



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE
MEXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA

“CONSISTENCIA INTERNA DEL CUESTIONARIO DE
PENSAMIENTO CONSTRUCTIVO PARA ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS (CPCE)”

T E S I S

PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A N :
ALVARADO MORENO VERONICA
LÓPEZ ZARIÑANA LOURDES

ASESORAS:

MTRA. MARGARITA CHÁVEZ BECERRA
DRA. OFELIA CONTRERAS GUTIÉRREZ
LIC. MIRIAM VELÁZQUEZ ORTIZ



TLALNEPANTLA, ESTADO DE MÉXICO
2007



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 PADRE... Por enseñarme desde pequeña a plantearme metas, objetivos y sueños, a luchar y trabajar por lo que se quiere. GRACIAS por tus sabios consejos, por tu fortaleza, por ser quien eres
"MI VIEJO" TE QUIERO.*

*A MI MADRE... por ser una persona maravillosa que siempre se ha preocupado por mi bienestar, por tu apoyo, tus palabras de aliento, tus desvelos, tus sacrificios. GRACIAS por estar siempre a mi lado, por creer en mi y motivarme para seguir adelante.
TE QUIERO.*

*A MIS HERMANAS
KARINA y SILVIA por ser un ejemplo e inspiración para concluir con una de mis grandes sueños.
LAS QUIERO*

A mis amigas Alondra y Silvia por su amistad y apoyo incondicional, por compartir momentos importantes y difíciles de mi vida, por las risas, las lagrimas, por lo grande de nuestra amistad GRACIAS.

A la profesora Margarita, Ofelia y Miriam por su apoyo asesoramiento, paciencia y también motivación a lo largo de la realización del proyecto. Muchas GRACIAS.

LUU

ÍNDICE

Resumen.	1
Introducción.	2
Capítulo 1	
Teoría Cognitivo Experiencial	4
Sistema racional y experiencial.....	4
Características del Inventario de Pensamiento	
Constructivo (CTI)	6
Pensamiento constructivo y desempeño académico.....	7
Características del Cuestionario de Pensamiento	
Constructivo para Estudiantes Universitarios (CPCE).....	9
Capítulo 2	
Elementos psicométricos en la elaboración de	
instrumentos de evaluación	12
Construcción de una prueba.....	12
Índices de dificultad.....	14
Índice de discriminación del ítem.....	15
Confiabilidad.....	16
Método de formas paralelas.....	17
Método test – retest.....	17
Métodos basados en una sola aplicación	
o de consistencia interna.....	18
Validez.....	19
Validez de constructo.....	19
Validez de criterio.....	20
Validez de contenido.....	21

Capítulo 3

Método	23
Población.....	23
Muestra.....	23
Instrumentos.....	23
Procedimiento.....	24

Capítulo 4

Resultados	26
Descripción de puntajes globales de la escala en la muestra estudiada.....	26
Descripción de puntajes por subescala y estadísticos descriptivos.....	28
Cálculo de confiabilidad.....	30
Cálculo por el método de mitades.....	30
Cálculo por el coeficiente de confiabilidad por el Alfa de Cronbach.....	31
Análisis de los reactivos o elementos del CPCE mediante la correlación ítem – total.....	33

Capítulo 5

Análisis y Conclusiones	35
--------------------------------------	----

BIBLIOGRAFÍA	39
---------------------------	----

ANEXOS	41
---------------------	----

RESUMEN

Partiendo de la teoría Experiencial de Epstein (2001), en la que se definen dos sistemas de procesamiento de información: sistema *racional* y *experiencial*, denominados pensamiento Constructivo, surge el Constructive Thinking Inventory (CTI), el cual se enfoca a evaluar aspectos en la vida adulta en las diferentes esferas de la vida, tales como el trabajo, la vida social, emocional y la salud física, desafortunadamente este Inventario no logra predecir el éxito que tendrán los jóvenes en el ámbito educativo, toda vez que se argumenta que la predicción con mayor fiabilidad para este ámbito es el coeficiente intelectual (CI). Sin embargo se ha detectado que en el contexto escolar, además del CI un factor que favorece o interfiere el desempeño de los estudiantes es el factor racional-emocional, es así que para empezar a comprender como se relacionan estos pensamientos con el rendimiento académico, se ha creado el Cuestionario de Pensamiento Constructivo para Estudiantes Universitarios (CPCE), dirigido a estudiantes universitarios mexicanos y con situaciones apegadas exclusivamente al ámbito académico y basado en el CTI.

El CPCE aun no cuenta con las cualidades psicométrías necesarias para considerarse como una medida fiable del Pensamiento Constructivo en estudiantes universitarios, es por ello que en el presente trabajo se mostrarán evidencias empíricas que demuestran la confiabilidad del CPCE, mostrando su consistencia interna, este estudio fue aplicado a una muestra de 251 estudiantes de la Licenciatura en psicología de la FES Iztacala.

Los resultados obtenidos muestran que el CPCE es un instrumento altamente confiable, al obtener un alfa de 0.88 ($\alpha = .88$), lo cual denota una alta consistencia interna de los reactivos que conforman el cuestionario.

INTRODUCCIÓN

El concepto de inteligencia emocional pone de manifiesto que la inteligencia es algo más que el Coeficiente Intelectual (CI), habilidades y/ o capacidades académicas, sino que hay un grupo de habilidades entre las que destacan las sociales y las prácticas que aunque poco relacionadas con las habilidades académicas constituyen la clave del éxito que una persona puede alcanzar en su vida, Goleman (1995) definió la inteligencia emocional como “un conjunto de habilidades que incluyen el autocontrol, entusiasmo, persistencia y la habilidad para motivarse a uno mismo”.

La relevancia de la inteligencia emocional en el ámbito académico se ha mostrado de manera muy amplia debido a que el rendimiento académico es un proceso que se ve afectado por infinidad de relaciones a su alrededor, mencionando que entre los múltiples factores que afectan el rendimiento se encuentran los de carácter ambiental, familiar y emocional, si estos factores actúan de manera negativa en el alumno, esto se verá reflejado en la planeación de metas, objetivos y pueden ser incapaces de poner en práctica o ejecutar al máximo su potencial intelectual.

Para dar sustento a la afirmación anterior Seymour Epstein (1998), se dio a la tarea de desarrollar un concepto apegado al de inteligencia emocional, denominándolo inteligencia experiencial o bien pensamiento constructivo, en el se agrupa al conjunto de ideas preconscientes, automáticas y rápidas que aparecen en la vida, las cuales están relacionadas con las emociones y constituyen un sistema general de orientación para ver al mundo, a nosotros mismos y a los demás. Esta inteligencia experiencial suele ser adaptativa en la mayoría de las situaciones y permite tomar decisiones con mayor facilidad y rapidez, sin tener que reflexionar, es por ello que el pensamiento es constructivo, ayuda a lograr metas y evitar la perturbación emocional; y es destructivo en el caso contrario.

En el plano metodológico se afirma que la evaluación del pensamiento constructivo está en sus inicios y que los instrumentos creados para ello, captan solo una parte de lo que conceptualmente se entiende por pensamiento constructivo. Epstein (2001), basado en su

teoría desarrolla el Inventario de Pensamiento Constructivo CTI (por su nombre en inglés, Constructive Thinking Inventory) el cual tiene como propósito medir los pensamientos constructivos y destructivos de una persona, en diferentes contextos de interacción, cabe mencionar que este inventario se encuentra limitado para su utilización en poblaciones estudiantiles universitarias ya que gran parte de los reactivos hacen referencia a situaciones laborales o de situaciones de difícil acceso a estudiantes.

Con base en lo anterior y con la finalidad de contar con un instrumento adecuado para medir la inteligencia experiencial en estudiantes universitarios fue creado el Cuestionario Pensamiento Constructivo para Estudiantes Universitarios (CPCE), enmarcado en la definición de pensamiento constructivo de Epstein, así como en la estructura del CTI y orientado a eventos o situaciones vinculadas específicamente a la vida académica, con el fin de comprender como se relaciona el pensamiento constructivo con el rendimiento académico. Sin embargo en propiedades psicométricas tales como la confiabilidad y la validez no se han estudiado, por lo que el presente trabajo se orienta a mostrar las evidencias empíricas de la confiabilidad del CPCE.

CAPÍTULO I

TEORÍA COGNITIVO EXPERIENCIAL

Sistema racional y experiencial

En la vida diaria sabemos que podemos ser inteligentes o brillantes para realizar algunas actividades tales como resolver fórmulas matemáticas, escribir textos o realizar una prueba de historia y obtener buenos resultados, sin embargo somos incapaces de motivarnos a nosotros mismos, persistir frente a las decepciones y dar respuesta a problemas prácticos; de esta manera podemos decir que existen personas que tienen una inteligencia racional muy desarrollada, pero que no pueden dar solución inmediata a situaciones o problemas prácticos. Ante este escenario nos surge la siguiente pregunta ¿cómo una persona tan evidentemente inteligente para resolver problemáticas de tipo académico puede no serlo para resolver de la misma manera problemas prácticos y/o de la vida cotidiana?

Ante esto, la respuesta más idónea la encontramos a partir del concepto de inteligencia emocional (IE), el cual tomó gran realce en la literatura científica desde la década pasada, donde diferentes aproximaciones teóricas se han desarrollado alrededor de este concepto, entre las que sobresalen las de Mayer y Solovey (1997, 2001) quienes consideran a la IE como “la capacidad de percibir los sentimientos propios y los de los demás, distinguir entre ellos y servirse de esa información para guiar el pensamiento y la conducta de uno mismo” por su parte Goleman (1995) también desarrolló el concepto y se refiere a la IE como “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los ajenos, de motivarnos y manejar bien las emociones, en nosotros mismos y en nuestras relaciones “ de esta manera considera cinco aptitudes emocionales, clasificadas en dos grandes grupos: aptitud personal (auto-conocimiento, auto-regulación y motivación) y aptitud social (empatía y habilidades sociales); vinculado al desarrollo de estas aproximaciones se han elaborado distintos instrumentos para tratar de evaluar a la inteligencia emocional tales como: The emotional Quotient Inventory (Bar-On, 2002), Rasgos de metaconocimiento

sobre estados emocionales de Salovey (Fernández, Alcaide, Domínguez et al, (1998); Emotional Intelligence Test (Mayer, Caruso y Solomon, (2001).

Estas aproximaciones de acuerdo con Extremera, Fernández, Mestre y Guil (2004) han iniciado el camino de una amplia línea de investigación dentro de la psicología, los resultados reportados hasta ahora se encuentra en medio de un debate en el plano teórico, entre aquellos que dudan sobre la propia naturaleza empírica del constructo, o lo “...consideran un simple compendio sumativo de variables emocionales y de personalidad ya constatadas...” (Extremera, N; et al; 2004), y aquellos que sustentan que se trata de una construcción teórica con amplia evidencia empírica que extiende y enriquece el concepto de inteligencia, para comprender el reconocimiento y manejo consciente de las propias emociones, todo ello orientado a la solución de problemas de carácter socio-emocional y de interacción.

Dadas las constantes críticas al constructo IE, Seymour Epstein (2001), propone una nueva teoría llamada Teoría Cognitivo Experiencial, en la que considera la existencia de por lo menos dos tipos de comportamientos inteligentes, a los que denomina, sistema racional y sistema experiencial. El primero de ellos es considerado independiente de las emociones, es deductivo y opera mediante la comprensión de las reglas transmitidas a través del razonamiento, es analítico actuando de acuerdo a la comprensión de lo que es razonable para el individuo, considerando las consecuencias a largo plazo.

El segundo de los sistemas propuestos es el experiencial, el cual esta asociado a las emociones, las cuales permiten que las personas determinen el significado de los eventos a través del sentido de este, su pensamiento es categórico, personal, concreto, reflexivo y orientado a la acción. Funciona de manera automática, fácil y se apoya en el corto plazo orientándose a sentirse bien consigo mismo. Dadas las características de ambos sistemas, Epstein postula que los seres humanos organizan la información y la experiencia del mundo en teorías personales de realidad haciendo que los individuos desarrollen un mapa cognitivo sofisticado en el que se incluyen un modo de entenderse a sí mismo, a los otros y el mundo. Tomando en cuenta que cada individuo tiene una interpretación diferente para

entender los eventos, dependiendo de sus experiencias culturales y sociales sobre el cual se perciben los eventos pasados, presentes y futuros, ayudándole a establecer interacciones sociales en su vida cotidiana.

El Pensamiento Constructivo también se encuentra relacionado con las habilidades sociales, destrezas que permiten relacionarse con los demás de una manera efectiva, solucionar problemas interpersonales de manera adecuada, ser optimistas y no realizar generalizaciones de los acontecimientos que se presenten y el manejo de las emociones negativas.

A partir de la creación de la teoría Cognitivo Experiencial, Epstein se enfoca al estudio y evaluación de las creencias básicas de carácter preconsciente que orientan la percepción de los eventos, que anteceden y condicionan las emociones que despiertan, y por tanto, predisponen hacia ciertos patrones de comportamiento general para enfrentar la problemática que se presentan en la vida cotidiana. Estas creencias implícitas o esquemas son la plataforma de la inteligencia experiencial o también denomina "*Pensamiento Constructivo*" definido por Epstein (1998), 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...", siendo este el que determina el éxito en diferentes ámbitos: laboral, familiar, etc.

Para evaluar el Pensamiento Constructivo (Epstein, 2001), desarrolló el Inventario de Pensamiento Constructivo (CTI), el cual se describirá brevemente a continuación.

Características del Inventario de Pensamiento Constructivo (CTI)

El CTI es un instrumento que mide los pensamientos automáticos constructivos y destructivos de la persona, y la manera en que se ven a si mismos y al mundo. A través de la evaluación de los pensamientos se puede predecir un amplio conjunto de ámbitos tales como la eficacia en el puesto de trabajo, el éxito académico, la capacidad de liderazgo, la capacidad para afrontar el estrés, el ajuste emocional o el bienestar general físico y mental.

Sin embargo no evalúa el éxito en la escuela en el que el mejor resultado en el Coeficiente Intelectual (CI) hace un mejor pronóstico.

Este instrumento consta de siete áreas, una escala de pensamiento constructivo global, dos de carácter constructivo: Emotividad y Eficacia, y cuatro de no constructivo: pensamiento supersticioso, rigidez, pensamiento esotérico e ilusión; para cada una de estas categorías se asocian un conjunto de facetas. De manera adicional se incluye una escala de deseabilidad y validez (Epstein, 2001).

En lo que se refiere al pensamiento constructivo global, los sujetos con alto puntaje en dicha escala se considera que tienen una estructura de pensamiento flexible, adaptando sus modos de pensar a las modalidades de diferentes situaciones, considerándose este como una de las características más importantes del pensamiento constructivo que lo distingue de otras estrategias específicas de afrontamiento como el optimismo y la disculpa. Otra de las características importantes cuando puntúan alto en esta escala consiste en que las personas se aceptan así mismas y a los demás y suelen establecer relaciones gratificantes, no juzgan a la gente como buena o mala sino que evalúan sus conductas concretas como eficaces o ineficaces para conseguir una finalidad específica, mostrando así las características propias de la inteligencia emocional.

Pensamiento constructivo y desempeño académico

En el ámbito académico Epstein (2001) desarrolló investigaciones comparando el pensamiento constructivo con el coeficiente intelectual en estudiantes universitarios, los cuales en su mayoría desempeñaban un trabajo de medio tiempo, encontrando que el pensamiento constructivo se relaciona con la ejecución en el trabajo más no con la ejecución dentro del salón de clases esto es, que los buenos pensadores constructivos se desarrollan más en el trabajo y están vinculados con los logros en la vida real, mientras que aquellos con altos CI tienen avances más significativos en la escuela.

De igual manera es importante hacer mención acerca del problema del bajo rendimiento escolar ya que ha tomado mayor interés debido a su aumento y constante

presencia, dicho problema no solo obstruye la vida educativa de los alumnos sino que en ocasiones lleva al fracaso de toda la planeación y las expectativas que a nivel social guarda la educación. De acuerdo con Aste 2000 (en Contreras, 2003) en México se puede representar numéricamente con un 6.8% el problema de reprobación a nivel primaria, 21.1% a nivel secundaria y un 39.1% de reprobación en el bachillerato. Pero aun más debe serlo en el nivel superior ya que representa el último eslabón de la cadena educativa y es en este nivel donde tiene lugar la especialización de las habilidades y el conocimiento con que debe contar un profesionista.

Pallares (1990), consideran que el rendimiento académico es un proceso que se ve afectado por infinidad de relaciones a su alrededor, de entre los múltiples factores que afectan el rendimiento se encuentran los de carácter ambiental, familiar y emocional, si estos factores actúan de manera negativa en el alumno, esto se verá reflejado en la planeación de metas y objetivos ya que los alumnos tienden a realizar las actividades escolares en ocasiones por el simple cumplimiento de estas, además las situaciones de angustia provocadas por el descenso en el rendimiento afectan todavía más la capacidad de enfrentar estas situaciones.

Epstein menciona que aunque el pensamiento constructivo no tiene una fuerte asociación con lo académico, juega un papel indirecto sumamente importante, encontrando que aquellos estudiantes que tienen un Pensamiento Constructivo bajo son incapaces de poner en práctica o ejecutar al máximo su potencial intelectual. Aparentemente su poco pensamiento constructivo interfiere con sus habilidades de solución de problemas en el ámbito escolar. La importancia de conocer el tipo de pensamiento que se tiene radica en que las representaciones cognitivas son susceptibles de resignificar o reaprender, ellas pueden conducirnos a percibir de una manera distinta las situaciones que se nos presentan y por tanto promover un cambio a nivel afectivo, que traerá como consecuencia cambios a nivel conductual; de esta manera se gestará una forma conductual y cognitiva diferente de afrontar las distintas situaciones que se nos presenten a lo largo de la vida.

Desafortunadamente el CTI solamente evalúa aspectos de la vida adulta y cotidiana que no vivencian los estudiantes universitarios, por ello fue creado un cuestionario propio a la población mexicana de estudiantes con situaciones apegadas al ámbito académico, dicho cuestionario tiene por nombre Cuestionario de Pensamiento Constructivo para Estudiantes Universitarios o también nombrado CPCE (Quintanar y Martínez 2004), el cual se expone enseguida.

Características del Cuestionario de Pensamiento Constructivo para Estudiantes Universitarios (CPCE)

Tomando como base el inventario CTI de Epstein se construyó un cuestionario que consideró los factores del pensamiento constructivo que están implicados en el logro académico independiente de instrumentos que solo miden el coeficiente intelectual, obteniendo las siguientes escalas:

Afrontamiento emocional. Se relaciona con la capacidad para manejar adecuadamente los sentimientos negativos. Los buenos afrontadores emocionales tienen bajos niveles de estrés, no se toman las cosas personalmente, no son demasiado sensibles al rechazo y al fracaso y no se preocupan por cosas que no pueden controlar.

Afrontamiento conductual. Se trata de un pensamiento orientado a la acción. Las personas que son buenas en esto, piensan en modos efectivos de solucionar los problemas y se ponen en marcha, son optimistas, aceptan los retos y se arriesgan, ya que piensan que las cosas saldrán bien.

Pensamiento categórico. Los pensadores categóricos tienen un pensamiento dicotómico, en términos de blanco o negro, son intolerantes, sólo admiten su punto de vista y piensan que opiniones diferentes a las suyas son errores. Clasifican a la gente como buena o mala, perdedores o ganadores, amigos o enemigos.

Pensamiento supersticioso. No está relacionado con las supersticiones tradicionales, sino con las personales. Por ejemplo, creer que si te sucede algo bueno, después te pasará

algo malo para compensar, o creer que si hablas de algo que quieres hacer se "salará". Estas personas se centran más en defenderse de lo malo que pueda pasarles que en conseguir ser felices y disfrutar de la vida. Si esperan de antemano que algo salga mal, no se arriesgan a sufrir una desilusión. Son pesimistas y tienden a deprimirse con facilidad.

Pensamiento esotérico. Está relacionado con las supersticiones tradicionales (romper un espejo, pasar bajo una escalera) y los fenómenos paranormales e inusuales. Por ejemplo, creer en amuletos de la suerte, control mental, fantasmas, percepción extrasensorial. Si el grado de pensamiento esotérico no es demasiado alto puede indicar una apertura a nuevas ideas y un pensamiento flexible. Sin embargo, si es demasiado alto, indica una dificultad a la hora de usar su capacidad de crítica.

Optimismo ingenuo. Ser optimista está bien, pero los optimistas ingenuos van mucho más allá y son optimistas sin fundamento. Piensan que si pasa algo bueno, siempre sucederán cosas buenas. Aunque suelen caer bien a los demás y son buenos políticos, tienen una visión simplista de la realidad, son ingenuos, tienden a evitar las realidades desagradables y no toman las debidas precauciones.

El cuestionario esta compuesto de 90 reactivos de los cuales 40 están dirigidos a identificar al pensamiento constructivo y 40 al pensamiento no constructivo, ya que si se presentan afectan la puntuación del pensamiento constructivo. De los 40 orientados a la evaluación del pensamiento constructivo, 20 de ellos pertenecen al afrontamiento conductual (10 reactivos positivos y 10 negativos), y 20 al Afrontamiento Emocional (10 reactivos positivos y 10 negativos); en cuanto al Pensamiento no constructivo en total 40 reactivos negativos, se construyeron 10 para pensamiento categórico, 10 para pensamiento esotérico, 10 de pensamiento supersticioso y 10 de optimismo ingenuo, además de la escala de sinceridad diseñada para valorar la franqueza de las respuestas de los estudiantes para la que se elaboraron 10 reactivos (4 positivos y 6 negativos).

En lo referente a la hoja de respuestas se presentan 5 posibles alternativas para contestar: en total desacuerdo, en desacuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo y en total acuerdo.

Como se mencionó anteriormente el CPCE pretende evaluar el pensamiento constructivo en estudiantes universitarios y empezar a comprender como se relaciona el pensamiento constructivo con el rendimiento académico sin embargo aun no cuenta con cualidades psicométricas necesarias como son la validez y la confiabilidad; es por ello que el objetivo del presente trabajo se centra en mostrar evidencias empíricas de la confiabilidad de dicho cuestionario.

De esta manera en el siguiente capítulo se describen los elementos importantes a considerar en la elaboración de un instrumento de evaluación.

CAPÍTULO 2

ELEMENTOS PSICOMÉTRICOS EN LA ELABORACIÓN DE UN INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

De acuerdo con Fernández (1996), la Evaluación Psicológica es la disciplina de la psicología que se ocupa de explorar y analizar el comportamiento de los sujetos, se inicia con la identificación de elementos de tipo motor, fisiológico y cognitivo con distintos objetivos básicos y aplicados (tales como la detección, descripción, diagnóstico, selección, orientación, predicción, explicación, intervención, cambio, valoración, investigación), mediante la ayuda de diversas técnicas e instrumentos con los cuales Cerda (1978), menciona se intenta saber como reacciona, siente, opina o se comporta un sujeto frente a ciertos estímulos, a fin de poder entender si la conducta observada esta determinada por los elementos que se hipotetizan y que son los productores de determinado comportamiento.

Garaigordobil (1998) hace referencia a tres aspectos que deben considerarse en la evaluación psicológica:

- a) La determinación de un contexto y un objetivo, es decir, un evaluador, un evaluado, una técnica o procedimiento de medida y una interpretación de los valores obtenidos.
- b) La existencia de un marco teórico que permita la ubicación de las hipótesis formuladas.
- c) Un sistema de categorías que permita la clasificación del evaluado.

Construcción de una prueba

Dado que las pruebas constituyen instrumentos a los que se recurre con frecuencia para la evaluación de aspectos psicológicos, es recomendable en el caso de elegir instrumentos ya existentes, identificar antes de su utilización sus propiedades psicométricas, las normas de calificación, su sentido y los usos que se les pretenden dar, a fin de garantizar la confiabilidad y validez de las inferencias a realizar con la información

que proporcionan. En tanto que si se opta por la construcción de un nuevo instrumento de evaluación, es prioritario conocer el proceso a seguir para su elaboración, de tal manera que cumpla con las cualidades o propiedades psicométricas señaladas por la literatura científica. En este sentido y de acuerdo a Cohen y Swerdlik, 2001, son cinco las etapas las que se deben seguir en la construcción y elaboración de una prueba:

1) conceptualización de la prueba, es decir la concepción de la idea de una prueba, 2) La construcción de la prueba, el borrador de los reactivos de la prueba, este primer borrador se ensaya con una muestra de individuos de la población objeto de estudio (ensayo de prueba). 3) Una vez que se tienen los datos, se analiza el desempeño de quienes la respondieron en su totalidad y en cada uno de los reactivos, se emplean procedimientos estadísticos a los que se hace referencia en forma colectiva como la siguiente etapa 4) análisis de reactivos, para ayudar a hacer juicios respecto a cuales reactivos son buenos tal como están y cuales puede ser necesario revisar o cambiar. Con base en el análisis de los reactivos, se crea un segundo borrador de la prueba. 5) Esta versión revisada de la prueba será ensayada ahora con una nueva muestra de personas que la responderán, se analizan de nuevo los resultados, la prueba se revisa de nuevo si es necesario y así se continúa hasta obtener la versión final.

Henrysson 1971(en Martínez 1996) señala que a fin de seleccionar los mejores ítems, el constructor de un prueba deberá realizar uno o más estudios piloto, en los que se pueden considerar tres fases: prepiloto, piloto y administración piloto de la prueba o instrumento definitivo.

Prepiloto: Para ello se realiza una administración preliminar de los reactivos que contiene el instrumento a una muestra pequeña de sujetos representativos de una población a la cual va dirigido el instrumento. Generalmente se lleva a cabo con grupos de sujetos entre 50 y 100. Dicho estudio permite detectar reactivos con redacción inadecuada o no comprensible.

Estudio Piloto: Una vez identificados y eliminados los reactivos con un mal funcionamiento se realiza el estudio piloto para obtener información segura acerca de cada uno de los reactivos y de la prueba en general. Durante esta fase se obtiene una muestra mucho más grande y representativa que la anterior para poder realizar un análisis con mayor detalle, para este estudio es necesario un mínimo de 300 sujetos. Si el instrumento está dirigido a sujetos con diferentes características se deberá obtener muestras separadas de cada una de ellas tales como rangos de edad o distintos grupos clínicos.

Administración piloto del instrumento definitivo: De los datos obtenidos en los estudios anteriores (prepiloto y piloto) se mejoran y seleccionan los mejores reactivos para el instrumento final o definitivo. En esta aplicación es conveniente que la muestra sea representativa de la población a la que va destinado el test de acuerdo con Nunnally (1995), es conveniente que por cada uno de los reactivos se tengan a 5 sujetos.

Para cuantificar de forma rigurosa el análisis de las propiedades de los ítems se han utilizado ciertos índices estadísticos, algunos con poca trascendencia práctica, pero otros de carácter más relevante. Así a continuación se describen a los que se recurre con mayor frecuencia (Gulliksen, 1950; citado en Martínez, 1996).

Índice de dificultad.

Parte de la teoría Clásica de los Test en la que se considera que los sujetos respondan de forma correcta al reactivo, que estén de acuerdo o que de alguna otra manera aprueben el reactivo; en estas condiciones la medida del ítem se corresponde con la proporción de examinados que responden al ítem.

Se obtiene un índice de dificultad de un reactivo calculando la proporción del número total de quienes respondieron la prueba que tuvieron correcto el reactivo sobre el total del evaluado. El valor de un índice de dificultad de reactivo puede variar desde el punto de vista teórico de 0 si nadie tuvo correcto el reactivo a 1 si todos responden acertadamente al reactivo.

Índice de discriminación del ítem

Es importante mencionar que el propósito de la mayor parte de los instrumentos psicométricos es proporcionar información acerca de las diferencias individuales en el constructo o rasgo que se pretende predecir.

Así en una prueba, Nunnally y Berstein (1995) señalan que las medidas de discriminación de reactivos indican que tan adecuadamente separa o discrimina un reactivo a quienes obtienen puntuaciones altas y quienes obtienen puntuaciones bajas en una prueba. En este contexto un reactivo de opción múltiple en una prueba de rendimiento es un buen reactivo si la mayoría de los que obtienen puntuaciones altas lo responden en forma correcta y la mayoría de los que obtienen puntuaciones bajas la responden de forma incorrecta. La fiabilidad de las puntuaciones totales se maximiza cuando todos los ítems tienen un elevado poder de discriminación con respecto a la puntuación total.

El índice de discriminación más simple es el de correlación ítem-total o reactivo-total, a través del cual resulta más factible conocer la contribución de los reactivos a la consistencia interna y la homogeneidad. Esto permite identificar los reactivos que fallan en correlacionarse con el puntaje total relevante distinto a los reactivos intencionadamente fáciles, lo cual indica que deben ser inspeccionados con cuidado ya que dichos reactivos pueden ser válidos, pero rara vez es así, es más probable que el reactivo sea excesivamente fácil o difícil o tenga poco que ver con el dominio. De acuerdo con Nunnally y Berstein (1995), la mayoría de las correlaciones reactivo total, van de 0.0 a cerca de 0.4, en donde se considera como moderadamente discriminantes aquellos con una $r > .20$. Los valores negativos sugieren mala redacción, error de muestreo o mala codificación. Es importante señalar que los reactivos más discriminantes deben describir aspectos significativos a la situación, de tal manera que la correlación ítem-total permite analizar como cada reactivo contribuye a la consistencia interna y homogeneidad del instrumento.

Como mencionamos anteriormente en la construcción de una prueba entran en juego varias consideraciones específicas que se deben tomar en cuenta, además de las anteriores,

entre las más importantes se pueden mencionar a la validez y la confiabilidad ya que son cualidades psicométricas que muestran la calidad del instrumento.

Confiabilidad

Uno de los primeros aspectos a identificar en un instrumento consiste en ver si es lo suficientemente confiable o no para medir aquello para lo que se creo, en un sentido más amplio la confiabilidad es la exactitud, la precisión con que un instrumento de medición mide el objeto y se encuentra libre de errores de medida (Muñiz, 1992).

Sin embargo, hay que tener en cuenta que en la medición de aspectos psicológicos hay mayor posibilidad de error, ya que los aspectos medidos cambian constantemente de acuerdo a la situación, estado de ánimo, tiempo, etc. 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 (Muñiz, 1992). La razón se debe a que muchos de los aspectos psicológicos solo es posibles 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. Dichos problemas incluyen: a) la forma en que los investigadores definen los aspectos psicológicos y por consiguiente la selección de diferentes tipos de conducta 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).

Es importante mencionar que la confiabilidad de una prueba se expresa como un número decimal positivo que va desde 0.00 hasta 1.00; $r = 1.00$ indica una excelente confiabilidad (ausencia total de error, lo que en la práctica no sucede) y $r = 0.00$ indica falta de confiabilidad (presencia total de error). Ya que la varianza de las calificaciones

reales no puede calcularse en forma directa; por lo general la confiabilidad se calcula al analizar los efectos de las variaciones en las condiciones de aplicación y el contenido de la prueba en las calificaciones (Aiken, 1996).

Para estimar la confiabilidad de una prueba existen diferentes métodos en los que se aborda una o más de las posibles fuentes de inconsistencia o error de medida; estos métodos son: de formas paralelas, de repetición o test-retest y los basados en una sola aplicación del test o también llamados de consistencia interna (Martínez, 1996; Muñiz, 1992).

Método de formas paralelas

La confiabilidad de formas paralelas de acuerdo con Anastasi, 1978; Martínez, 1996; Muñiz 1992, en ocasiones también llamado por algunos autores de forma alterna, requiere que haya dos formas de la prueba, mismas que deben ser similares pero no iguales, en términos de cantidad de reactivos, límites de tiempo, especificaciones de contenido, etc. El estudio de la confiabilidad de formas alternas consiste en aplicar ambas formas de la prueba a los mismos sujetos. Una vez aplicadas, se relacionan las puntuajes obtenidos en ambas formas mediante el coeficiente de correlación r de Pearson (regularmente) cuyo resultado es el indicador de la confiabilidad.

Aunque la confiabilidad de las formas paralelas no se utiliza muy a menudo son contadas las pruebas que cuentan con formas alternas. Resulta bastante difícil elaborar una buena prueba, más aún dos o más formas alternas o equivalentes de una prueba.

Método test-retest

Este método es muy sencillo, pues consiste en la aplicación del instrumento en dos distintos momentos al mismo grupo. El margen temporal entre las dos ocasiones suele ser de un día hasta un mes. El coeficiente de confiabilidad se obtiene de la correlación de Pearson entre las puntuaciones entre la primera y segunda evaluación (Nunnally, 1995).

Sin embargo este método es poco recomendable debido a algunos inconvenientes, considerándose como el principal, que los examinados pueden recordar los ítems y lo que habían contestado en la primera ocasión en que se les aplicó la prueba, con lo que en vez de estimar solo la confiabilidad, también se estaría midiendo de alguna forma la memoria de los sujetos. Además está el problema de la fatiga si el periodo de tiempo entre aplicación es muy corto (García 1993).

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

Según Nunnally, 1995 la confiabilidad de consistencia interna está basada tanto en la correlación promedio entre reactivos como en el número de los mismos; además para Cohen, (2001) la consistencia interna hace referencia 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; es decir la consistencia entre reactivos se refiere al grado de correlación entre todos los reactivos en una escala. Para ello el coeficiente alfa es la fórmula básica para determinar la confiabilidad.

Una medida de consistencia entre reactivos se calcula a partir de una sola aplicación de una forma única de una prueba. Un índice de consistencia entre reactivos es útil para evaluar la homogeneidad de los ítems de la prueba, así los sujetos que puntúan alto en aquellos reactivos que tienden a medir un atributo y puntúan bajo en aquellos que no lo miden, están mostrando consistencia entre los reactivos en la evaluación del atributo a medir o evaluar (Aragón, 2004).

Los procedimientos encaminados a estimar la consistencia interna siguen dos métodos: en el primero de ellos implica la correlación entre los valores observados de las dos partes en que se divide el instrumento y el segundo de acuerdo a las covariaciones (correlaciones) de los reactivos de la prueba.

Como bien hemos dicho toda medición e instrumento debe reunir dos elementos esenciales, el primero de ellos es la confiabilidad, ya mencionado anteriormente y la Validez.

Validez

La validez de una prueba se define como el grado en el cual mide aquello para lo que se diseñó (Aiken, 1996; Cohen, 2001); es el grado de adecuación, significación y utilidad de las inferencias específicas que pueden derivarse a partir de las puntuaciones de los instrumentos, teniendo en cuenta que lo que se valida no es el instrumento, sino la interpretación de los datos obtenidos por medio de él, en este sentido, la validez se refiere principalmente a la utilidad de los datos proporcionados por el instrumento, a las inferencias que podemos deducir de la ejecución del sujeto en una prueba (Martínez, 1996).

Una prueba tiene varios tipos de validez dependiendo de los propósitos específicos con los que se diseñó, estos tipos son: de constructo, de criterio y de contenido. Estos tres tipos de validez no son excluyentes sino que están relacionados e influyen unos en otros (Aiken, 1996; Aragón, 2004).

Validez de constructo.

De acuerdo con Thorndike (1989), la validez de constructo es un juicio de lo apropiado de las inferencias extraídas de las puntuaciones de prueba a posiciones individuales en una variable llamada “constructo”. Un constructo es una idea científica informada elaborada o construida para describir o explicar el comportamiento. El investigador que analiza la validez de constructo debe formularse hipótesis del comportamiento esperado de quienes obtienen puntuaciones altas y quienes obtienen puntuaciones bajas en la prueba.

Así en la validez de constructo, se valida un rasgo teórico o constructo hipotético, se validan las cualidades o rasgos psicológicos que mide la prueba y se valida no solo el rasgo

sino la teoría sobre la que este descansa, lo que implica que el instrumento mide un constructo o rasgo teórico derivado de toda una teoría psicológica.

De acuerdo con Martínez (1996), para contribuir al establecimiento de la validez de constructo se utilizan diversas fuentes de evidencia, entre las cuales se mencionan:

- 1) Los juicios por parte de los expertos de que el contenido de la prueba corresponde al constructo de interés.
- 2) Un análisis de la consistencia interna de la prueba.
- 3) Estudios de las relaciones, tanto en grupos que se forman con fines experimentales como de manera natural, de las calificaciones de la prueba con otras variables con las que difieren los grupos.
- 4) Correlaciones de la prueba con otras pruebas y variables con las que se espera que la prueba tenga cierta relación y análisis de los factores de estas correlaciones.
- 5) Interrogar con detenimiento a los sujetos o a los calificadores acerca de las respuestas que vieron en una prueba o su escala de calificaciones, con el objeto de revelar los procesos mentales específicos que tuvieron lugar al decidir dar esas respuestas.

Validez de criterio

Este tipo de validez es fundamental en aquellos casos en donde la información proporcionada por la prueba es utilizada para pronosticar el rendimiento de un sujeto en otro criterio externo a la prueba, dicho criterio representa una medida directa e independiente de lo que está destinado a medir la prueba.

Los criterios 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 puede mencionar que la prueba tiene validez de criterio, lo que implica que a partir de las puntuaciones obtenidas se puede hacer inferencias de pronóstico para el criterio externo (Chávez, 2001).

Dependiendo el momento en el que se recojan los datos la validez de criterio puede considerarse 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 de criterio se obtienen aproximadamente al mismo tiempo que las puntuaciones de la prueba (Chávez, 2001).

Validez de contenido

La validez de contenido se refiere al grado en que el conjunto de reactivos de una prueba representa el dominio de conductas; es una muestra representativa de un contenido teórico de conductas, conocimientos o habilidades (Aragón 2001).

En la práctica la validez de contenido implica un examen sistemático del contenido de la prueba a fin de determinar si una muestra es relevante y representativa del aspecto a medir, relevante en el sentido del uso que se dará a las puntuaciones y representativa porque los reactivos deben representar las características esenciales del dominio o universo de interés (Brown: citado en Chávez 2004).

Así 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. Martínez (1996) propone tres fases para la consecución de una validez de contenido:

- 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 los 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.

Teniendo en cuenta que la validez y la confiabilidad son consideradas dimensiones valorativas a las que se recurre para la elaboración de los instrumentos psicológicos, en este capítulo se ha explicado la importancias que cada una tiene y los procedimientos a seguir con el objeto de acumular evidencias que indiquen el grado en que las inferencias a realizar a partir de las puntuaciones de una prueba son válidas y confiables. Dada la importancia de estas dimensiones valorativas el objetivo del presente trabajo será medir la consistencia interna del instrumento CPCE.

En el siguiente capítulo se detalla el proceso seguido en su elaboración

CAPÍTULO 3

MÉTODO

Población

Estudiantes de la carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala inscritos en el ciclo escolar 2005 – 1

Muestra

Se conformó de 251 estudiantes de la carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, seleccionados a través de un procedimiento no probabilístico; 182 participantes de género femenino y 69 de género masculino; con un rango de edad que va de 18 a 24 años de edad.

La conformación específica de la muestra de alumnos por semestre y género, se presenta en la tabla 1:

Semestre	Género femenino	Género masculino	Total
Primero	68	14	82
Tercero	39	12	51
Quinto	28	16	44
Séptimo	47	27	74
			251

Tabla 1. Distribución de los participantes por semestre y género.

Instrumentos

Cuestionario de Pensamiento Constructivo para Estudiantes universitarios.

El CPCE consta de un total de 90 preguntas, elaboradas en un formato tipo escala likert con cinco opciones de respuesta: A =1 en total desacuerdo, B =2 en desacuerdo, C = 3 ni de acuerdo ni en desacuerdo, D = 4 de acuerdo y E = 5 en total acuerdo

El CPCE está constituido por dos grandes áreas: Pensamiento Constructivo y Pensamiento No Constructivo, con dos y cuatro escalas respectivamente. Para corroborar la validez de las respuestas se incluye una escala de sinceridad. La descripción detallada se muestra en la tabla 2.

PENSAMIENTO CONSTRUCTIVO		PENSAMIENTO NO CONSTRUCTIVO			
AFRONTAMIENTO EMOCIONAL	AFRONTAMIENTO CONDUCTUAL	PENSAMIENTO CATEGÓRICO	PENSAMIENTO ESOTÉRICO	PENSAMIENTO SUPERSTICIOSO	OPTIMISMO INGENUO
10 REACTIVOS EN SENTIDO POSITIVO	10 REACTIVOS EN SENTIDO POSITIVO	10 REACTIVOS EN SENTIDO NEGATIVO			
10 REACTIVOS EN SENTIDO NEGATIVO	10 REACTIVOS EN SENTIDO NEGATIVO				
ESCALA DE SINCERIDAD					
10 REACTIVOS					

Tabla 2. Áreas y escalas que conforman al 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.

Procedimiento

La aplicación del CPCE se realizó de forma colectiva, organizada de acuerdo a los grupos naturales que conforman la carrera de psicología. Las instrucciones fueron leídas por el investigador. Se pidió a los estudiantes su colaboración, explicándoles que el interés era valorar las cualidades del instrumento. No se estableció límite temporal para la elaboración de la prueba, en términos generales la tarea se realizó en 30 minutos.

Para el estudio de la confiabilidad los datos fueron capturados y analizados mediante el paquete estadístico SPSS V. 10. De manera específica con la opción Análisis

de Confiabilidad por el método de consistencia interna para obtener los índices de confiabilidad con el Alfa de Cronbach y partido por la mitad.

Una vez capturadas cada una de las respuestas en la base de datos, se procedió a:

I. Analizar los puntajes totales del CPCE, para obtener las frecuencias, la estimación de la media y desviación estándar:

- a) Para el total de la muestra estudiada
- b) Por subescala para el total de la muestra

II. Calculo del coeficiente de confiabilidad mediante el método de consistencia interna a través:

- a) Coeficiente alfa de Cronbach.
- b) Método de dos mitades

III. Análisis de los reactivos o elementos del CPCE mediante la correlación item-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 item-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.

CAPÍTULO 4 RESULTADOS

Descripción de puntajes globales de la escala en la muestra estudiada.

Los puntajes globales obtenidos por el total de la muestra se presentan en la figura 1, en la cual se puede observar que el puntaje promedio fue de 302.3 ($\bar{X} = 302.3$), con una desviación estándar de 25.03.

Presentando una curva donde se puede notar que el puntaje con mayor frecuencia se ubica ligeramente arriba de la media.

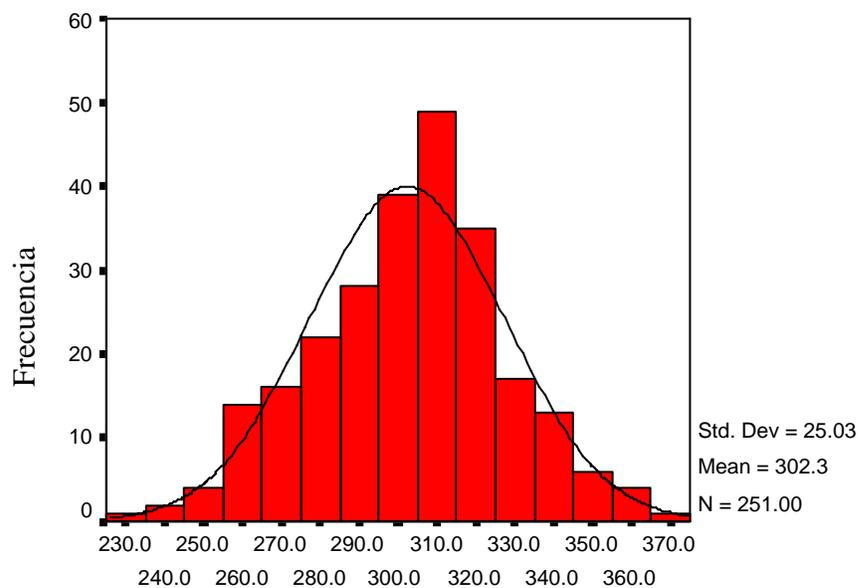


Figura 1. Puntajes globales del CPCE obtenidos por el total de la muestra

En lo que respecta al puntaje total del pensamiento constructivo, en la figura número 2, se puede notar que el puntaje promedio fue de 145.7 ($\bar{X} = 145.7$), con una desviación estándar de 15.04. Presentando una curva, donde los puntajes con mayor frecuencia se ubican entre un intervalo de 137 a 147 aprox.

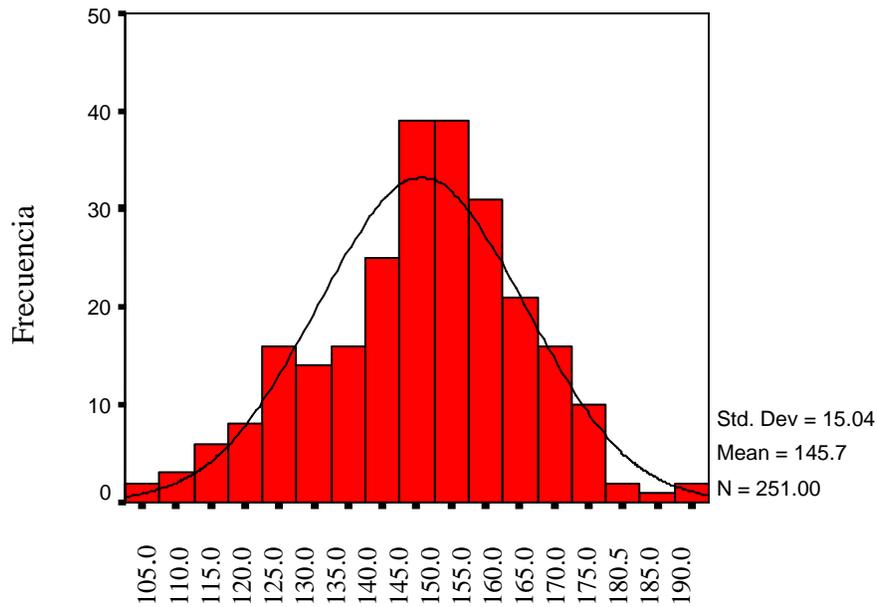


Figura 2. Total de Pensamiento constructivo

En cuanto al puntaje total global del pensamiento no constructivo, en la figura 3 se puede observar que el promedio fue de 156.6 ($\bar{X} = 156.6$), con una desviación estándar de 14.39. Presentando una curva donde el puntaje mayor coincide con el intervalo que contiene la media.

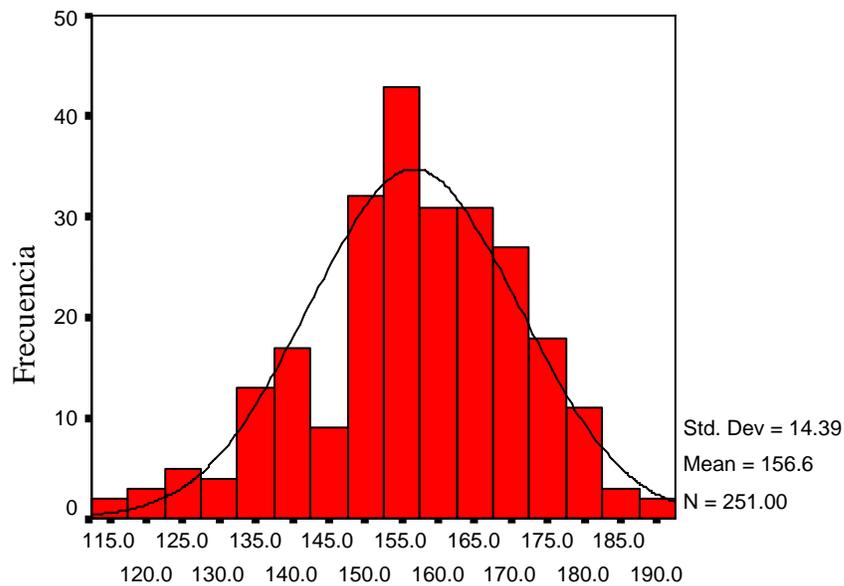


Figura 3. Total de pensamiento no Constructivo

Descripción de puntajes por subescala y estadísticas descriptivas

Para la subescala de pensamiento categórico, en la figura 4 se puede observar una desviación estándar 4.99 con una media de 37.3 ($\bar{X}=37.3$), donde el puntaje con frecuencia más alta se coloca por arriba de la media.

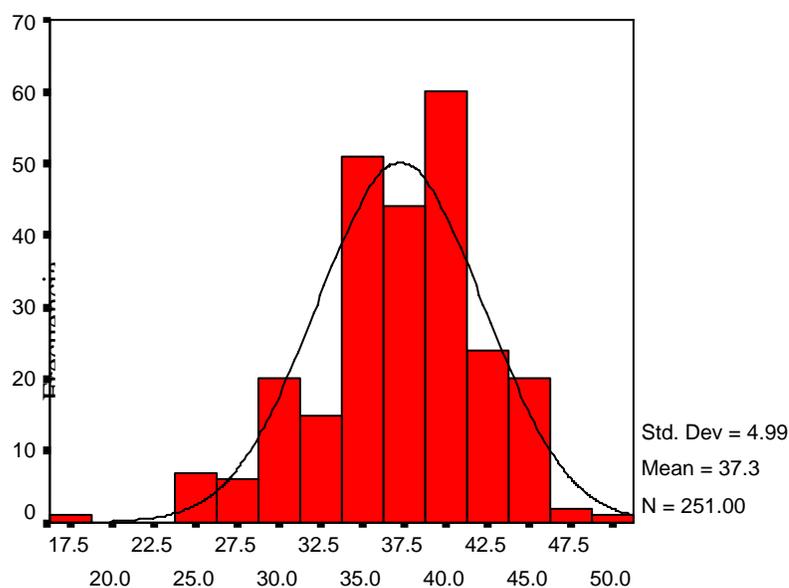


Figura 4. Total de Pensamiento Categórico

Para la subescala de pensamiento esotérico, la cual pertenece al pensamiento no constructivo, en la figura 5 se muestra una desviación estándar de 4.44 y una media de 43.3 ($\bar{X}=43.3$), colocándose la frecuencia más alta ligeramente arriba de la media.

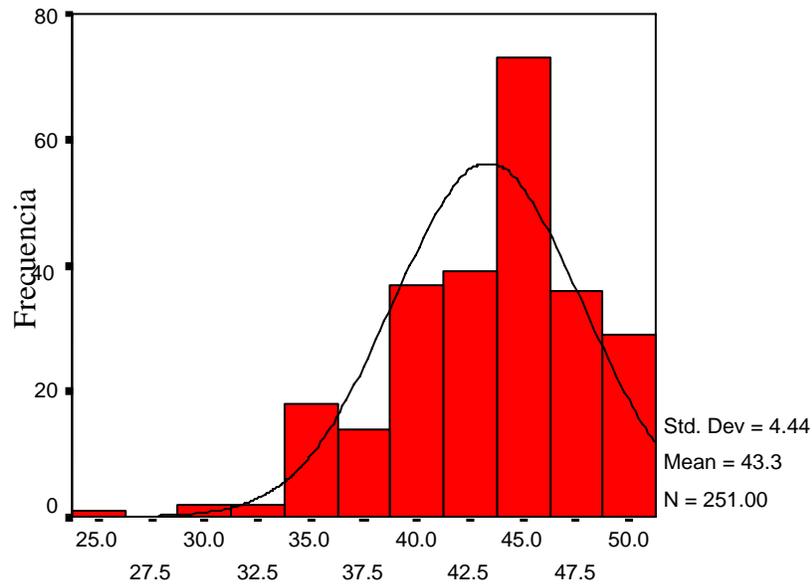


Figura 5. Total de pensamiento esotérico

En la figura 6, se muestran los datos obtenidos para la subescala de pensamiento supersticioso donde se observa una desviación estándar de 5.20 y una media de 39.6 ($\bar{X}=39.6$). El puntaje de mayor frecuencia coincide con el intervalo que contiene la media.

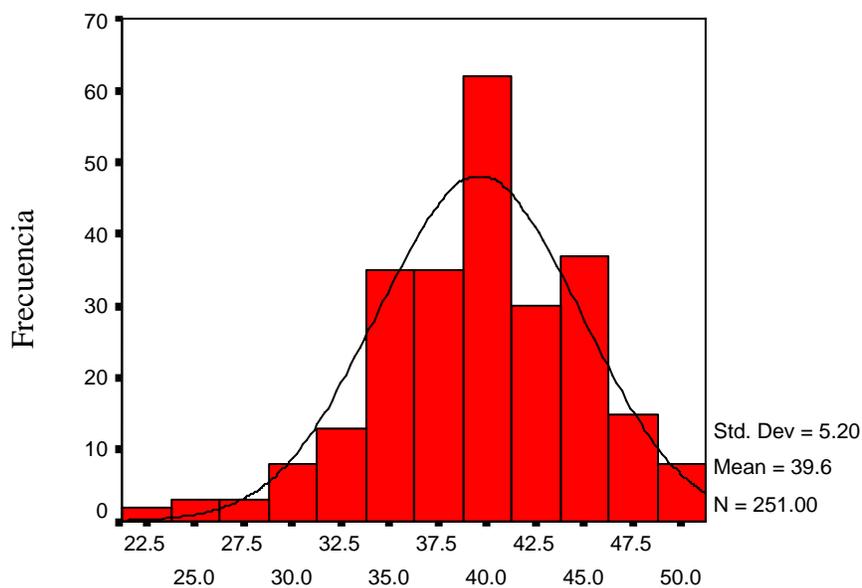


Figura 6. Total de pensamiento supersticioso

En la figura 7, la cual pertenece a la subescala de optimismo ingenuo se muestra una desviación estándar de 4.70 y una media de 36.5 ($\bar{X} = 36.5$). Coincidiendo el puntaje con la frecuencia más alta con el intervalo de la media.

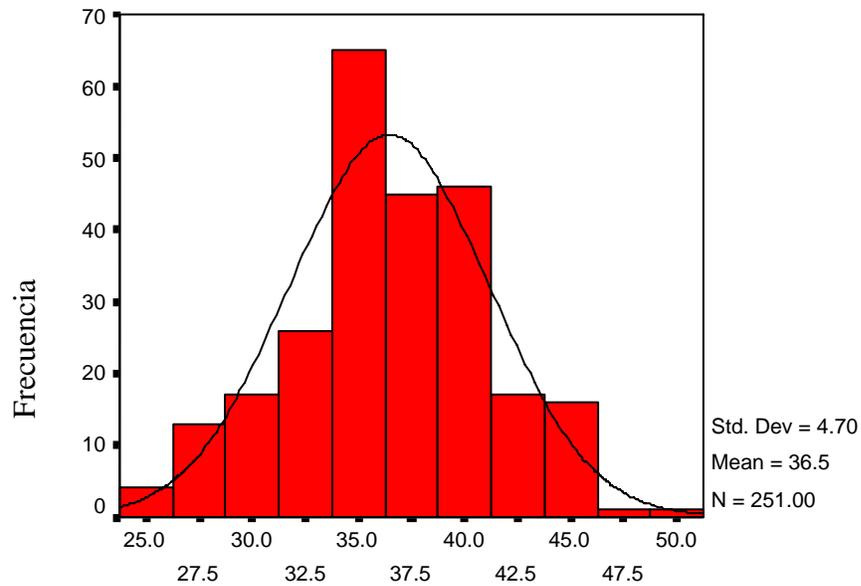


Figura 7. Total de optimismo ingenuo

Confiabilidad

Cálculo por el método de mitades

Al estimar la confiabilidad por el método de dos mitades, se obtuvo un índice entre formas de 0.7245 la que al corregirse con la aplicación de Spearman Brown aumenta a 0.7350, lo que indica que el instrumento cuenta con una confiabilidad alta.

Cálculo del coeficiente de confiabilidad por el Alfa de Cronbach

Por otro lado se aplicó el coeficiente Alfa de Cronbach para determinar de la misma manera que con el procedimiento anterior la consistencia interna del CPCE, obteniendo como resultado un alfa de $\alpha = 0.8799$, reafirmando que el instrumento cuenta con una confiabilidad alta, es decir que existe homogeneidad entre los reactivos que lo componen; por lo que se habla de una consistencia interna del CPCE. En la tabla 3 se muestran los resultados obtenidos al calcular la confiabilidad del instrumento mediante el comando Análisis de Confiabilidad del programa S.S.P.S. versión 10.0.

ALFA DE CRONBACH TOTAL DEL CPCE		
NÚMERO DE REACTIVO	CORRELACIÓN ITEM - TOTAL	ALFA SI EL REACTIVO ES BORRADO
1	-.0052	.8823
2	.4628	.8763
3	.2175	.8792
4	.2366	.8790
5	.0957	.8808
7	.1752	.8796
8	.2307	.8790
9	.2294	.8790
10	.2395	.8791
11	.2439	.8789
12	.1935	.8793
13	.2338	.8790
14	.3122	.8782
15	.3030	.8782
16	.2522	.8787
17	.2861	.8784
18	.3955	.8770
19	.3526	.8776
20	.1479	.8801
22	.3332	.8779
23	.2422	.8789
24	.3167	.8781
25	.1342	.8803

26	.1963	.8795
27	.1816	.8796
28	.0685	.8809
29	.2001	.8793
30	.4777	.8760
31	.1636	.8796
33	.2578	.8787
34	.0966	.8815
35	.1531	.8801
36	.2294	.8790
38	.3520	.8777
39	.0557	.8806
40	.3412	.8779
41	.4193	.8771
42	.5314	.8759
43	.3001	.8782
44	-.1301	.8823
45	.1880	.8795
46	.3594	.8777
48	.2198	.8792
50	.1923	.8799
51	.3256	.8779
52	.3602	.8776
53	.2751	.8785
54	.2969	.8783
55	.4877	.8763
56	.2207	.8791
57	.0761	.8808
58	.2885	.8784
59	.0762	.8804
60	.1201	.8798
62	.2059	.8793
63	.1188	.8802
64	.0928	.8802
65	.3028	.8782
66	.5737	.8754
67	.5546	.8757
68	.4219	.8772
69	.2399	.8789
70	.3707	.8775

71	.3305	.8779
72	.4136	.8774
73	.3475	.8779
74	.2574	.8788
75	.3225	.8780
76	.4495	.8767
77	.3401	.8778
78	.3429	.8778
79	.3102	.8781
82	.4588	.8764
83	.3985	.8773
84	.5250	.8759
85	.3726	.8776
87	.2803	.8787
88	.4532	.8771
89	.2785	.8785
90	.5114	.8759
ALFA TOTAL = .8799		

Tabla 3. . Alfa particular de cada uno de los ítems del CPCE.

Es importante mencionar que para sacar la correlación de los reactivos, se descartaron aquellos que pertenecen a la escala de sinceridad, es decir solo se consideraron 80 reactivos.

Análisis de los reactivos o elementos del CPCE mediante la correlación ítem – total.

Del total de los reactivos se identificaron 19 que presentan niveles de correlación menores a 0.20 ($r < 0.20$) lo cual es un índice de discriminación bajo (ver tabla 4). Cabe enfatizar que pese a estos reactivos, la confiabilidad si el reactivo es borrado no sufre grandes variaciones ya que dichos reactivos no afectan significativamente el Alfa, si el ítem es borrado y por lo tanto no sufrirán cambios.

NÚMERO DE REACTIVO	CORRELACIÓN ITEM - TOTAL	ALFA SI EL REACTIVO ES BORRADO
5	.0957	.8808
7	.1752	.8796
12	.1935	.8793
20	.1479	.8801
25	.1342	.8803
26	.1963	.8795
27	.1816	.8796
28	.0685	.8809
31	.1636	.8796
34	.0966	.8815
35	.1531	.8801
39	.0557	.8806
45	.1880	.8795
50	.1923	.8799
57	.0761	.8808
59	.0762	.8804
60	.1201	.8798
63	.1188	.8802
64	.0928	.8802

Tabla 4. Reactivos que representan niveles de correlación menores a $r < .20$.

De la misma manera se identificaron aquellos reactivos con correlaciones negativas, los cuales según Nunnally (1995) sugieren una redacción o error de muestreo. De estos sólo se identificaron 2 y se muestran en la tabla 5. Dichos reactivos se sugiere sean borrados o reelaborados ya que son reactivos con un bajo índice de discriminación.

NÚMERO DE REACTIVO	CORRELACIÓN ITEM - TOTAL	ALFA SI EL REACTIVO ES BORRADO
1	-.0052	.8823
44	-.1301	.8823

Tabla 5. Reactivos con correlaciones negativas.

CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES

Este trabajo se aborda desde la perspectiva de la teoría cognitivo experiencial propuesta por Seymour Epstein, quien considera que el eje sobre el que gira la posibilidad de resolver problemas sociales, prácticos y de interacción tiene como centro la percepción que cada uno de nosotros tenemos sobre sí mismo, aunado a la perspectiva global que tenemos del mundo. Es decir, como vemos al mundo y como nos vemos a nosotros mismos, determinará la posibilidad de actuar o no de manera exitosa en la resolución de problemas en la vida diaria

Seymour Epstein al desarrollar el concepto de inteligencia experiencial o pensamiento constructivo, propone su evaluación a través del Cuestionario de Pensamiento Constructivo (CTI); dada la consideración de que no solo lo racional interviene en la solución de problemas y adaptación de la vida diaria, sino que también lo experiencial nos ayuda a lograr metas y objetivos que nos proponemos en nuestra vida. Inicialmente este instrumento fue validado y estandarizado con población norteamericana, posteriormente adaptado y estandarizado a población española adulta y en situaciones o escenarios laborales; dada la importancia en el ámbito académico y considerando al pensamiento constructivo como un elemento para la adaptación y el éxito escolar se propuso diseñar un instrumento propio a la población mexicana de estudiantes con situaciones reales apegadas al ámbito académico, el cuestionario lleva por nombre Cuestionario de Pensamiento Constructivo para Estudiantes Universitarios (CPCE).

Inicialmente el CPCE fue aplicado a una muestra de 123 estudiantes de las seis carreras que se imparten en la FES – Iztacala, mostrando evidencias altamente confiables, sin embargo como un siguiente paso a esta investigación, se llevó a cabo la confiabilización del CPCE con una muestra meta de 1198 estudiante de la misma facultad. El análisis de los datos se reporta por carrera y en este trabajo se hace referencia a los resultados de la aplicación del CPCE a una muestra de 251 estudiantes de la Licenciatura de Psicología.

Así que de acuerdo con los resultados obtenidos podemos concluir que el CPCE, es ya un cuestionario que cuenta con uno los requisitos indispensables que debe poseer todo instrumento de evaluación psicológica, lo cual garantizará el poder usarlo de manera confiable y asegurar que las inferencias y decisiones derivadas sean las más apropiadas. Dichos resultados muestran que el CPCE obtuvo un alfa de 0.88, es decir un valor alto próximo a 1 como lo menciona Aiken (1996), lo cual nos da evidencia de un alto nivel de confiabilidad del cuestionario para medir el pensamiento constructivo de estudiantes universitarios. Ya que lo que se pretende es contar con un instrumento que nos dé la seguridad que vamos a obtener medidas que permitan el análisis de las relaciones entre variables implicadas en un fenómeno psicológico.

De la misma manera podemos señalar que el 76.25% de los reactivos (61) son discriminantes y con alta consistencia interna, mencionando 19 reactivos de un total de 80 con una correlación ítem – total de la escala baja, aunque es importante señalar que su impacto sobre el alfa total no es significativo, es decir si estos reactivos fueran borrados el alfa total no sufriría modificaciones relevantes. Por otra parte solo se identificaron 2 reactivos con correlaciones negativas, para ello Nunnally (1995) señala que en estos casos se sugiere la revisión de dichos reactivos ya que pudieran tener una mala redacción, error de muestreo o mala codificación. Ello nos llevaría a pensar que al ajustar estos reactivos podríamos contar con un instrumento aún más preciso.

En lo que se refiere a la validez de contenido el instrumento se encuentra sustentado en la teoría Cognitivo Experiencial de Sí mismo, propuesta por Seymour Epstein donde cada una de las subescalas se corresponde con una de las facetas o aspectos considerados por este autor como elementos constitutivos del Pensamiento Constructivo, sin embargo queda pendiente la obtención de evidencias empíricas para la validez de constructo.

Enfocándonos en la fase de aplicación del instrumento es importante hacer mención acerca de los resultados obtenidos por los estudiantes de la carrera de psicología; en lo que se refiere a la grafica de puntaje global de la escala (figura 1), de pensamiento constructivo

(figura 2) y de pensamiento no constructivo (figura 3), las formas de distribución obtenidas muestran que no hay una concentración de las puntuaciones en los extremos, lo que puede considerarse que en general los estudiantes tienen una estructura de pensamiento flexible, adaptando sus modos de pensar a las modalidades de diferentes situaciones, estableciendo relaciones gratificantes; mostrando así características propias de la inteligencia emocional.

De la misma manera en lo que se refiere al pensamiento categórico (figura 4), al pensamiento supersticioso (figura 6) y al optimismo ingenuo (figura 7) no hay una inclinación hacia ninguno de los puntajes extremos por lo que también se habla de una distribución aproximada a la normal.

En cuanto al pensamiento esotérico (figura 5), el cual pertenece a una subescala del pensamiento no constructivo se obtuvo ligera inclinación de la campana Gauss hacia la derecha, sin embargo no se obtiene un nivel alto de pensamiento esotérico, es decir también estaríamos hablando de una distribución normal, este tipo de pensamiento está relacionado con las supersticiones tradicionales (romper un espejo, pasar bajo una escalera) y los fenómenos paranormales e inusuales. Por ejemplo, creer en amuletos de la suerte, control mental, fantasmas, percepción extrasensorial. Si el grado de pensamiento esotérico no es demasiado alto puede indicar una apertura a nuevas ideas y un pensamiento flexible. Sin embargo, si es demasiado alto, indica una dificultad a la hora de usar su capacidad de crítica (Epstein, 2001).

Partiendo de lo anterior podemos decir que el CPCE ofrece ya una posibilidad concreta de evaluar el Pensamiento Constructivo de Estudiantes Universitarios en situaciones de la vida académica y lo más importante es que va dirigido a población mexicana. Contempla áreas importantes que vivencian los estudiantes en el ámbito académico y que les permiten dar solución a problemas prácticos, por ello podemos sugerir que dicho cuestionario se adecue para otro tipo de población estudiantil, a nivel secundaria y bachillerato, ya que puede emplearse como una herramienta de evaluación para determinar el cause a seguir con estudiantes de bajo rendimiento académico, al identificar las áreas en las que haya que trabajar para reorientar el pensamiento constructivo y a partir

de ello crear formas de intervención que ayuden a elevar los niveles de aprovechamiento escolar, ya que muchas veces solamente se concentra la atención en que halla un adecuado desempeño académico dejando de lado la satisfacción personal o emocional de los alumnos, para que con ello el alumno termine siendo un profesionalista apto para desempeñarse de manera competitiva y al mismo tiempo poder ser una persona emocionalmente apto para ejercer su profesión y su realización personal.

Finalmente, es importante señalar que quedan pendientes de realizar estudios acerca de su validez que permitan recavar las evidencias empíricas de esta otra propiedad psicométrica señalada por la literatura especializada; así como obtener los baremos para la población objeto de estudio e iniciar posibles estudios con población estudiantil de otros niveles.

BIBLIOGRAFÍA

Aiken, L. R. (1996). *Test psicológicos y evaluación*. México: Printice Hall Hispanoamericana.

Anastasi, A. (1978). *Test psicológicos*. Madrid: Ediciones Aguilar.

Aragón, L y Silva, A (2004). *Fundamentos Teóricos de la Evaluación Psicológica*. México: Pax.

Bar-On, R. (2002). *BarOn Emotional quotient short form (EQ-i:Short): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.

Cerda, E (1978). *Psicometría General*. Barcelona: Edit. Herder.

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.

Cohen, R. J y Swerdlik, M. E. (2001). *Pruebas de Evaluación Psicológica*. México: Mc Graw Hill.

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.

Epstein, S (1998). *Constructive Thinking. The key of emociotinal inteligencia*. USA: Praeger. p26.

Epstein, S. (2001). *Inventario de Pensamiento Constructivo. Una medida de Inteligencia Emocional*. Madrid: TEA Ediciones.

Extremera, N; Fernández, P; Mestre J y Guil, R (2004). “*Medidas de evaluación de la inteligencia emocional* “. *Revista Latinoamericana de Psicología*. Volumen 36, Nº 2, 209-228.

Extremera, N; Fernández, P. (2004) “*Inteligencia Emocional: Métodos de Evaluación en el Aula*” *Revista Iberoamericana de Psicología*. Número 33/8,10/09/04.

Fernández, B. R. (1996). *Introducción a la Evaluación Psicológica*. Salamanca: Pirámide.

Fernández, Alcaide, Domínguez et al, (1998) adaptación al castellano de la *Escala de Metaconocimiento sobre Estados Emocionales de Solovey et al*. Datos preliminares. Libro de Actas del V Congreso de Evaluación. Psicológica. Málaga.

Garaigordobil. (1998). *Evaluación Psicológica. Bases teórico Metodológicas, situación actual y directrices del futuro*. Salamanca: Amarú Ediciones.

García, Z. E. (1993). *Introducción a la Psicometría*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Nueva York: Bantam Books.

Mayer, J. D. y Salovey, P (1997). "What is emotional intelligence? En P Solov yDSLuyter (Eds.) *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for educators* (pp.3-31) New York: Basic Books.

Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. (2001). *Technical manual for the MSCEIT V.2.0*. Toronto: MHS Publisher.

Martínez, R (1996). *Teoría de los Test Psicológicos y Educativos*. Madrid: Síntesis Psicológica.

Muñiz, J. (1992). *Teoría Clásica de los Test*. Madrid: Pirámide.

Nunnally. (1995). *Teoría psicometría*. México: Mc Graw Hill.

Nunnally, J. y Bernstein, I. (1995). *Teoría Psicometría*. México: Mc Graw Hill.

Pallares, E. (1990). *El Fracaso Escolar*. España: Ediciones Mensajero.

Quintanar y Martínez (2004). *Diseño de un instrumento con validez de constructo y contenido para la evaluación del Pensamiento Constructivo en Estudiantes Universitarios*. Tesis de Licenciatura. UNAM – Feas Iztacala.

Thordike, R. (1989) *Psicometría Aplicada*. México: Limusa.

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 leer*”. 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
------------------------------	------------------------	------------------	---------------------	--------------------------------

<ol style="list-style-type: none"> 1. En la vida siempre existen dos alternativas: una correcta y otra incorrecta. 2. Cuando repruebo una materia, tiendo a pensar que me ocurrirán más cosas negativas en la escuela. 3. Creo que existen profesores que pueden leer lo que estoy pensando de ellos en su clase. 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. 5. Acepto a mis compañeros y profesores sin condiciones. 6. Las manzanas son frutas 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. 8. Considero que cuando me trata mal un compañero o un profesor tengo que tratarlos de la misma forma. 9. Cuando me doy cuenta de que no estoy estudiando adecuadamente, suelo cambiar de estrategia para conquistar mi objetivo. 10. Cuando una solución no está en mis manos no me angustio. 11. Cuando sé que mi forma de estudiar no funciona, me cuesta trabajo cambiarla. 12. Pienso que la mayoría de las situaciones tienen algún lado positivo en el cual hay que enfocarse y aprender de él. 	<ol style="list-style-type: none"> 13. Si durante una exposición frente al grupo, yo tuviera una equivocación, no le daría importancia. 14. Cuando obtengo una buena calificación en un examen considero que ya no tengo que esforzarme para próximos exámenes y mantendré un promedio alto. 15. Cuando me enfrento a un problema generalmente estoy inseguro de poder manejar la situación. 16. Si soy amable con los profesores obtendré buenas calificaciones. 17. Suelo agrupar a mis compañeros entre los que están conmigo y los que están contra mí. 18. Me afecta mucho que me rechacen 19. Cuando realizo un trabajo, en ocasiones me desvío del tema y no logro llegar al punto central. 20. Creo que los espíritus de los muertos regresan a convivir con los vivos. 21. Las vacas proveen leche 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. 23. Cuando realizo trabajos en equipo únicamente poseo plena confianza en mí trabajo. 24. Soy de las personas que ejecutan alguna acción para solucionar los problemas en lugar de preocuparme o quejarme por ellos.
---	--

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”



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 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