección de diferentes tipos de conductas para su definición
- b) Las medidas psicológicas se basan en muestras limitadas de conducta
- c) Al estar contruidos los instrumentos por muestras limitadas de contenido y recogidas en un espacio temporal, se ven afectados por los errores de muestreo, de igual forma el muestreo de tareas, ocasiones o situaciones, se consideran errores de medida
- d) Falta de escalas de medida bien definidas
- e) Definición de los constructos solo en términos de definiciones operativas, sin establecer relaciones con otros constructos y con otros fenómenos observables (Martínez, 1996)

Hay otro tipo de factores que inciden en el error de medición, factores complejos de evaluar, de difícil predicción y que son inevitables en las ciencias empíricas. La acción de estos factores se refleja y aprecia en las variaciones de las puntuaciones individuales obtenidas en el instrumento por un mismo grupo de sujetos (con características similares) o en la variación de las puntuaciones al aplicarse el instrumento al mismo grupo en momentos diferentes. Algunos de estos factores a los que es posible atribuir estas variaciones constituyen aspectos del propio sujeto que contesta e incluso del contexto en el que se efectúa la medición. Estos factores cuya acción afecta a las puntuaciones obtenidas en un instrumento y que son totalmente independientes de las características del instrumento y que tienen la particularidad de ser no predecibles, se han denotado como **factores aleatorios**.

Los errores de medición por factores aleatorios; así como los aspectos vinculados directamente en la elaboración o construcción de una prueba, son elementos que inciden en las puntuaciones obtenidas en las pruebas psicológicas

y su acción es conocida como el error de medida. Este error de medida y la puntuación verdadera o real de una persona en la característica psicológica medida por la prueba aparecen sumadas en una sola puntuación, la que se obtiene al aplicar una prueba: la puntuación observada, puntuación a través de la cual se infiere la puntuación verdadera y a partir de la que también se estima el error de medición.

La disciplina encargada tanto de diseñar estrategias para minimizar los errores propios de la construcción de los instrumentos, así como de generar procedimientos basados en modelos matemáticos para estimar el error de medida y sustentar el procedimiento inferencial de la puntuación verdadera mediante la observada es conocida como Teoría Clásica de los Tests y constituye un área de la psicometría (Martínez, 1996)

Desde la Teoría Clásica de los Tests, las puntuaciones obtenidas en una prueba psicológica por los sujetos evaluados, contemplan tres componentes básicos: *las puntuaciones observadas, los errores de medida y las puntuaciones verdaderas*. Donde la puntuación observada representa la suma de la puntuación verdadera y el error de medida. De manera lógica y general es posible aseverar que si la magnitud del error es pequeña, se está midiendo con un mínimo de error y por lo consiguiente el grado de aproximación entre la puntuación verdadera y la puntuación obtenida es grande, por lo que se dice que la puntuación observada es confiable para estimar la puntuación verdadera de la característica psicológica medida por la prueba. Lo anterior conduce a la aserción de la que se partió, la confiabilidad implica medir con un mínimo de error y la manera en que se ha abordado constituye una de las aproximaciones desde de la que se enfoca la confiabilidad en la teoría clásica de los Tests.

Muñiz (1992), hace mención que las mediciones pueden ser confiables por que están libres de error. Sin embargo, hay que tener en cuenta que en las

medidas con humanos puede haber posibilidad de error, ya que estos cambian constantemente de acuerdo a la situación o contexto, estado de ánimo, tiempo, etc., es decir, cambios legítimos que se operan naturalmente en los sujetos.

Lo que hemos mencionado hasta el momento se ha enfocado en precisar la confiabilidad en su sentido más amplio, como ausencia de error de medida, así mismo, es de suma importancia hacer énfasis en que al hablar de confiabilidad se alude a la consistencia y estabilidad de las mediciones, y en especial de las puntuaciones obtenidas por los mismos individuos cuando se les aplica la misma prueba en dos momentos diferentes o cuando las puntuaciones se obtienen de la aplicación conjunta de dos pruebas con distintos elementos equivalentes a una sola observación.

Por lo que al hablar de la estabilidad de la medida nos estamos refiriendo a que, al medir un atributo psicológico con un determinado instrumento, éste será confiable si, al evaluar a los mismos sujetos con el mismo instrumento, las medidas obtenidas en la segunda aplicación son muy similares a las obtenidas en la primera aplicación, esto es, hay estabilidad a través del tiempo, lo cual indicaría que los errores de medición serían mínimos y por tanto la confiabilidad sería aceptable, atribuyéndose las diferencias encontradas entre una medición y otra a los errores aleatorios asociados al proceso de medición y no al instrumento (Muñiz, 1992)

Por otro lado, la consistencia interna se refiere a que, en un instrumento dado, los reactivos que lo componen son consistentes entre sí en la forma en que están evaluando el atributo psicológico propuesto, esto es, en aquellos sujetos que puntúan alto en el atributo; los sujetos de manera individual puntuarán alto en aquellos reactivos que tienden a medir dicho atributo y puntuarán bajo en aquellos que no lo miden, siendo así consistentes los reactivos entre sí en la evaluación del atributo a evaluar.

En esta dirección se podría mencionar que un instrumento es confiable porque las medidas que se obtienen de su aplicación son consistentes (estables) y si las medidas representan inconsistencia (inestabilidad) en las diferentes aplicaciones se dice que el instrumento no es confiable. Anastasi (1978), menciona que este concepto de confiabilidad es y ha sido base sobre la que se ha generado el desarrollo de procedimientos numéricos para estimar el error de medida y para estimar la consistencia con la que los sujetos mantienen su posición en el grupo cuando son examinados en diferentes momentos (Martínez, 1996; Cone, 1991)

Los procedimientos numéricos para estimar la confiabilidad de un instrumento son conocidos como coeficientes de confiabilidad y en esencia se centran en la estimación del grado de consistencia entre dos series de puntuaciones observadas, a través de los coeficientes de correlación. Los coeficientes de correlación se pueden calcular de varios modos de acuerdo a la naturaleza de los datos y miden el grado o magnitud de relación (asociación) entre dos conjuntos de observaciones. Su magnitud (fuerza de relación), es expresada por un único valor numérico, el cual puede tomar valores entre 0 y 1. Normalmente la interpretación que se hace de estos valores es que si el coeficiente es igual a 1, indica que las medidas no tienen error y que las variaciones entre las puntuaciones observadas reflejan diferencias verdaderas entre los sujetos del aspecto psicológico evaluado y no variaciones explicadas por el error. Si el coeficiente de correlación es igual a 0 (cero), se asevera que se mide con error y que las diferencias entre las puntuaciones reflejan errores de medida. Cuando el valor del coeficiente se encuentra cercano de 0, se considera que las mediciones incluyen algo de error y por lo tanto las diferencias entre las puntuaciones son explicadas en parte por verdaderas diferencias y en parte por variaciones de error. En suma, a medida que el coeficiente de correlación se acerca a 1, la variabilidad de error disminuye y la confiabilidad de la prueba es mayor.

Siguiendo esta línea, Martínez (1996), Muñiz (1992), Cerda (1978) y Anastasi (1978), mencionan que para poder estimar el índice de confiabilidad se puede hacer uso de tres métodos:

1. Método de formas paralelas

Consiste en construir dos o más tests paralelos, es decir, equivalentes. Este se aplica a un grupo normativo pertinente y se hace una forma paralela de dicho test (otro que mida lo mismo que el anterior) con el mismo formato, número de ítems y del mismo tipo, pero que sus ítems estén redactados de forma distinta. Este mismo test se aplica al mismo grupo y la confiabilidad estará expresada por el coeficiente de correlación entre las puntuaciones obtenidas en ambas partes.

2. Método de la repetición del instrumento test-retest

Este fue el primer método que se utilizó para calcular la confiabilidad de un test. El procedimiento es muy simple y consiste en aplicar el test dos veces al mismo grupo de sujetos, calculando luego el coeficiente de confiabilidad para las dos series de medidas, este coeficiente es conocido como *coeficiente de estabilidad temporal*, e indica el grado en que se pueden afectar las puntuaciones de un test por las fluctuaciones que se puedan producir en el intervalo de tiempo en los sujetos (tensiones emocionales, fatiga, actitud hacia el examen, etc.) o bien las condiciones de aplicación del test (elementos perturbadores, ruidos, exceso de temperatura, descuido en algún aspecto de las instrucciones, etc.). Sin embargo, el factor que generalmente influye más en la estabilidad es el intervalo de tiempo entre el test y retest, si éste es corto, el coeficiente de confiabilidad suele ser más alto que si dejamos pasar mucho más tiempo (meses o años).

3. Métodos basados en una sola aplicación del instrumento o de consistencia interna

Uno de los procedimientos es el **método de las dos mitades**, el cual se considera a partir de una primera aplicación de la prueba, y posteriormente, éste es dividido en dos mitades aleatorias (o bien puede ser dividido con base en los reactivos pares y nones) para calcular el coeficiente de correlación entre ambas partes.

Otro de los métodos consiste en determinar en que medida los elementos (ítems) que componen una prueba son equivalentes, es decir, se puede expresar la confiabilidad de una prueba en función de establecer hasta que punto todos los ítems están midiendo lo mismo; a esto se le llama **Coefficiente alfa**. Este se puede obtener y expresar a partir del *Coefficiente Alpha de Cronbach*, el cual averigua la medida de las correlaciones de todas las combinaciones, no solamente de una. Si las preguntas o reactivos individuales no están correlacionados con los demás, el coeficiente alfa será 0, por lo tanto, a mayor intercorrelación entre las preguntas o reactivos, el coeficiente alfa será mayor.

La estimación de la confiabilidad de un test en una única aplicación, evita los problemas asociados a la repetición del test y la de construir formas equivalentes (Crocker y Algina, 1986, citados en Martínez, 1996). La confiabilidad estimada desde este método examina fundamentalmente errores derivados del muestreo de contenido de los ítems del test.

Como podemos darnos cuenta la confiabilidad como una cualidad de los instrumentos de evaluación psicológica es de suma importancia, sin embargo, el siguiente paso y el más importante es demostrar la **validez** de la prueba.

2.2.- VALIDEZ

Luego de haber seleccionado un modelo para elaborar un instrumento de medición y después de haberlo construido, el siguiente paso es demostrar su utilidad. A menudo se dice que este paso del proceso es el que determina la validez del instrumento (Nunnally, 1987).

Por ello, la validez es un tema complejo, controvertido y particularmente importante en la investigación de la conducta. En él se pone en tela de juicio, quizás más que en ninguna otra parte la naturaleza de la realidad.

La definición más generalizada de validez es la que se resume en la siguiente pregunta: ¿Medimos en realidad lo que nos proponemos medir? A esto podemos mencionar que una prueba es válida cuando está demostrado que mide aquello que se suponía o se pretendía medirse. Casi nunca puede hablarse de la validez de una prueba en términos generales, diciendo que tiene muy alta o muy baja validez, como si está fuera una característica fija y única.

En un sentido muy general, un instrumento de medición es válido si cumple satisfactoriamente el propósito con el que se diseñó. El funcionamiento adecuado de ciertos instrumentos es bastante fácil de verificar, sin embargo, algunos otros instrumentos requieren de procesos mucho más complejos.

De ahí que el concepto de validez sea el más importante en la teoría psicométrica pero, posiblemente, el más difícil de definir (APA, 1999; Angoff, 1988). Una breve introducción histórica puede contribuir a esclarecer el concepto en su significación actual. Durante mucho tiempo predominó una aproximación empírica motivada por la perspectiva utilitaria de las aplicaciones de los test y el operacionalismo dominante en la epistemología. Este enfoque se ejemplifica en la definición de Bingham de validez como “correlación entre las puntuaciones de un

test y alguna otra medida objetiva de lo que el test intenta predecir” (Martínez, 1995).

Así, tal como lo señala Angoff (1988) el uso de la validez en un sentido predictivo dominó el escenario de la psicometría hasta los años cincuenta. Pronto se percibió que esta concepción de validez exclusivamente ligada a criterios externos no servía para muchos test en los que ellos mismos constituyen su propio criterio (por ejemplo, pruebas de rendimiento) y esto condujo a introducir el concepto de validez de contenido. Otro cambio importante se produce con la aparición del clásico artículo de Cronbach y Meehl (1955), donde se presenta el concepto de validez de constructo y comienza a percibirse a ésta como el aspecto fundamental e inclusivo de los restantes aspectos de validez (op cit.). La mayor parte de los rasgos psicológicos son constructos, es decir una construcción mental del investigador, algo que no existe como una dimensión aislada u observable del comportamiento (Nunnally 1991). Los rasgos son características latentes, conceptos teóricos elaborados para describir ciertos atributos recurrentes de la conducta de una persona (Thorndika, 1989). No son factibles de medición directa y solamente se posee una “teoría” del rasgo que sugiere.

Esta visión unificadora de validez aparece recogida en las normas para test psicológicos y educativos (APA 1999), donde se define a la validez como “la adecuación, significación y utilidad de las inferencias específicas hechas a partir de las puntuaciones de los test... (la validez) es un concepto unitario y siempre se refiere al grado en que la evidencia empírica apoya las inferencias hechas desde las puntuaciones de los test...Una validación ideal incluye varios tipos de evidencia que comprenden las tres tradicionales...” (Tornimbeni, Pérez y col., 2004)

Por lo tanto, al concepto de validez se le han dado tres clasificaciones con fines de estudio (Nunnally y Berstein, 1995) los cuales son: validez de contenido, de constructo y referida al criterio, sin embargo, como se menciona anteriormente,

hay una fuerte tendencia a enfatizar que la validez es un concepto unitario (Muñiz, 1992); Martínez, 1996; Gregory, 2001) y que esta triple clasificación debe verse únicamente con fines didácticos y no como categorías independientes, ya que los tres tipos de validez están relacionados e influyen unos en otros, además de constituir facetas de un todo (Muñiz, 1992). En resumen, la validez como concepto unitario se refiere al grado en que la evidencia soporta las inferencias hechas desde las puntuaciones de los instrumentos. Se validan las inferencias para propósitos especiales, no el instrumento mismo, así una validación ideal incluye varios tipos de evidencia (Martínez 1996).

2.3.- DIFERENTES TIPOS DE VALIDEZ

a) VALIDEZ DE CONSTRUCTO.

En este tipo de validez, se validan las cualidades o rasgos psicológicos que mide la prueba y se valida no solo el rasgo sino la teoría sobre la que éste descansa; lo que implica que el instrumento mide un constructo o rasgo teórico derivado de toda una teoría psicológica, subyacente al instrumento de medición y a la medida misma, por ejemplo, inteligencia, personalidad.

Así mismo, la validez de constructo es un proceso, donde el punto central es partir de una teoría sólida acerca del constructo, que permita:

- 1) La especificación de las observables relacionadas con el constructo
- 2) El estudio de las relaciones entre observables o elementos de la prueba.
- 3) El estudio de las relaciones del constructo medido con la prueba y otros constructos.

El primer inciso hace referencia al contenido de la prueba, el segundo y tercer inciso comprenden el planteamiento de hipótesis acerca de las relaciones entre los elementos del constructo y de las relaciones entre el constructo medido por la prueba y otros constructos de la misma teoría, medidos por el mismo método o por métodos diferentes (Golden, Sawicki y Franzen, 1989; Nunnally y Bernstein, 1995; Martínez 1996). Si los resultados del estudio de las relaciones entre los elementos de la prueba muestran una alta correlación entre ellos, es posible afirmar que todos miden lo mismo, pero si las medidas de los elementos tienden a dividirse en grupos donde se puede apreciar que los elementos de un grupo presentan una alta correlación en tanto las correlaciones con los elementos de otros grupos son menores, se dice que miden cosas diferentes.

Para poder obtener estas evidencias, puede hacerse uso de diferentes procedimientos que muestren las relaciones entre diversos métodos que miden un mismo constructo, a lo que se le llama *validez convergente*, y entre diferentes constructos medidos por un mismo método o métodos diferentes, lo cual es conocido como *validez divergente*.

Aunque resulta necesario aclarar que es común escuchar hablar de tipos de validez en términos de la técnica o procedimiento utilizado para probar las conexiones conceptuales entre la medida y el constructo; no obstante hay que remarcar que únicamente constituyen estrategias de diseño y análisis de datos para mostrar evidencias que sustenten la validez de un instrumento, por lo que estas pueden ser aplicadas solas o de manera combinada y si las relaciones se confirman, se concluye que el constructo y la prueba elaborada para su construcción son validas.

b) VALIDEZ DE CONTENIDO.

Esta validez es la representatividad-adequación muestral del contenido del instrumento de medición. La validación de contenido está dada por la pregunta:

¿El contenido de este instrumento de medición es representativo del contenido o del universo de contenido de la propiedad que se va a medir? (Kerlingher, 1987)

Por lo que, la validez de contenido es, esencialmente, un juicio. Solo o con otros, uno enjuicia la representatividad de los reactivos. Así mismo, hace referencia al grado en que un conjunto de reactivos representan adecuadamente un dominio de conductas; es una muestra representativa de un contenido teórico de conocimientos o habilidades, y en este tipo de validez se garantiza que los resultados del sujeto en la prueba, se pueden generalizar al universo de contenido que la prueba representa, por ejemplo, rendimiento escolar, hábitos de estudio, errores de tipo disléxico, ansiedad, habilidades sociales.

Por tanto, de manera general, la validez de contenido se establece de manera lógica y racional, mediante la comparación sistemática de los reactivos de la prueba con el dominio de contenidos previamente definidos (Brown, 1996). La definición clara, detallada y explícita del universo o dominio de interés, considerando sus áreas de contenido, representa el elemento esencial para establecer la validez de contenido de un instrumento. En la medida en que los ítems de la prueba resulten una muestra representativa del dominio o universo a estudiar, se dice que la prueba tiene validez de contenido.

Para Nunnally (1991), hay dos requisitos indispensables para asegurar la validez de contenido en una prueba: a) un conjunto de ítems representativos y b) métodos “sensibles” para construir pruebas. De acuerdo con la APA (1999), los métodos para reunir evidencia de contenido se apoyan mayoritariamente en el juicio de expertos para conformar la relación entre las partes de la prueba y el universo de contenido, pero también pueden emplearse otros procedimientos lógico y empíricos facilitados por las tecnología computacional, generando ítems que difieren sistemáticamente en varias pautas del dominio. Según Martínez (1995) en la validación del contenido deben seguirse las siguientes fases:

1. Definición del universo de observables y establecimiento de: áreas de contenido, objetivos, y procesos que se evaluarán de acuerdo a los cuales se construirán reactivos.
2. Identificación de expertos en dicho universo.
3. Juicio de los expertos acerca del grado en que el contenido del instrumento es relevante y representativo de dicho universo.
4. Un procedimiento para resumir los datos resultantes de la fase precedente.

c) VALIDEZ REFERIDA AL CRITERIO.

También llamada validez criterial, de acuerdo a Chávez (2001), es fundamental para aquellos casos en que la información proporcionada por la prueba es utilizada para pronosticar el rendimiento del sujeto en otro criterio externo a la prueba. Este criterio representa una medida directa e independiente de lo que esta destinado a medir la prueba regularmente suele ser aptitudes para el aprendizaje, preferencias vocacionales, selección de personal, un diagnóstico clínico.

Los procedimientos utilizados para mostrar evidencias de una validez de criterio se apoyan en las correlaciones entre las puntuaciones de las pruebas y el criterio externo, si la correlación es alta se afirma que la prueba tiene validez de criterio, lo que implica que a partir de las puntuaciones obtenidas en la prueba se pueden hacer inferencias de pronostico para el criterio externo. Dependiendo del momento en que se recogen los datos del criterio externo, la validez referida al criterio se denomina como **validez predictiva** o **validez concurrente**.

En la validez *predictiva* el rendimiento en el criterio externo se obtiene tiempo después de haber aplicado la prueba a partir de la cual se espera hacer pronósticos. En el caso de la validez *concurrente*, las medidas del criterio se

obtienen aproximadamente al mismo tiempo que las puntuaciones de la prueba. (Chávez, 2001).

Por otra parte, el diseño del experimento básico que se realiza para verificar si una prueba dada posee validez de criterio es, siguiendo a Murat (1985), el siguiente:

- a) De una población determinada se extrae una muestra de sujetos
- b) Estos son evaluados tanto por medio de la prueba en estudio como por el criterio a predecir
- c) Con los datos así obtenidos se estima un coeficiente de correlación. Si este es significativamente distinto de cero, podrá decirse que la prueba es un predictor del criterio para cualquier sujeto que pertenezca a aquella población. Si, por el contrario, la correlación no es significativamente distinta de cero, podrá afirmarse que la prueba carece de validez de criterio, para los sujetos en examen.

Un requisito indispensable para los diseños de validez de criterio, es que la evaluación de los sujetos en la variable a predecir (criterio) debe ser independiente (por ejemplo, dos psicólogos diferentes) de su evaluación en la variable predictora (las puntuaciones de la prueba). La evaluación en el criterio puede ser simultánea (evidencia concurrente) o posterior (evidencia predictiva) a la evaluación por medio de la prueba (Murat, 1985). Un estudio predictivo obtiene información sobre la precisión con la cual datos procedentes de la prueba pueden ser empleados para estimar puntajes de criterio que serán obtenidos en el futuro y es especialmente pertinente para pruebas de selección en educación o empleo. Un estudio concurrente obtiene predicción e información de criterio simultáneamente a los datos de la prueba y es recomendado para las pruebas de diagnóstico clínico (APA, 1999).

Estos tipos de validez (de constructo, de contenido y referida al criterio) no son completamente distintos entre sí, ni ajenos unos a otros, puesto que en el fondo todos ellos lo que pretenden es averiguar y expresar el grado de correlación existente entre el test y un determinado criterio.

Como podemos darnos cuenta la confiabilidad y la validez son consideradas dos dimensiones de la evaluación a los que se debe recurrir cuando se evalúa algún instrumento psicológico, dimensiones valorativas que se han abordado específicamente para los casos de pruebas psicológicas; sin embargo, no hay que olvidar que se debe de tomar en cuenta la importancia que cada uno tiene, así como, los procedimientos que se deben seguir con el objeto de acumular evidencias que nos indiquen el grado en que las inferencias a realizar a partir de las puntuaciones son confiables y validas.

Por tanto, a partir de lo anterior surge el objetivo de este trabajo, el cual pretende estimar la confiabilidad del Cuestionario de Pensamiento Constructivo para Estudiantes Universitarios (CPCE), cuyo método se describe en el siguiente capítulo.

CAPITULO 3.- METODOLOGIA

3.1 Población Objeto de Estudio

Estudiantes de la Licenciatura de Enfermería de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, inscritos en el periodo 2005-1.

3.2 Muestra

La muestra se conforma por 116 estudiantes de la Licenciatura de enfermería; 16 del género masculino y 100 del género femenino; en un rango de edad que va de 18 años a los 28 años.

3.3 Instrumentos

Cuestionario de Pensamiento Constructivo para Estudiantes Universitarios (CPCE). El CPCE consta de un total de 90 preguntas elaboradas en un formato tipo Escala Licker con cinco opciones de respuesta. Cada opción de respuesta se asocia a un valor ante una conducta redactada de manera positiva hacia el PENSAMIENTO CONSTRUCTIVO el sistema de puntuación va a conceder los siguientes puntos A=1, B=2, C=3, D=4 y E=5; si la redacción del elemento es negativa al PENSAMIENTO CONSTRUCTIVO los puntos concedidos serán: A=5, B=4, C=3, D=2 y E=1.

La siguiente tabla muestra el formato de opción de respuesta

OPCIONES DE RESPUESTA PARA EL C.P.C.E.			
LETRA	ETIQUETA	PUNTUACIÓN SI EL REACTIVO ESTÁ CONSTRUIDO EN SENTIDO <u>POSITIVO</u> AL PENSAMIENTO CONSTRUCTIVO	PUNTUACIÓN SI EL REACTIVO ESTÁ CONSTRUIDO EN SENTIDO <u>NEGATIVO</u> AL PENSAMIENTO CONSTRUCTIVO
A	<i>En total desacuerdo</i>	1	5
B	<i>En desacuerdo</i>	2	4
C	<i>Ni de acuerdo ni en desacuerdo</i>	3	3
D	<i>De acuerdo</i>	4	2
E	<i>En total acuerdo</i>	5	1

TABLA 1.- Formato de opción de respuesta para el CPCE.

El CPCE esta constituido por dos grandes áreas: **Pensamiento Constructivo** y **Pensamiento No Constructivo** con dos y cuatro escalas respectivamente. Para corroborar las respuestas se incluye una escala de sinceridad.

La descripción detallada del CPCE se muestra en la siguiente tabla:

Pensamiento Constructivo		Pensamiento No Constructivo				ESCALA DE SINCERIDAD
Afrontamiento Conductual	Afrontamiento Emocional	<i>Pensamiento Categórico,</i>	<i>Pensamiento Esotérico</i>	<i>Pensamiento Supersticioso</i>	<i>Optimismo Ingenuo</i>	
10 REACTIVOS POSITIVOS	10 REACTIVOS POSITIVOS	10 REACTIVOS POSITIVOS	10 REACTIVOS POSITIVOS	10 REACTIVOS POSITIVOS	10 REACTIVOS POSITIVOS	10 REACTIVOS (4 POSITIVOS Y 6 NEGATIVOS)
10 REACTIVOS NEGATIVOS	10 REACTIVOS NEGATIVOS					

TABLA 2.- Descripción de las áreas y reactivos que componen el CPCE.

El rango de puntuación teórica posible de obtener en el CPCE va de 80 a 400 puntos, en donde puntuaciones altas corresponden a indicadores de Pensamiento Constructivo.

3.4 Materiales

Se emplearon 116 lápices del número 2 con goma, para el llenado de la hoja de respuestas, 116 cuadernillos del Cuestionario (CPCE) y 116 hojas de respuestas (ver anexos),

3.5 Procedimiento

Recolección de Datos

Para la aplicación del instrumento (CPCE) se concertó una cita con los profesores de los grupos elegidos; se acudió a cada uno de los grupos participantes en su respectivo horario de clase, en sesiones programadas por día y hora hasta cubrir el total de la muestra planeada. En cada uno de los grupos elegidos, se acudió en pareja, y una vez estando en el salón asignado y frente al grupo, uno de ellos explicó a los estudiantes los fines que se perseguían con la aplicación del cuestionario, mientras que el otro aplicador repartió los cuadernillos de preguntas con su respectiva hoja de respuesta.

Cuando todo el grupo tuvo el cuestionario en sus manos se procedió a leer las instrucciones en conjunto, ya que si surgía alguna duda (s) en la lectura, se respondía en el momento, aunque si esta (s) se presentaba (n) mientras se resolvía el cuestionario también se aclaraba (n).

Al terminar la aplicación del instrumento se les pidió que respondieran las siguientes preguntas: ¿Hay algún reactivo de difícil comprensión, ambiguo que no se entienda la primera vez que se lee?, ¿Hay algún reactivo que desde su propio criterio sea muy absurdo o que confunda, etc.?, esto con el fin de detectar las

preguntas (si es que las había) que estaban causando algún conflicto o confusión en la comprensión o redacción de las mismas. Finalmente en esta parte, se tomaron notas de cada una de las observaciones realizadas por los estudiantes.

Para la Captura de Datos

Una vez recolectadas las aplicaciones se procedió a realizar una base de datos en el programa SPSS versión 13.0 para Windows, en la que se capturaron el nombre del alumno, carrera a la que pertenecía, semestre que cursaba, género, edad, y las respuestas de cada uno de los participantes a los 90 reactivos.

Una vez capturados los datos, se procedió a:

1.- Analizar los puntajes totales del CPCE, para:

- A) El total de la muestra estudiada.
- B) Por totales de la muestra para cada una de las subescalas

2.- Analizar los datos:

I.- Estimación de la confiabilidad del CPCE, mediante el método de consistencia interna a través del coeficiente alpha de Cronbach. Para corroborar la misma se llevo acabo el análisis por medio del Método de dos Mitades, así mismo se realizo una corrección por medio del Método de Superman Brown y el Método de Guttman

II.- Análisis de los reactivos o elementos del CPCE mediante la correlación ítem-total de la escala como un índice convencional de la discriminación de los reactivos a fin de:

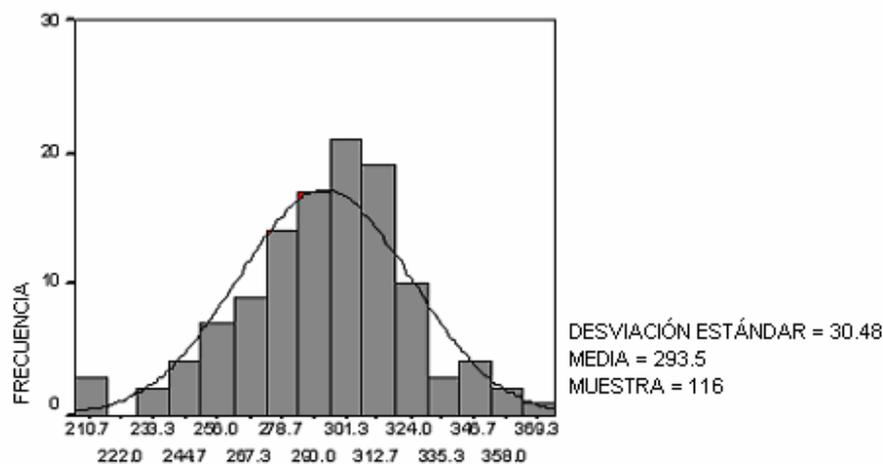
- a) Mostrar la contribución de los reactivos con correlación ítem-total de la escala, mayores a .20 ($r > .20$) en el índice de confiabilidad,
- b) Identificar los reactivos menos discriminantes o con correlación negativa y analizar sus repercusiones en la confiabilidad.

III.- Análisis de las áreas de Pensamiento Constructivo y Pensamiento No Constructivo.

CAPITULO 4.- RESULTADOS

4.1.- DESCRIPCIÓN DE PUNTAJES GLOBALES DEL CPCE PARA EL TOTAL DE LA MUESTRA

Los puntajes globales del CPCE obtenidos por el total de la muestra se presentan en la gráfica 1, en la cual se puede observar que el puntaje promedio fue de 293.5 ($\bar{x}=293.5$), con una desviación estándar 30.46. Presentando una curva aproximada a lo normal donde se nota que el puntaje con mayor frecuencia se ubica por encima de la media.

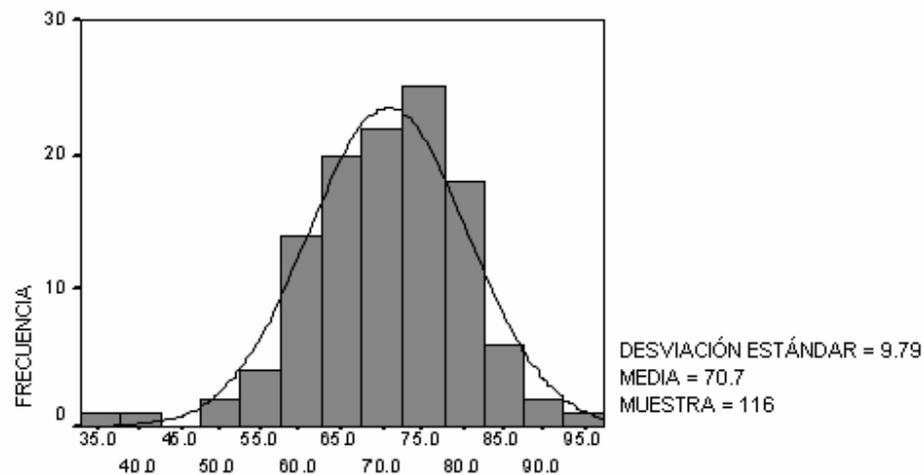


Gráfica 1.- Puntajes Globales del CPCE obtenidos por el total de la muestra.

4.2.- MEDIA Y DESVIACIÓN ESTÁNDAR POR SUBESCALA PARA EL TOTAL DE LA MUESTRA

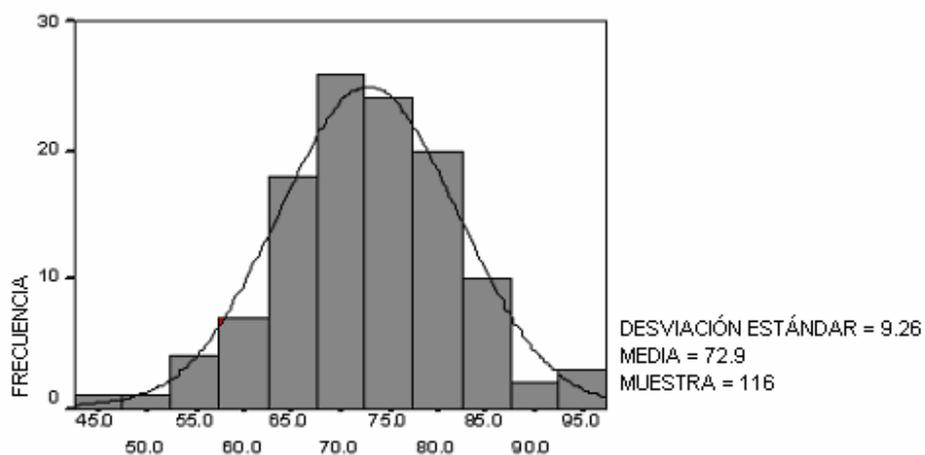
Con lo que respecta a las frecuencias, se presentan los resultados obtenidos por el total de la muestra en cada una de las áreas o subescalas que evalúa el CPCE.

En la subescala que evalúa el afrontamiento emocional se aprecia una media de 70.7 ($\bar{x}=70.7$) y desviación estándar de 9.79 donde el puntaje con la frecuencia más alta se encuentra por arriba de la media (ver gráfica 2).



Gráfica 2.- Total de Afrontamiento Emocional

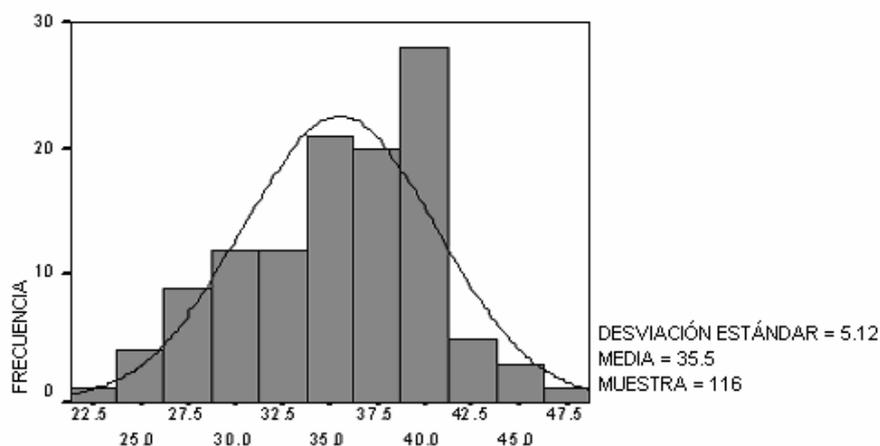
En la gráfica 3 se muestra la distribución de la subescala de afrontamiento conductual, en donde el puntaje con mayor frecuencia se encuentra ligeramente por abajo de la media, que es de 72.9 ($\bar{x}=72.9$) y se encuentra en un intervalo 65.0 y 80.0, con una desviación estándar de 9.26.



Gráfica 3.- Total de Afrontamiento Conductual

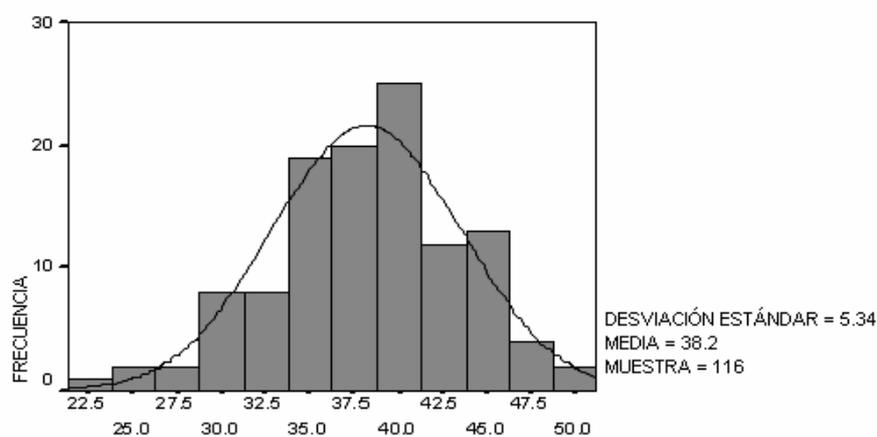
En lo que concierne a las subescalas que pertenecen al área de Pensamiento No Constructivo cabe hacer mención que al igual que en las otra dos subescalas, puntuaciones altas denotarán Pensamiento Constructivo.

En la gráfica 4 se aprecia la distribución de los puntajes para la subescala de Pensamiento Categórico, en la que se observa una media de 35.5 ($\bar{x}=35.5$) y una desviación estándar de 5.12, el puntaje con mayor frecuencia se ubica por arriba de la media.



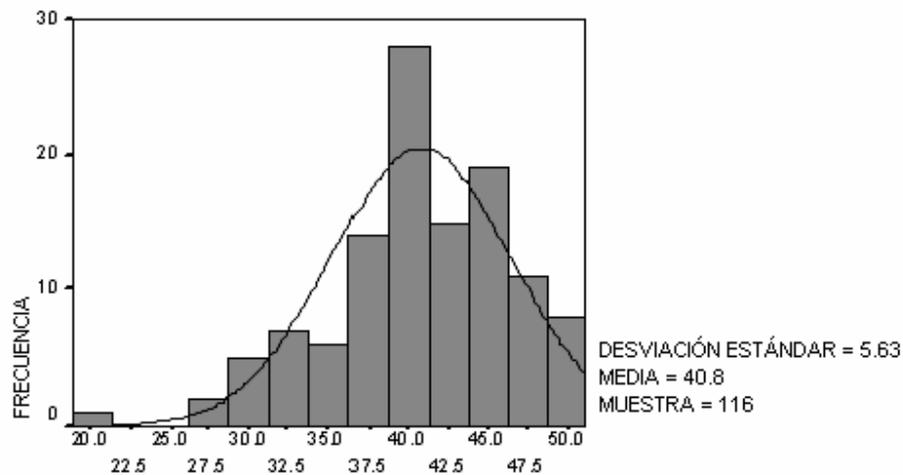
Gráfica 4.- Total de Pensamiento Categórico

Así mismo, en la gráfica 5 referente a la subescala de Pensamiento Supersticioso, se aprecia una media de 38.2 ($\bar{x}=38.2$) con desviación estándar de 5.34, donde el puntaje con mayor frecuencia se encuentra por arriba de la media.



Gráfica 5.- Total de Pensamiento Supersticioso.

Los puntajes de la subescala de Pensamiento Esotérico representados en la gráfica 6 muestran que la media es de 40.8 ($\bar{x}=40.8$), y desviación estándar de 5.63 donde se aprecia que el puntaje de mayor frecuencia se ubica dentro del intervalo 37.5 y 42.5.



Gráfica 6.- Total de Pensamiento Esotérico

La gráfica 7 representa las puntuaciones de las subescala de Optimismo Ingenuo con media de 35.4 ($\bar{x}=35.4$) y desviación estándar de 5.77, hay que señalar que el puntaje con mayor frecuencia se encuentra en el intervalo con punto medio 35.

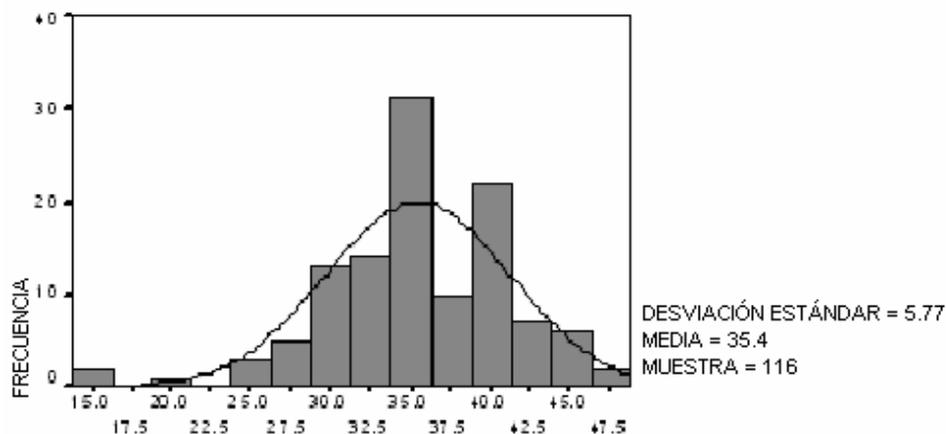


Gráfico 7.- Total de Optimismo Ingenuo

Por último, en la gráfica 8 referente a la Escala de Sinceridad, ésta muestra una curva inclinada a la derecha y en la cual se aprecia que el puntaje con mayor frecuencia se ubica en la misma dirección, así mismo, éste se ubica por arriba de la media, lo cual indica que la muestra contestó de manera atenta al cuestionario. Presentado una media de 47.3 ($\bar{x}=47.3$) y una desviación estándar de 3.27.

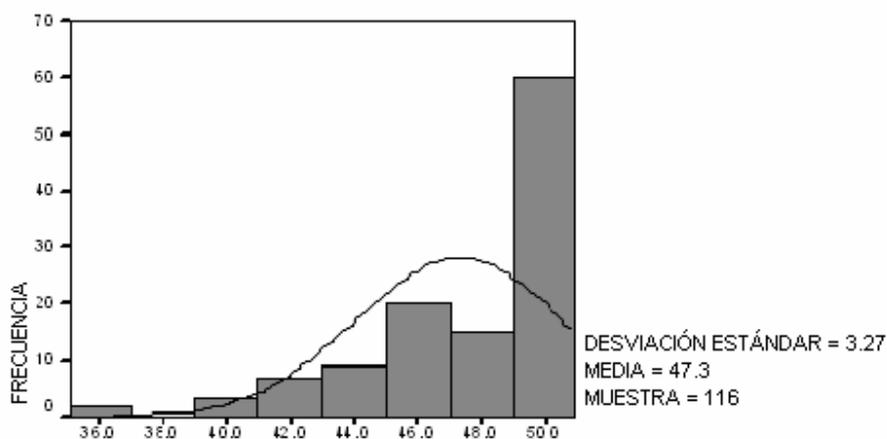


Gráfico 8.- Total de Sinceridad

4.3.- CONFIABILIDAD DEL CPCE

➤ Método de Dos Mitades

Para corroborar la confiabilidad del CPCE se llevó a cabo el **método de dos mitades** con el cual se obtuvo un valor de .7150 y al hacer la corrección con Spearman Brown se obtuvo un valor de .8338, mismo valor obtenido por el método de Guttman (ver tabla 3).

Alpha de Cronbach	Método de dos mitades	Corrección con Spearman Brown	Método de Guttman
.9050	.7150	.8338	.8338

Tabla 3.- Puntajes obtenidos para la confiabilidad del CPCE por medio de los métodos empleados.

➤ **Calculo del Coeficiente Alpha de Cronbach**

Por otra parte, para corroborar la confiabilidad del CPCE, también se aplicó el coeficiente alpha de Cronbach para determinar la consistencia interna, obteniendo como resultado un alpha de .9050 lo que indica que el instrumento tiene una confiabilidad alta. Y por lo tanto, hay mucha relación entre los reactivos que lo componen, es decir, hay homogeneidad y consistencia interna en el CPCE. En la tabla 4 se muestran los resultados obtenidos al calcular la confiabilidad del instrumento mediante el comando RELIABILITY del programa SPSS versión 13.0 y al final de la tabla se presenta el valor del Alpha de Cronbach.

ALPHA DE CRONBACH TOTAL DEL C.P.C.E.		
NÚMERO DE REACTIVO	CORRELACIÓN ÍTEM-TOTAL	ALPHA SI EL REACTIVO ES BORRADO
1	.0425	.9061
2	.5446	.9019
3	.1877	.9051
4	.4301	.9029
5	.1124	.9055
7	.3119	.9039
8	.1972	.9049
9	.3441	.9036
10	.1644	.9051
11	.3594	.9035
12	.2355	.9044
13	.1546	.9052
14	.2168	.9047
15	.4322	.9029
16	.2434	.9044
17	.2964	.9040
18	.3229	.9038
19	.1701	.9050
20	.1514	.9054
22	.3523	.9035
23	.3206	.9038
24	.2467	.9043
25	.1253	.9056
26	.2151	.9046
27	.3471	.9036

28	.1038	.9057
29	.2113	.9046
30	.4981	.9022
31	.2824	.9041
33	.4338	.9029
34	.0631	.9065
35	.0953	.9058
36	.2226	.9045
38	.4265	.9029
39	.1533	.9049
40	.5056	.9027
41	.5289	.9022
42	.5252	.9017
43	.1273	.9054
44	.1810	.9048
45	.3776	.9034
46	.3370	.9037
48	.0742	.9059
50	.1034	.9062
51	.3276	.9037
52	.1687	.9049
53	.4580	.9028
54	.1840	.9050
55	.3979	.9033
56	.3374	.9037
57	-.0377	.9065
58	.2303	.9046
59	.3060	.9039
60	.3540	.9037
62	.1999	.9048
63	.2749	.9042
64	.2903	.9041
65	.3779	.9033
66	.6021	.9016
67	.4573	.9027
68	.4579	.9031
69	.1948	.9048
70	.2557	.9043
71	.3206	.9038
72	.4480	.9028
73	.4082	.9032
74	.4371	.9030
75	.4019	.9032
76	.5885	.9018
77	.2452	.9045

78	.6079	.9014
79	.4519	.9028
82	.5181	.9022
83	.5006	.9025
84	.4400	.9030
85	.4095	.9032
87	.4884	.9028
88	.4959	.9025
89	.3142	.9039
90	.6640	.9007
		Alpha Total del C.P.C.E. = .9050

Tabla 4.- Nivel de Alpha total de los 80 reactivos ordenados numéricamente según el CPCE

Si observamos la tabla anterior podremos apreciar de manera evidente que 58 reactivos sin sombrear de los 80, son los que presentan índices de discriminación mayores a 0.20 ($r > 0.20$), es decir, el 80% de los reactivos discriminan los puntajes relativamente altos de los relativamente bajos, esto indica que los reactivos tienen un elevado índice discriminativo con respecto a la puntuación total, lo cual contribuye a maximizar la homogeneidad y consistencia interna del CPCE.

4.4.- ANÁLISIS DE LOS REACTIVOS O ELEMENTOS DEL CPCE MEDIANTE LA CORRELACIÓN ITEM-TOTAL

Por otra parte, cabe señalar que se identificaron 22 reactivos (ver tabla 5) que presentan niveles de correlación menores a $r < 0.20$, estos tienen un índice de baja discriminación. Sin embargo, cabe enfatizar que pese a estos resultados la confiabilidad no es alterada, por tanto, si los reactivos son borrados el alpha total no sufre grandes variaciones, por lo que tales reactivos no afectan significativamente sobre el alpha total y por ello no sufrirá ningún cambio.

NÚMERO DE REACTIVOS	CORRELACIÓN DEL REACTIVO CON EL TOTAL DE LA ESCALA	ALPHA SI EL REACTIVO ES BORRADO
57	-.0377	.9065
1	.0425	.9061
34	.0631	.9065
48	.0742	.9059
35	.0953	.9058
50	.1034	.9062
28	.1038	.9057
5	.1124	.9055
25	.1253	.9056
43	.1273	.9054
20	.1514	.9054
39	.1533	.9049
13	.1546	.9052
10	.1644	.9051
52	.1687	.9049
19	.1701	.9050
44	.1810	.9048
54	.1840	.9050
3	.1877	.9051
69	.1948	.9048
8	.1972	.9049
62	.1999	.9048

Tabla 5.- Muestra de los reactivos que presentan niveles de correlación menor a $r < .20$.

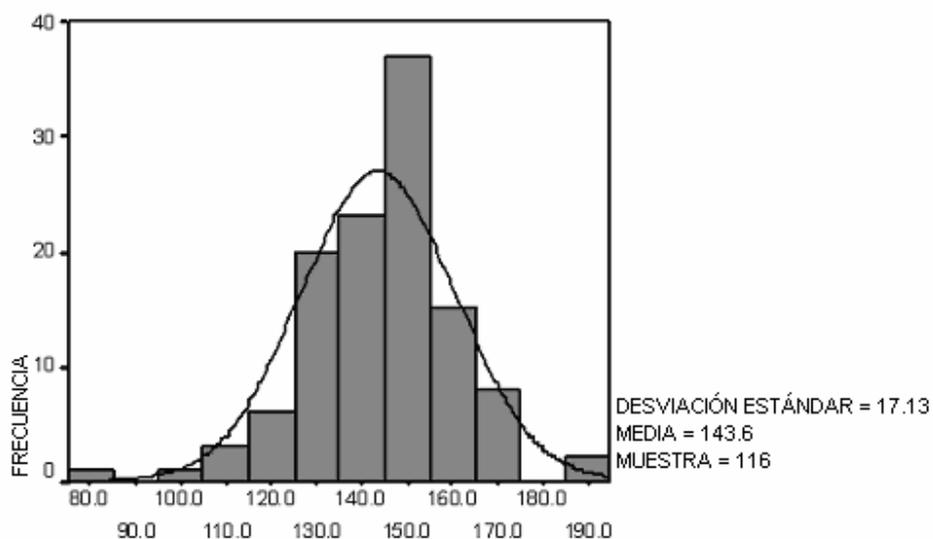
Así mismo, se identificó un reactivo (sombreado) con una correlación negativa y con valor de correlación ítem-total menor a $r < 0.20$ (ver tabla 5). A lo que respecta con este reactivo, Nunally (1995) menciona que esto se debe a una errónea redacción o error de muestreo, por lo que se podría sugerir su eliminación o reelaboración, ya que son reactivos con un bajo índice de discriminación. Aunque pese a lo indicado por el índice de discriminación se puede notar que la eliminación de este reactivo no repercute de manera considerable en el valor total del Alpha de Cronbach, por lo que si el reactivo es borrado éste no altera el resultado total. Por ello, se puede sugerir únicamente su revisión en cuanto a su estructura y así poder identificar cuál es el tipo de error en cuanto a su construcción (ya sea de sintaxis o semántica) que tiene este reactivo, es decir, que

la redacción de éste no se aproxime a los fundamentos teóricos de la subescala o en definitiva que pertenezca a una subescala diferente a la que se encuentra, por tanto, una vez que sea identificado el tipo de error del reactivo se podrá modificar, ajustar o reconstruir nuevamente para reemplazarlo.

4.5.-ANALISIS DE LAS ÁREAS DE PENSAMIENTO CONSTRUCTIVO Y PENSAMIENTO NO CONSTRUCTIVO.

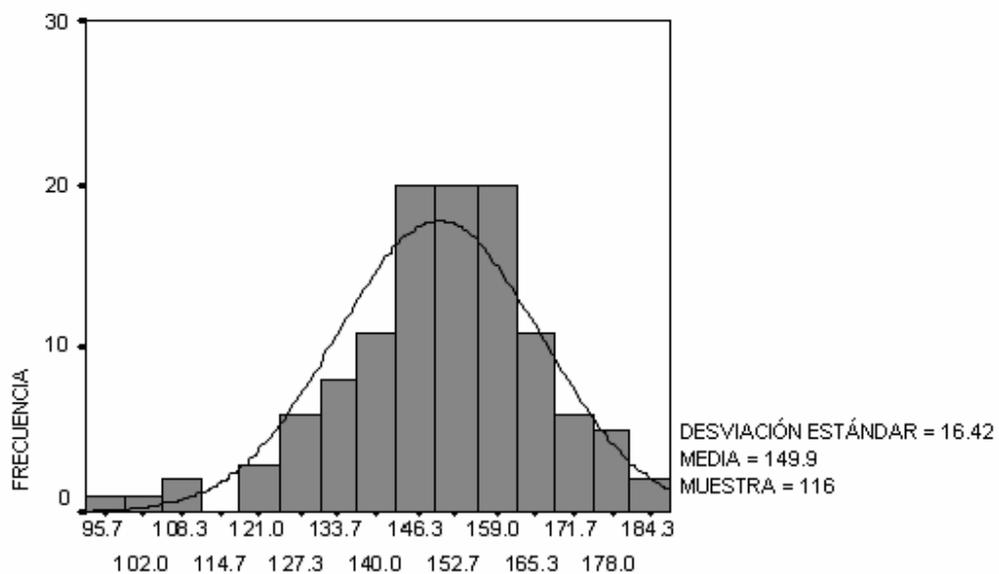
Con lo que respecta a la frecuencia, media y desviación estándar de las áreas de pensamiento constructivo y pensamiento no constructivo, se presentará en las siguientes gráficas los resultados de los puntajes obtenidos por el total de la muestra.

Como podemos observar en la gráfica 9, se muestran los puntajes del Pensamiento Constructivo, teniendo una media de 143.6, con una desviación estándar de 17.13, así mismo, presenta una curva que se aproxima a lo normal, aunque cabe señalar que el puntaje con mayor frecuencia se encuentran por arriba de la media.



Gráfica 9.- TOTAL DE PENSAMIENTO CONSTRUCTIVO

Así mismo con lo que respecta al área del Pensamiento No Constructivo podemos observar en la grafica 10 que esta presenta una media de 149.9 y una desviación estándar de 16.42. Mostrando una curva cercana a lo normal, ubicándose en esta los puntajes con frecuencias más altas coincidiendo con la media.



Gráfica 10.- TOTAL DE PENSAMIENTO NO CONSTRUCTIVO

CAPITULO 5.- **CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES.**

En este trabajo se aborda la inteligencia emocional, desde la perspectiva de la Teoría Cognitivo Experiencial del Yo (SELF), propuesta por Seymour Epstein, la medición de ésta se propone evaluar a través del Cuestionario de Pensamiento Constructivo (CTI); el cual fue validado y estandarizado con población norteamericana; posteriormente adaptado y estandarizado a población española adulta y en situaciones o escenarios laborales.

Con base en esta teoría y en el CTI se desarrolló el Cuestionario de Pensamiento Constructivo para Estudiantes Universitarios (CPCE) elaborado por Contreras, Chávez, Quintanar, Sandoval, Velázquez y Trejo (2004), como respuesta a la necesidad de adecuar un instrumento que vaya dirigido a estudiantes universitarios y en situaciones académicas; ya que el instrumento original no fue diseñado para obtener información sobre dicha situación. Por lo que al aplicarlo a estudiantes, éstos responden a una situación imaginaria y no real, es decir no está basada en su propia experiencia. En cambio el CPCE al aplicarlo en un estudio piloto a una muestra de 123 estudiantes de las seis carreras que se imparten en la FES Iztacala de la UNAM, mostro evidencias mas confiables sobre respuesta cercanas a situaciones académicas reales, sin embargo esto no fue suficiente o determinante.

Como un paso subsiguiente en esta investigación, se llevó a cabo la validación y confiabilización del CPCE con una muestra de 1198 estudiantes de la misma facultad. El análisis de los datos se reporta por carrera, y en este caso haremos referencia a los resultados de la aplicación en la Licenciatura de Enfermería.

Tal como fue señalado en la sección de resultados, se confiabilizó por medio del Método de dos mitades obteniendo un coeficiente de .7150 y al hacer la

corrección con Spermán Brown aumenta a .8338, mismo valor obtenido por el Método de Guttman. Así mismo, por medio del α de Cronbach se obtuvo un valor de .9050, por lo que estos resultados dan cuenta de que entre los elementos que conforman el CPCE hay homogeneidad. Al tomar en cuenta los tres métodos en su conjunto y obtener altos valores en todos, podemos señalar que se cuenta con un instrumento altamente confiable.

Esto se puede aseverar debido a que la confiabilidad de una prueba es importante para la medida y evaluación de cualquier proceso psicológico, ya que es a través de ella, que se tiene la seguridad de que el instrumento es sensible para detectar la veracidad con que responden las personas al mismo; y a partir de ello poder tener medidas que permitan el análisis de las relaciones entre variables implicadas en un fenómeno psicológico. En efecto una de las metas de la ciencia es descubrir dichas relaciones. En síntesis la confiabilidad es una condición necesaria, pero no suficiente del valor, de los resultados de la investigación y de su interpretación.

De ahí, que la importancia de poder determinar también, la validez que sustente el contenido y la construcción del mismo. Al respecto podemos señalar que al analizar el CPCE, se contó con evidencias de validez del cuestionario, especialmente a lo que hace referencia a la validez de constructo y contenido. En relación con la primera, ésta se puede observar desde el momento en que el instrumento se encuentra sustentado solidamente en la teoría propuesta por Seymour Epstein. Esto debido a que cada una de las subescalas propuestas en el CPCE corresponde con cada una de las facetas o aspectos considerados por este autor, dentro del concepto "pensamiento constructivo".

De esta manera, tanto la confiabilidad como la validez son dos requisitos indispensables que debe poseer todo instrumento de evaluación psicológica, lo cual nos garantizará el poder usarlo confiablemente y asegurar que las inferencias y decisiones que de ellos se deriven, serán las más apropiadas.

Sin embargo, es de suma importancia analizar los resultados globales de la aplicación (con los 1198 estudiantes) para poder confirmar una vez más tal aseveración que argumentamos en dicho trabajo, con fines de precisión en esta parte confirmatoria del instrumento.

Así, podemos decir que nuestro instrumento es una concreta posibilidad de evaluación del Pensamiento Constructivo, no es uno más de los muchos ya existentes, ya que lo que hace diferente este instrumento de los demás, es que va dirigido a estudiantes mexicanos, que además contempla dos de las áreas más importantes del ser humano, el área racional y la parte experiencial, en su conjunto, (que sería lo ideal que así se vislumbraran), y que a su vez es una muestra clara de las correlaciones con otros importantes aspectos que se contemplan de la vida estudiantil propiamente, como la satisfacción personal en el desempeño escolar y el rendimiento académico, que muchas de las veces solamente se concentra la atención en el hecho de que halla un adecuado rendimiento, ya no una satisfacción personal, y mucho menos que se pueda contemplar la parte emocional o de personalidad de los estudiantes, lo cual es una de las partes fundamentales que propone nuestro instrumento, de ahí que se piense incluso en una de las tantas aplicaciones que pudiera tener dicha prueba para una mayor utilidad de manera integral en cuanto a lo que implica la vida académica con todo y sus retos y conflictos, y la forma en cómo se afrontan.

Por ello se pretende para futuras investigaciones la baremación de dicho instrumento, quedando como reto su proposición para precisar estrategias que visualicen todas las partes que conforman al individuo y que lo llevan a un desarrollo determinado en lo educativo e incluso a niveles laborales con posterioridad...

Por tanto, el CPCE representa una posibilidad de encontrar respuestas para muchas de las interrogantes que se encuentran en el ámbito académico,

tales como: la deserción, la insatisfacción, la depresión, la infelicidad, entre muchas otras.

Lo cual futuriza líneas de investigación que puedan desprenderse a partir de dicho instrumento, pues desafortunadamente aun hay grandes carencias en el ámbito académico tradicional, que imposibilitan el poder observar qué es lo que pasa con los factores académicos y de personalidad de los estudiantes.

En función de lo cual, sería de interés poder hacer uso del CPCE como una herramienta de evaluación que posibilite el crear formas de intervención, o incluso el poder generalizar el instrumento a otros ámbitos de la psicometría, por ejemplo la clínica, tomando en cuenta aspectos como la interacción social, la depresión educativa, la autoimagen, la satisfacción personal, etc., con la finalidad de elevar los niveles de aprovechamiento en los estudiantes.

Por ello, creemos que no sólo es importante contar con un sólido Pensamiento Constructivo o la visualización de su importancia, sino en todo caso también tomar en cuenta la reorientación de éste, para una realización personal satisfactoria a todos los niveles, haciendo uso de las dos áreas de pensamiento que son de suma importancia principalmente para alcanzar una vida académica placentera.

ANEXOS

CPCE

INSTRUCCIONES

Por favor no escriba nada en este Cuadernillo. Marque todas sus contestaciones en la Hoja de respuestas que se le ha proporcionado, si tiene alguna duda al contestar solicite ayuda a los aplicadores.

Escriba su nombre, edad y género en la cabecera de la hoja de respuestas.

A continuación encontrará una serie de frases que describen ciertos comportamientos, creencias o sentimientos. Lea cada una de ellas con atención y marque la alternativa (A a E) que refleje mejor su forma de pensar o actuar. Señale:

- **A** Si la frase es completamente falsa, si está **en total desacuerdo** con ella.
- **B** Si la frase es frecuentemente falsa, si está **en desacuerdo** con ella.
- **C** Si la frase es tan cierta como falsa, si no puede decidirse, o si considera **neutral** en relación con lo que se dice en ella.
- **D** Si la frase es frecuentemente cierta, si está **de acuerdo** con ella.
- **E** Si la frase es completamente cierta, si está **totalmente de acuerdo** con ella.

Vea los dos ejemplos (E1 y E2) que vienen aquí debajo y cómo se han contestado.

E1 Prefiero los perros grandes.	A	(B)	C	D	E
E2 Prefiero usar ropa de mezclilla para ir a la escuela.	A	B	C	D	(E)

La persona que ha contestado a estos ejemplos ha indicado que **está en desacuerdo con** (letra B) que le gusten los perros grandes y que **es completamente cierto** (letra E) que prefiere vestir con ropa de mezclilla para ir a la escuela.

Este cuestionario tiene algunas frases “*tontas*”, como por ejemplo, “*no se lee*”. La finalidad de estas frases es detectar si alguien ha contestado distraídamente o se ha equivocado de línea. Por favor, conteste adecuadamente a estas frases.

También hay frases destinadas a detectar si alguna persona trata de dar una imagen excesivamente buena de sí. **La prueba resultará invalidada** si usted trata de elegir las “mejores” respuestas en vez de contestar sinceramente. No se preocupe si alguna frase le parece algo extraña porque no son importantes aisladamente, sino en conjunto.

Trate de responder con sinceridad y rapidez.

NO EMPIECE HASTA QUE SE LO INDIQUE EL EXAMINADOR.

A En total desacuerdo	B En desacuerdo	C Neutral	D De acuerdo	E Totalmente de acuerdo
<p>1. En la vida siempre existen dos alternativas: una correcta y otra incorrecta.</p> <p>2. Cuando repruebo una materia, tiendo a pensar que me ocurrirán más cosas negativas en la escuela.</p> <p>3. Creo que existen profesores que pueden leer lo que estoy pensando de ellos en su clase.</p> <p>4. Al estar exponiendo en clase y percatarme de que no lo estoy haciendo adecuadamente, me pongo tan nervioso que cada vez lo hago peor.</p> <p>5. Acepto a mis compañeros y profesores sin condiciones.</p> <p>6. Las manzanas son frutas</p> <p>7. Cuando tengo que realizar un trabajo o una tarea de una materia que no me agrada, pienso en lo que voy a aprender al realizarlo.</p> <p>8. Considero que cuando me trata mal un compañero o un profesor tengo que tratarlos de la misma forma.</p> <p>9. Cuando me doy cuenta de que no estoy estudiando adecuadamente, suelo cambiar de estrategia para conquistar mi objetivo.</p> <p>10. Cuando una solución no está en mis manos no me angustio.</p> <p>11. Cuando sé que mi forma de estudiar no funciona, me cuesta trabajo cambiarla.</p> <p>12. Pienso que la mayoría de las situaciones tienen algún lado positivo en el cual hay que enfocarse y aprender de él.</p>	<p>13. Si durante una exposición frente al grupo, yo tuviera una equivocación, no le daría importancia.</p> <p>14. Cuando obtengo una buena calificación en un examen considero que ya no tengo que esforzarme para próximos exámenes y mantendré un promedio alto.</p> <p>15. Cuando me enfrento a un problema generalmente estoy inseguro de poder manejar la situación.</p> <p>16. Si soy amable con los profesores obtendré buenas calificaciones.</p> <p>17. Suelo agrupar a mis compañeros entre los que están conmigo y los que están contra mí.</p> <p>18. Me afecta mucho que me rechacen</p> <p>19. Cuando realizo un trabajo, en ocasiones me desvío del tema y no logro llegar al punto central.</p> <p>20. Creo que los espíritus de los muertos regresan a convivir con los vivos.</p> <p>21. Las vacas proveen leche</p> <p>22. Si un compañero ha conseguido una buena calificación en una materia, suelo pensar que él siempre será capaz de conseguirlas en todas las asignaturas.</p> <p>23. Cuando realizo trabajos en equipo únicamente poseo plena confianza en mí trabajo.</p> <p>24. Soy de las personas que ejecutan alguna acción para solucionar los problemas en lugar de preocuparme o quejarme por ellos.</p>			

NO SE DETENGA, CONTINÚE EN LA PAGINA SIGUIENTE.

A En total desacuerdo	B En desacuerdo	C Neutral	D De acuerdo	E Totalmente de acuerdo
<p>25. Si sé que soy correspondido por una persona que me gusta, me siento importante y creo que puedo realizar todo lo que me proponga.</p> <p>26. No me desgasto en exceso cuando se presentan problemas en los cuales no está en mis manos la solución</p> <p>27. Si me despierto de buen humor, considero que soy capaz de aprobar un examen sin haber estudiado.</p> <p>28. Cuando tengo que cumplir con varias actividades, planeo un programa a seguir y lo respeto al máximo.</p> <p>29. Los astros influyen en la forma de pensar de mis compañeros y profesores.</p> <p>30. El más ligero comentario de desaprobación del profesor o de mis compañeros, es capaz de hacerme sentir mal.</p> <p>31. Doy mi mejor esfuerzo en todo lo que realizo en el ámbito académico.</p> <p>32. Nunca he padecido gripa</p> <p>33. Algunas veces cuando tengo muchos trabajos escolares pendientes, considero que no tendré tiempo de terminarlos, y prefiero abandonarlos</p> <p>34. Creo que puedo conseguir aprobar una materia si lo deseo con mucha fuerza.</p> <p>35. Por experiencia sé que no me puedo confiar de la mayor parte de mis compañeros.</p> <p>36. Si obtengo una buena calificación en un examen difícil pienso que siempre triunfaré.</p> <p>37. No se leer</p> <p>38. Si hablo de mis proyectos con alguien, esto puede impedir que se logren.</p>	<p>39. Disfruto al recordar los acontecimientos positivos y agradables del pasado.</p> <p>40. Cuando no consigo las calificaciones que espero prefiero dejar a un lado esa materia.</p> <p>41. En ocasiones cuando quiero con muchas ganas aprobar un examen, pienso que puedo estar contribuyendo a impedirlo.</p> <p>42. Si repruebo un examen final, lo considero el peor de los fracasos y pienso que no podré aprobar ningún otro.</p> <p>43. Soy comprensivo con mis equivocaciones porque considero que son necesarias para el aprendizaje.</p> <p>44. Creo que todos mis compañeros van a ser solidarios conmigo siempre.</p> <p>45. Considero que al pensar cosas malas sobre un compañero o profesor estoy influyendo para perjudicarlo.</p> <p>46. Cuando un compañero obtiene una buena calificación en una materia que considero difícil, suelo pensar que él tendrá siempre éxito en la vida.</p> <p>47. Jamás he visto a una mujer embarazada</p> <p>48. Si considero que he puesto todo mi esfuerzo, en un trabajo escolar no me angustio si no es el mejor.</p> <p>49. La tierra gira alrededor del sol.</p> <p>50. Cualquier estudiante puede terminar una carrera profesional solo con desearlo.</p> <p>51. Los profesores siempre deberían aprobar a sus alumnos a pesar de su desempeño.</p> <p>52. Cuando tengo que realizar trabajos escolares complicados, reflexiono y planeo una estrategia.</p>			

NO SE DETENGA, CONTINÚE EN LA PAGINA SIGUIENTE.

A En total desacuerdo	B En desacuerdo	C Neutral	D De acuerdo	E Totalmente de acuerdo
<p>53. Considero que algunos comentarios desagradables se mis compañeros y profesores aluden a mi persona.</p> <p>54. En la escuela sólo existen dos tipos de personas: los exitosos y los demás.</p> <p>55. Cuando deseo muy intensamente una buena calificación es cuando repruebo.</p> <p>56. Cuando un compañero es muy popular, considero que es alguien de fiar.</p> <p>57. No me molesta si mis compañeros que saben menos que yo, me aconsejen y se sientan superiores a mí.</p> <p>58. No permito que un pequeño error en una clase me preocupe exageradamente.</p> <p>59. Cuando tengo que realizar un examen sorpresa suelo concentrarme en la mejor forma de responderlo.</p> <p>60. Cuando se que un examen es difícil acudo a algún adivino para que me diga si lo aprobaré.</p> <p>61. La tierra es el tercer planeta más cercano al sol.</p> <p>62. Analizo concienzudamente mis fracasos, más que mis éxitos escolares.</p> <p>63. No necesito obtener calificaciones muy altas para considerarme una persona valiosa.</p> <p>64. Cuando tengo que realizar un trabajo muy difícil, me apoyo en pensamientos e ideas que me ayuden a dar lo mejor de mí.</p> <p>65. El haber reprobado es una situación desagradable que recuerdo constantemente.</p> <p>66. Con frecuencia tengo pensamientos de situaciones negativas y vergonzosas que he tenido con profesores y compañeros.</p> <p>67. Cuando me enfrento a cambios de escuela y/o a nuevos compañeros, pienso que sucederá lo peor.</p>	<p>68. Si obtengo calificaciones excelentes, suelo sentir que es sólo suerte.</p> <p>69. Los sucesos paranormales son totalmente creíbles.</p> <p>70. Suelo agrupar a mis compañeros en inteligentes o tontos.</p> <p>71. Cuando me va bien en una clase, pienso que estoy en una buena racha y me irá bien en todas.</p> <p>72. Creo que la mala y la buena suerte determinan en gran parte las calificaciones de un alumno.</p> <p>73. Pocas veces soy capaz de aportar alternativas para la solución de un problema.</p> <p>74. Para realizar un examen siempre cargo los objetos que me dan suerte</p> <p>75. Me dejo llevar por las primeras impresiones que tengo de compañeros y profesores.</p> <p>76. Me resisto a adoptar los desafíos académicos, para evitar una decepción al no conseguirlos.</p> <p>77. Cuando encaro una situación o problema pienso que puedo salir triunfante, pero si fracaso, lo tomo con tranquilidad.</p> <p>78. Al no obtener un resultado favorable en un examen o exposición considero que soy una persona incompetente.</p> <p>79. Cuando no encuentro información sobre un tema que necesito para realizar un trabajo tiendo a pensar que esa información no existe y no me esfuerzo por buscar más a fondo.</p> <p>80. Nunca he utilizado un lápiz</p>			

NO SE DETENGA, CONTINÚE EN LA PAGINA SIGUIENTE.

A En total desacuerdo	B En desacuerdo	C Neutral	D De acuerdo	E Totalmente de acuerdo
<p>81. Es necesario comer para vivir.</p> <p>82. Cuando cometo un error en la escuela la burla de mis compañeros me afecta demasiado.</p> <p>83. Cuando hago un trabajo escolar creo que no es tan bueno como para lograr una calificación alta.</p> <p>84. Invierto demasiado tiempo recordando mis errores, incluso cuando sé que no puedo corregirlos.</p> <p>85. Si no me aceptan en el equipo de trabajo al que quiero integrarme, considero que ningún otro equipo me aceptará.</p>	<p>86. Nunca he oído llorar a un bebé.</p> <p>87. Si me levanto con el pie izquierdo me irá mal todo ese día.</p> <p>88. Si me esfuerzo y no obtengo el resultado esperado considero que no vale la pena esforzarse otra vez.</p> <p>89. Creo que algunos profesores y compañeros pueden hacer que piense en ellos sólo con pensar intensamente en mí.</p> <p>90. Me angustio mucho al pensar el concepto que tiene de mí mis compañeros y profesores.</p>			

LA PRUEBA TERMINÓ “GRACIAS POR SU COLABORACIÓN”

Anexo 1.- Cuadernillo de preguntas del Cuestionario de Pensamiento Constructivo para Estudiantes Universitarios (CPCE)



Apellidos y nombre (s): _____

Edad: _____ Genero: F M Fecha: _____

Carrera _____ Semestre _____

Encierre en un círculo la alternativa (A a E) que refleje mejor su forma de pensar o actuar.

A En Total Desacuerdo	B En Desacuerdo	C Neutral	D De Acuerdo	E Totalmente de Acuerdo
-----------------------	-----------------	-----------	--------------	-------------------------

1. A B C D E	31. A B C D E	61. A B C D E
2. A B C D E	32. A B C D E	62. A B C D E
3. A B C D E	33. A B C D E	63. A B C D E
4. A B C D E	34. A B C D E	64. A B C D E
5. A B C D E	35. A B C D E	65. A B C D E
6. A B C D E	36. A B C D E	66. A B C D E
7. A B C D E	37. A B C D E	67. A B C D E
8. A B C D E	38. A B C D E	68. A B C D E
9. A B C D E	39. A B C D E	69. A B C D E
10. A B C D E	40. A B C D E	70. A B C D E
11. A B C D E	41. A B C D E	71. A B C D E
12. A B C D E	42. A B C D E	72. A B C D E
13. A B C D E	43. A B C D E	73. A B C D E
14. A B C D E	44. A B C D E	74. A B C D E
15. A B C D E	45. A B C D E	75. A B C D E
16. A B C D E	46. A B C D E	76. A B C D E
17. A B C D E	47. A B C D E	77. A B C D E
18. A B C D E	48. A B C D E	78. A B C D E
19. A B C D E	49. A B C D E	79. A B C D E
20. A B C D E	50. A B C D E	80. A B C D E
21. A B C D E	51. A B C D E	81. A B C D E
22. A B C D E	52. A B C D E	82. A B C D E
23. A B C D E	53. A B C D E	83. A B C D E
24. A B C D E	54. A B C D E	84. A B C D E
25. A B C D E	55. A B C D E	85. A B C D E
26. A B C D E	56. A B C D E	86. A B C D E
27. A B C D E	57. A B C D E	87. A B C D E
28. A B C D E	58. A B C D E	88. A B C D E
29. A B C D E	59. A B C D E	89. A B C D E
30. A B C D E	60. A B C D E	90. A B C D E

Anexo 2.- Hoja de respuestas del Cuestionario de Pensamiento Constructivo para Estudiantes Universitarios (CPCE)

BIBLIOGRAFÍA

- American Psychological Association (APA) (1999). Standards for Psychological and Educational Tests. Author: Washington, D. C.
- Anastasi, A. (1978). Tests Psicológicos. Madrid: Ediciones Aguilar.
- Angoff, W. (1988). Validity: An evolving concept. Applied Measurement in Education. 1, 215-222.
- Anderson J. R. (1976). Language, memory, and thought. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Anderson J. R. (1982). Acquisition of cognitive skill. Psychological review, 89, 369-406.
- Brown, F. (1986). Principios de la Medición en Psicología y Educación. México: El Manual Moderno.
- Bucci, W. (1985). Dual coding: A cognitive model for psychoanalytic research. Journal of the American Psychoanalytic Association, 33, 571-607.
- Cerda, E. (1978). Psicometría General. Barcelona: Edit. Herder.
- Cone, J. D. (1991) Algunas Observaciones Sobre las Comparaciones entre Métodos de Evaluación Conductual. En R. Fernández-Ballesteros y J. A. Carrobes, Evaluación Conductual. Metodología y Aplicaciones (6ª Ed.) Madrid: Pirámide.
- Contreras, L. M. (2003). Bajo Rendimiento Académico y Factores Psicopedagógicos Asociados. Un Estudio Exploratorio con Estudiantes Universitarios. Tesis de Licenciatura, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM.
- Cronbach, L. & Meehl, P. (1955). Construct validity in psychological tests. Psychological Bulletin, 52, 281-302.
- Chávez, M. (2001). Elaboración de un Instrumento con Validez de Contenido y Constructo para la Evaluación de Habilidades Sociales en Niños. Tesis de Maestría, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM.

- De Natale, M.L. (1990). Rendimiento escolar. En G. Flores Dacais e I. Gutiérrez Zuluaga. *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Paulinas.
- Epstein, S. (1993). *The Key to Emotional Intelligence*. Estados Unidos: Praeger.
- Epstein, S. (1994). Integrartion of the Cognitive and the Psychodynamic Unconscious. *American Psychologist Association, Inc.*, Vol. 49, No. 8, 709-724.
- Epstein, S. (1998). *Conructive Thinking the Key Emocional Intelligence*. Westport Praeger. P8.
- Extremera, N., Fernández, P., Mestre J. y Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, Vol. 36, No. 2, 209-228.
- Fernández, B. R. (1996). *Introducción a la Evaluación Psicológica*. Salamanca: Pirámide.
- Garaigordobil, (1998). *Evaluación Psicológica. Bases Teórico Metodológicas, Situación Actual y Directrices del Futuro*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples*. España: Paídos
- Golden, C., Sawicki, R. y Franzen, M. (1989). Construcción de Test. En A. Bellack y M. Hersen. *Métodos de Investigación en Psicología Clínica*. Bilbao España: Editorial Descleé de Brower.
- Gregory, R, (2001). *Evaluación Psicológica. Historia, Principios y Aplicaciones*. México: El Manual Moderno.
- Horowitz, M. J. (1988). *Introduction to Psychodynamics*. New York: Basics Books.
- Kerlinger, F. (1987). *Investigación del Comportamiento*. México: Edit. Interamericana
- Labouvie-Vief, G., Hakim-Larson, J., DeVoe, M., & E. Schoeberlein, S. (1989). The Language of self-regulation: A life-span view. *Human Development*, 32, 279-299.

- Martínez, R. (1995). *Psicometría*. Madrid: Síntesis Psicológica.
- Martínez, R. (1996). *Teoría de los Test Psicológicos y Educativos*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Muñiz, F. (1992). *Teoría Clásica de los Test*. Madrid: Editorial Pirámide.
- Murat, F. (1985). *Evaluación del Comportamiento Humano*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Nunnally, J. (1991). *Teoría Psicométrica*. Buenos Aires: Paídos.
- Nunnally (1995). *Teoría Psicométrica*. México: Mc Graw Hill.
- Nunnally, J. y Bernstein, I. (1995). *Teoría Psicométrica*. México: Mc Graw Hill.
- Nuñez, J.C., Gonzalez, R. y Piñeiro, I. (2004). *Manual de la psicología de la Educación*.
- Palvio, A. (1986). *Mental representations. A dual-coding approach*. New York: Oxford University Press.
- Palvio, A. (1991). *Dual coding theory. Retrospect and current status*. *Canadian Journal of Psychology*, 45, 255-287.
- Piaget, J. (1973). *The affective Unconscious and the Cognitive Unconscious*. *Journal of the American Psychoanalytic Association*. 249-261.
- Quintanar y Martinez (2004). *Diseño de un instrumento con validez de constructo y contenido para la evaluación del Pensamiento Constructivo en Estudiantes Universitarios*. Tesis de Licenciatura, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM.
- Schachter, D. L. (1987). *Implicit memory: History and current status*. *Journal Experimental Psychology: Learning, memory, and Cognition*, 13, 501-518.
- Thorndike, R. (1989). *Psicometría Aplicada*. México: Editorial Limusa.
- Tornimbeni, S., Pérez, E., Olaz, F. y Fernández, A. (2004). *Introducción a los Test Psicológicos*. Córdoba: Brujas.
- Wuinograd, T. (1975). *Frame representations and the declarative-procedural controversy*. In D. G. Brow & A. M. Collins (Eds.), *Representations and Understanding: Studies in cognitive science* (pp. 185-210). New York: Academic Press.