



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

CONSTRUCCIÓN Y VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO DE
ACTITUD HACIA EL PROCESO DE TITULACIÓN

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA

VILLEGAS MARTÍNEZ PAOLA

DIRECTOR DE TESIS:

DR. JORGE ROGELIO PÉREZ ESPINOSA

REVISOR DE TESIS:

DRA. ALEJANDRA VALENCIA CRUZ

CIUDAD DE MÉXICO, 2024

Ciudad Universitaria, CDMX





Universidad Nacional
Autónoma de México



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

Agradezco a la Universidad Nacional Autónoma de México y a Facultad de Psicología por el gran privilegio y honor de pertenecer a la máxima casa de estudios de mi país. De igual forma, por todas las oportunidades de crecimiento que me ha brindado esta noble institución.

Al programa por haber otorgado el financiamiento para lograr esta meta.

Al Dr. Jorge Rogelio Pérez Espinosa por su paciencia, guía, apoyo, confianza en la elaboración de este proyecto. Por su gran calidad humana, siempre impulsando a los que lo rodean a lograr sus metas y sueños. Esta meta ha sido lograda gracias a su guía, aportes y sobre todo a su atención y paciencia.

A todos los profesores que me acompañaron durante mi trayectoria escolar por su enseñanza, apoyo, guía y motivación.

“POR MI RAZA HABLARÁ EL ESPIRITÚ”

Dedicatorias

A Dios, por permitirme haber llegado hasta aquí. Por darme la fortaleza que necesito para no dejarme caer. Por enseñarme siempre una luz al final del camino.

A mis padres, sabiendo que no existirá forma de agradecer una vida de amor, lucha, sacrificio, esfuerzo y superación. Quiero que sepan que el objetivo logrado también es suyo y que la fuerza que me ayudo a lograrlo fue su apoyo. Con cariño, amor y admiración.

A mi madre, Angélica Martínez, una mujer fuerte, independiente, que me alienta a seguir adelante, con el anhelo de prepararme para enfrentarme a la vida lo mejor preparada; hoy se ven culminados nuestros esfuerzos. Gracias por tu confianza, paciencia y apoyo incondicional. Gracias por creer siempre en mí. Gracias por ser mi soporte de vida.

A mi padre, Fernando Villegas, por siempre inculcarme la fortaleza mental para salir adelante. Por enseñarme el sentido de la responsabilidad y el trabajo duro. Gracias por lograr en mí una mujer independiente y fuerte.

A mi hijo, Dominick Villagrán Villegas, mi bebé gordito hermoso, por siempre motivarme a lograr mis sueños y metas sin decir una palabra. Gracias por ser el motor de mi vida que me impulsa a seguir adelante. Cuando te veo sonreír me pregunto si yo te di la vida o tú me has dado la razón para vivirla.

A mi hija, Aislinn Villagrán Villegas, mi bebé arcoíris. Eres nuestra oración hecha realidad.

A mi hermano, Jonatan Villegas, por darme el ejemplo de la disciplina, compromiso, superación y valentía. Siguiendo tu ejemplo con admiración y respeto.

A mi esposo, Alejandro Villagrán por el amor y apoyo incondicional. Gracias por creer y confiar en mí. Por todo el amor, cariño, tiempo, paciencia y comprensión. Gracias por motivarme a lograr mis metas y sueños. Vamos a comernos el mundo.

A mis ángeles que me cuidan, guían y enseñan el significado del amor a ciegas.

A Mary Borbolla, por ser mi cómplice de vida, por el apoyo, motivación, por tus consejos y sobre todo por escucharme cada día de mi vida.

A Yago, por enseñarme el significado de la lealtad y el amor incondicional.

A mi mejor amiga, Mercy, que ha estado conmigo incondicionalmente y siempre fiel. Eres la mejor amiga que pude haber encontrado en el mundo.

A mis psicólogas de carrera que siempre me ayudaron a lograr mis metas, cómplices de mis locuras, impulsos y sueños, Pau y Cel.

A mis terapeutas que han estado acompañándome en el camino para ayudarme a conseguir cualquier meta y sueño que busco. Por contener, comprender y siempre estar para mí.

Índice

RESUMEN	6
INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I: TITULACIÓN	9
1.1 Conceptualización de la Titulación	9
1.2 Importancia de la Titulación.....	11
1.3 Titulación UNAM Ciudad Universitaria.....	14
1.4 Eficiencia terminal	17
1.5 Deserción y rezago académico.....	17
CAPÍTULO II: GRUPOS REFLEXIVOS	21
2.1. Definición de Grupos Reflexivos	21
2.2. Ejecución de Grupos Reflexivos	22
2.3. Efectividad de los grupos reflexivos.....	24
CAPÍTULO III: CONSTRUCCIÓN Y VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN	25
3.1. Confiabilidad de instrumentos.....	27
3.2. Validez de instrumentos.....	27
3.3. Construcción de reactivos	31
3.4. Validación mediante jueces	32
3.5. Propiedades psicométricas	34
CAPÍTULO IV: MÉTODO	36
4.1. Justificación y Planteamiento del problema	36
4.2. Objetivo General	36
4.3. Objetivos Particulares	36
4.4. Diseño de investigación	37
4.5. Definición conceptual de las variables del instrumento	37
4.6. Muestra	39
4.7. Procedimiento y resultados	40
4.7.1. Fase 1 Grupos Reflexivos	40
4.7.2. Fase 2. Validación mediante jueces	44

4.7.3. Fase 3. Análisis factorial exploratorio	53
C A P Í T U L O V: RESULTADOS.....	55
5.1. Descripción de la muestra	55
5.2. Análisis factorial.....	55
5.3. Extracción de factores	58
5.4. Descripción de los factores.....	61
5.5. Análisis de fiabilidad.....	61
CAPÍTULO VI. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	65
LIMITACIONES Y SUGERENCIAS	68
REFERENCIAS.....	68
ANEXO I. CONSENTIMIENTO INFORMADO	76
ANEXO II. BANCO DE REACTIVOS.....	77
ANEXO III. FORMATO PARA JUECES	80
ANEXO IV. ESCALA DE ACTITUD HACIA EL PROCESO DE TITULACIÓN.....	94

RESUMEN

Los instrumentos de medición son herramientas fundamentales en diversos campos, ya que desempeñan un papel crucial en la obtención de datos precisos y confiables. La creación y validación de instrumentos de medición para un tema no estudiado es un proceso valioso que abre nuevas oportunidades de investigación, ya que permite ampliar el conocimiento, desarrollar metodologías innovadoras y resolver problemas específicos como el del proceso de titulación. Por lo que el objetivo de este estudio fue la construcción y validación de la Escala de Actitud hacia el Proceso de Titulación, así como obtener las propiedades psicométricas (confiabilidad y validez) de dicho instrumento. La muestra estuvo conformada por $n = 112$ estudiantes universitarios, los cuales asistieron al “Taller de titulación” de la Facultad de Psicología, entre 21 y 23 años, con una edad promedio de 21 años en ambos géneros, 76% fueron de sexo femenino y 24% de sexo masculino. El tipo de investigación fue de carácter instrumental. Entre los resultados se obtuvo un Alpha de Cronbach de .78. El análisis factorial exploratorio agrupó 19 de los 78 reactivos en cinco factores que explican 70.17% de la varianza. Factor 1. Miedo/Ansiedad (Alpha = 0.91); Factor 2. Procrastinación (Alpha = 0.90); Factor 3. Rivalidad con el director de tesis (Alpha = 0.82); Factor 4. Perfeccionismo (Alpha = 0.75); Factor 5. Autoeficacia (Alpha = 0.70).

En conclusión, el instrumento evaluado cumple con las propiedades psicométricas suficientes para evaluar la actitud hacia el proceso de titulación, por lo que puede ser utilizado por los profesionales del campo de la educación.

INTRODUCCIÓN

Los instrumentos de medición han sido muy importantes en la historia de la Psicología, siendo así que las pruebas psicológicas tienen gran influencia en el campo de la orientación vocacional y el asesoramiento, ya que pueden ayudar a identificar intereses profesionales, habilidades y aptitudes, asistiendo así en la toma de decisiones relacionadas con la carrera y la educación (Malo, 2008) como por ejemplo la elección de escuelas, de estudios universitarios, de empleo; por mencionar algunos. Ahora bien, aunado a esto es importante mencionar la necesidad de medir en las actividades técnicas o científicas; no solo es suficiente contar con medidas, sino saber si tales medidas son válidas.

La titulación marca el punto final de los estudios universitarios, otorgando al estudiante el título necesario para practicar en su campo. Durante este período, se evalúan y validan los conocimientos, habilidades, actitudes y experiencias adquiridas a lo largo de la carrera a través de diferentes métodos de evaluación.

Pola (2015) declara que, para evaluar la productividad de las Instituciones de Educación Superior, la medida de evaluación es la eficiencia terminal (egresados y titulados) en relación con los estudiantes que ingresaron a la institución educativa. Para estas, el índice de la titulación es un indicador para evaluar su funcionamiento y logros. Diversos estudios estadísticos demuestran que, un gran número de individuos que terminan satisfactoriamente sus estudios, no obtienen el título profesional por las dificultades burocráticas y la pérdida de tiempo que conllevan los procedimientos de titulación vigentes (Pérez, 1972). Asimismo, sugiere que existen otros factores asociados a la falta de eficiencia terminal que aún no han sido estudiados.

Por lo tanto, la presente tesis tiene como objetivo construir y validar una escala de actitud hacia el proceso de titulación, que permita conocer los factores por los cuales los estudiantes de la licenciatura en psicología no se titulan, bajo la

perspectiva de los estudiantes del último semestre, por lo que, es imprescindible que el lector conozca la conceptualización y la importancia de la titulación, así como el proceso de esta en Ciudad Universitaria. Para abordar lo anterior, se desarrolla el primer capítulo de este trabajo donde se expone un panorama de la investigación en el proceso de titulación y su relación con la eficiencia terminal.

C A P Í T U L O I: TITULACIÓN

1.1 Conceptualización de la Titulación

En el diccionario de la Real Academia Española (RAE) la titulación se refiere a la obtención de un título académico. La palabra titulación viene del verbo titular el cual significa entre otras acepciones: poner título, nombre o inscripción a algo y a su vez, es el renombre o distintivo con que se conoce a alguien por sus cualidades o sus acciones y un testimonio o instrumento dado para ejercer un empleo, dignidad o profesión (2018).

Para Camarena (2013, como se citó en Medina, 2018) la titulación es una manifestación del rendimiento escolar junto con el aprovechamiento escolar, calificaciones, aprobación, reprobación, repetición, deserción, egreso y eficiencia terminal. La obtención de un título universitario es un acontecimiento que tiene una relevancia en el ámbito personal para cada uno de los nuevos profesionistas formados que recibe personas preparadas para atender los problemas sociales de nuestro país.

Medina (2018) señala que, en la UNAM, los estudios de licenciatura tienen como finalidad proporcionar a los alumnos conocimientos, habilidades y métodos de trabajo, así como el desarrollo de actitudes y aptitudes relativas al ejercicio de una profesión (Artículo 18, Reglamento General de Estudios Universitarios, 2014).

De acuerdo con el Artículo 19 del Reglamento General de Estudios Universitarios (2014), la formación ofrece a sus alumnos cinco objetivos generales:

- Formar profesionistas de manera integral y actualizada, con el fin de que posean una visión crítica, sólida, disciplinaria e interdisciplinaria en los diversos campos del conocimiento, y particularmente en los emergentes.
- Formar profesionistas académica y laboralmente competentes, de tal manera que puedan atender los requerimientos sociales.

- Prepararlos para participar en la solución de problemas vinculados a campos del conocimiento de diversas disciplinas.
- Promover su formación científica, humanística, artística y ética para el desarrollo profesional, que les permita insertarse en la sociedad.
- Ofrecerles diversas opciones de formación que les permitan ingresar a la estructura ocupacional y adquirir los conocimientos para continuar con estudios de posgrado.

Específicamente, en el caso de la Licenciatura en Psicología (LP), en donde se enfoca la presente investigación, inicia cuando el alumno es aceptado y se inscribe en la Facultad de Psicología de la UNAM y concluye con la obtención del título profesional para lo cual requiere haber pasado por un periodo formado por cuatro requisitos:

- ✓ Cubrir el 100 por ciento de los créditos correspondientes al plan de estudios.
- ✓ Acreditar la posesión de cualquier idioma, de preferencia inglés o francés.
- ✓ Realizar el servicio social
- ✓ Elaborar un trabajo de titulación y cumplir con un conjunto de trámites académico-administrativos.

Para Medina (2018) la titulación es un proceso, es la cuarta fase de un ciclo de formación profesional que realiza un ser humano interrelacionado con su entorno que, como parte de un todo, contribuye al logro de la finalidad y los objetivos de la licenciatura establecidos por la UNAM, por lo que no es un hecho aislado, separado, o fuera de, sino un acontecimiento que constituye una fase conectada e influida por los demás elementos que conforman la totalidad.

Así mismo, señala que pasar por un proceso de titulación es también un requisito para terminar este nivel de estudios. El título que se le otorga a la persona al finalizar el proceso es la forma en que la nación reconoce que el egresado concluyó sus estudios y es un profesional capacitado para ejercer la carrera que se señala en él. El título legitima los conocimientos que el egresado adquiere durante el ciclo de la licenciatura.

López et al. (2014) consideran que un título universitario define la profesión que las personas van a realizar y conlleva las funciones de su identidad profesional, de acuerdo con estos autores el universitario titulado tiene en mano una credencial que podrá presentar en el campo laboral a fin de hacer uso de los conocimientos adquiridos a lo largo de su formación. Así mismo ha de considerarse que para Edel et al. (2005) contar con un título universitario es imprescindible, no sólo para el acceso a mejores empleos y un mejor nivel salarial, sino que de acuerdo con estos autores contar con un título universitario es vital porque además brinda un mayor estatus profesional y tiene otros alcances en el nivel de desarrollo económico y cultural de un país.

1.2 Importancia de la Titulación

De acuerdo con García (2017) la obtención del título universitario es un acontecimiento que tiene relevancia tanto para la sociedad que recibe personas preparadas para atender los problemas sociales del país, como en el ámbito personal para cada uno de los nuevos profesionistas formados en la universidad.

De acuerdo con Rodríguez (2014) para toda universidad, es de suma importancia que sus alumnos egresen en tiempo, forma y con el título profesional correspondiente; así mismo la universidad como institución certificada que brinda servicios educativos de calidad debe esforzarse por contar con programas educativos acreditados y mantener un adecuado índice de eficiencia terminal haciendo hincapié en capacitación especializada de sus egresados. Ahora bien, dado que el término "*eficiencia terminal*" es un indicador de la capacidad de las instituciones del cumplimiento de su cometido utilizando los recursos que la sociedad les provee (Cuellar y Bolívar, 2006) esto obliga a las universidades a asegurar este índice de eficiencia, así como dar seguimiento a los egresados y propiciar su titulación (Rodríguez, 2014). Este índice, de acuerdo con López et al. (2008) depende de la proporción de alumnos que logran egresar o titularse, respecto a aquellos que ingresan y es calculado con una fórmula algebraica ($\text{Eficiencia terminal} = \frac{\text{Egreso}}{\text{Ingreso}} * 100$); sin embargo conviene destacar que Cabrera (2013) menciona

que los porcentajes presentados como eficiencia terminal, no explican por sí mismos qué pasa con los estudiantes que no terminan en tiempo y forma con sus estudios así como las razones por las cuales se dan de baja temporal o definitiva, en este sentido, estos porcentajes pueden representar un obstáculo que impide ver los procesos que viven los estudiantes, problemas con la formación de los estudiantes así como problemas con el currículum.

Acorde a la relación tan estrecha existente entre las universidades y el sector económico, Escalante (2015) menciona que, respecto a los costos, no existe algún cálculo, pero en el caso de las universidades públicas, financiadas con aportaciones fiscales, deben alcanzar presupuestos altos. Para dar un ejemplo de lo anterior, menciona que, en el ciclo escolar 2014-2015, México contó con una matrícula de 3, 718,995 estudiantes en educación superior, y un egreso de 570, 181 jóvenes. Si se toma como referencia el gasto promedio por estudiante de la UNAM, que en ese mismo periodo fue de \$107, 662.34 pesos, el costo de los estudiantes matriculados que aún no egresan, es de \$339,104,596,339.20 pesos; estos datos muestran que el problema de los egresados sin título, debería ocupar un lugar prioritario en la agenda de las universidades dados los alcances que tiene este problema que se matiza aún más en un país como México, que tiene problemas tanto a nivel educativo como a nivel económico.

Cabe destacar que las consecuencias de la problemática actual de titulación de los universitarios van de económico a lo académico, e inclusive a aspecto personales, pues los jóvenes que no concluyen sus estudios universitarios se enfrentan a un panorama complicado al no obtener su título, ya que no tienen la oportunidad de funcionar plenamente como profesionales (Escalante, 2015).

No obstante, algunos estudiantes podrían graduarse sin completar todos los requisitos para obtener su título, optando por ingresar al ámbito laboral sin haber obtenido la credencial profesional necesaria. Estos graduados pueden enfrentar dificultades para avanzar en sus carreras, experimentando frustración, baja autoestima laboral, inestabilidad y hasta perder oportunidades laborales más prometedoras.

A esta problemática se añaden, de acuerdo con Martínez (2015) otros aspectos relevantes, pues aparte de que no permiten la evaluación de los procesos educativos, implica no concluir plenamente la formación académica. En este sentido la titulación es de suma importancia en la certificación profesional pero además forma parte de capital cultural de un país (Sánchez, 2009), de este modo se puede notar que la titulación representa una de las vías para alcanzar la productividad y los objetivos sociales, sin embargo, debe tenerse en cuenta que los procesos y lineamientos institucionales de las universidades se transforman constantemente, lo que trae otras complicaciones para los egresados (Rodríguez, 2014).

Otro aspecto a considerar va más allá del contexto escolar, pues de acuerdo con Rodríguez (2014) en una era de globalización, ser egresado titulado de nivel superior es una necesidad fundamental para enfrentar la competencia laboral; sin embargo, para autores como Romo (2003) también puede ser visto como la síntesis de una etapa que se cierra y, sobre todo, la oportunidad de abrirse a nuevas perspectivas, es decir, no debe ser visto como un trabajo terminal sino como uno que abre perspectivas o cierra etapas para abrir nuevas. A pesar de que la titulación es un evento trascendental en la vida de los egresados, la sociedad, y las universidades, de acuerdo con Medina (2009) sigue siendo un problema que parece no tener solución, ya que la principal problemática se encuentra en la falta de investigación al respecto; lo que conlleva a hacer imposible la propuesta de soluciones. En este punto cabe resaltar los hallazgos de López et al. (1989) que encuentran que la rigidez en los mecanismos de acreditación, tanto académicos como administrativos, forman parte importante de las causas de los bajos índices de titulación. Estos autores mencionan que existe una tendencia generalizada a unificar los requisitos académicos y administrativos para la obtención del título.

De acuerdo con lo anterior, Martínez (2015) enfatiza que las causas del bajo índice de titulación tienen que ver con los requisitos administrativos y burocráticos que deben sortear los egresados, a esto se suma la carencia de formación teórica y metodológica de los estudiantes para emprender trabajos de investigación.

Las investigaciones anteriores, permiten tener en cuenta dos aspectos importantes, pues si bien es frecuente medir la calidad educativa a partir de la eficiencia terminal, tal vez estos índices no sean el reflejo de la calidad educativa de una institución, dado que existen otros factores, tanto institucionales como no institucionales, que pueden influir, como los analizados por Edel et al. (2006) que encuentran cinco factores que afectan la eficiencia terminal: el laboral, el diseño y planeación curricular, la vinculación institucional, la selección de los aspirantes y el factor familiar, los cuales afectan la relación entre los índices de ingreso, egreso y titulación. Por otro lado, a estos factores se suma que los alumnos presentan carencias importantes en su formación académica, tanto en lo referente a los aspectos teórico-metodológicos, como a la dificultad para integrar los conocimientos y transformar la realidad (López et al., 1989).

De acuerdo con Martínez (2015) más allá de enfatizar la importancia para un alumno universitario de contar con un título que le proporcione cierta certeza de insertarse mejor en la sociedad, advierte sobre la necesidad de dar un seguimiento exhaustivo a las trayectorias de los alumnos para que logren titularse. De aquí la importancia de analizar con detenimiento las modalidades de titulación para pensarlas más como una oportunidad de vincular a los egresados con la sociedad y en particular con el mercado laboral. Así como también prestar atención a la calidad del plan de estudios de las instituciones, a los factores emocionales y al proceso educativo desde el ingreso y hasta la titulación de los alumnos (Rodríguez, 2014).

1.3 Titulación UNAM Ciudad Universitaria

De acuerdo con Rodríguez (2014) las instituciones educativas deben asegurarse de que los alumnos, durante su trayectoria académica conozcan su plan de estudios, y hacer especial énfasis en los requisitos de titulación, así como las modalidades que la institución provee para facilitar su titulación. En este mismo sentido, Cano (2008) menciona que las titulaciones deben estar diseñadas a modo que den respuesta a las necesidades actuales y de ser posible a futuras.

Ahora bien, ante la problemática que enfrentan actualmente las instituciones de educación superior en la obtención del título de sus egresados, se han puesto en marcha algunas alternativas que pretenden incrementar el número de titulados, haciendo por una parte, más accesibles los trámites administrativos y por otra, creando otras modalidades de titulación que no involucren la tradicional tesis; es así como algunas instituciones aprueban opciones como reportes de servicio social, exámenes de conocimientos profesionales, formación académica o el reconocimiento al desempeño académico (Martínez, 2015).

La Universidad Nacional Autónoma de México asume el compromiso de apoyar a los egresados en su proceso de titulación y con la finalidad de adaptarse a las necesidades de los estudiantes, se implementan diferentes modalidades a las que pueden acceder los egresados y así concluir su licenciatura exitosamente (Dorantes, 2009). Es importante destacar que, según la normativa universitaria establecida en el reglamento general de exámenes, independientemente del método de titulación elegido, todos comparten objetivos similares. Estos incluyen la evaluación integral de los conocimientos generales del estudiante en su área de estudio, la demostración de su habilidad para aplicar dichos conocimientos y la evidencia de poseer un criterio profesional sólido.

De acuerdo con el reglamento de exámenes las opciones de titulación que podrán ser adoptadas son las siguientes:

- ❖ Mediante tesis o tesina y examen profesional
- ❖ Por actividad de investigación
- ❖ Por seminario de tesis o tesina
- ❖ Mediante examen general de conocimientos
- ❖ Por totalidad de créditos y alto nivel académico
- ❖ Por actividad de apoyo a la docencia
- ❖ Por trabajo profesional
- ❖ Mediante estudios en posgrado
- ❖ Aprobar cursos o diplomados de educación continua impartidos por la UNAM
- ❖ Cursar un semestre adicional

❖ Por servicio social

Es importante señalar que estas opciones de titulación son las propuestas por la legislación universitaria, es decir para todas las facultades de la UNAM, sin embargo cada facultad tiene la libertad de decidir, de acuerdo a sus posibilidades y necesidades implementar o no dichas modalidades, asimismo es vital considerar que, respecto al tiempo que tarden los egresados en obtener su título, se pueden encontrar dos consideraciones importantes en la legislación universitaria, ya que se hace mención al tiempo reglamentado para obtener el título, que es igual al 50% de la duración de la carrera; en el caso de la carrera de psicología ese tiempo sería igual a dos años.

El consejo técnico aprobó diversas opciones de titulación para la carrera de Psicología en la Facultad de Psicología en Ciudad Universitaria, lo que brinda a los estudiantes una amplia gama de opciones para obtener el grado profesional correspondiente; se enlistan a continuación:

- Tesis Individual o de Grupo y Examen Profesional
- Tesina Individual y Examen Global de Conocimientos
- Reporte Laboral y Actualización Temática
- Informe de Prácticas
- Informe Profesional de Servicio Social (IPSS)
- Por Ampliación y Profundización de Conocimientos a través de Diplomado (s)
- Por Ampliación y Profundización de Conocimientos por estudios de posgrado (especialización)

Se puede resumir que la titulación es un indicador que permite evaluar los logros de una institución. A continuación, se aborda la eficiencia terminal y su implicación con el porcentaje de estudiantes que ingresan a un programa académico y que logran completarlo, obteniendo la titulación correspondiente.

1.4 Eficiencia terminal

El término eficiencia terminal en la educación superior se ha definido como la relación entre el número de alumnos que se inscriben por primera vez a una carrera profesional, conformando una determinada generación y los que logran egresar de ella, después de acreditar todas las asignaturas de cada carrera, en los tiempos estipulados por los diferentes planes de estudio (Camarena, 1985). Asimismo, señala la eficiencia terminal como la relación entre el número de alumnos inscritos en alguna licenciatura por primera vez, formando una determinada generación y los que logran egresar de esa generación, acreditando todas las asignaturas correspondientes al currículo de cada licenciatura, en el tiempo estipulado por los diferentes planes de estudio.

Evaluar la eficiencia terminal puede ayudar a mejorar la relación con la titulación en un programa educativo. La titulación exitosa no solo es un indicador de logro individual para el estudiante, sino también un reflejo de la efectividad del sistema educativo en su conjunto.

1.5 Deserción y rezago académico

La educación superior en México enfrenta grandes problemas, entre ellos la deserción y el rezago de los estudiantes. Así ocurre que un porcentaje relativamente alto de los estudiantes que inician una carrera no se gradúa. Para Bautista (2009) la problemática de la baja eficiencia terminal de la educación superior ha atraído la atención de académicos y profesionales de la educación. Así, existen diversos estudios realizados por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), de algunas Universidades como la UNAM, la UAM, la Universidad Autónoma de Aguascalientes, entre otras.

Al respecto se han encontrado ciertas regularidades en la deserción según lo expone la investigación realizada (ANUIES, 2000):

- a) El abandono voluntario ocurre durante los primeros meses posteriores al

ingreso a la institución;

- b) Cinco de cada diez estudiantes desertan al inicio del segundo año;
- c) Cuatro de cada diez estudiantes que comienzan el cuarto año, no obtienen su título de licenciatura; y
- d) El mayor abandono se da en carreras con baja demanda y posibilidades de ingreso de alumnos en segunda opción; y con posibilidades de acceder al ámbito productivo sin la exigencia legal del título y la cédula profesional.

El rezago escolar es definido como el atraso de los estudiantes en la inscripción a las asignaturas, según la secuencia establecida en el plan de estudios (Altamira, 1997).

Existen factores que se relacionan con el abandono de estudios y el rezago académico, como el que el sistema educativo no está cubriendo las exigencias de los estudiantes o les demande años de lo que están dispuestos a emplear fuera del mercado de trabajo (OCDE, 2000). Otras que se pueden mencionar, son las dificultades académicas, problemas de adaptación, dificultades emocionales, falta de definición en las metas o cambio de éstas durante el transcurso de los estudios, compromiso insuficiente, diversos factores externos y aislamiento social (Tinto, 1996).

Según Legorreta (2000) el carácter reglamentario o normativo son determinantes en los distintos escenarios que se pueden presentar en la decisión de un estudiante para no concluir una carrera profesional; para que su estancia se prolongue sin lograr el egreso en el tiempo previsto; para que la titulación, a pesar del egreso, se produzca en forma extemporánea o para que, en el peor de los casos, provoquen su baja definitiva.

De acuerdo con Carrasco (2017), el abandono de estudios y el rezago académico son fenómenos complejos que pueden ser influenciados por una variedad de factores. Estos factores pueden ser de naturaleza individual, familiar, institucional o socioeconómica. A continuación, se exploran algunos de los principales factores que se relacionan con el abandono de estudios y el rezago académico:

Factores individuales:

- Dificultades de aprendizaje: Algunos estudiantes pueden enfrentar desafíos para adquirir nuevos conocimientos o habilidades, lo que puede llevarlos a sentirse frustrados y desmotivados.
- Falta de motivación: La falta de interés en los estudios o la ausencia de metas claras puede llevar a algunos estudiantes a abandonar sus estudios.
- Problemas de salud mental: Los problemas de salud mental, como la depresión o la ansiedad, pueden interferir en el desempeño académico y contribuir al abandono de estudios.
- Responsabilidades familiares: Los estudiantes que tienen que hacer frente a responsabilidades familiares, como el cuidado de familiares enfermos o el apoyo a sus propios hijos, pueden tener dificultades para concentrarse en sus estudios.

Factores familiares:

- Falta de apoyo familiar: La falta de apoyo emocional, financiero o logístico por parte de la familia puede hacer que sea más difícil para los estudiantes continuar con sus estudios.
- Expectativas familiares: Las expectativas poco realistas o la presión excesiva por parte de la familia para tener éxito académico pueden generar estrés y ansiedad en los estudiantes, lo que puede contribuir al abandono de estudios.

Factores institucionales:

- Falta de recursos: La falta de recursos institucionales, como programas de tutoría, servicios de asesoramiento o acceso a materiales educativos, puede dificultar el progreso académico de los estudiantes.
- Calidad de la enseñanza: La calidad del profesorado y la adecuación del plan de estudios pueden influir en el compromiso y la retención de los estudiantes.

Factores socioeconómicos:

- Desigualdades socioeconómicas: Los estudiantes de familias con bajos ingresos pueden enfrentar desafíos adicionales, como la falta de acceso a recursos educativos o la necesidad de trabajar para contribuir al sostén económico familiar.
- Inseguridad financiera: La incapacidad para costear los gastos asociados con la educación, como matrícula, libros o transporte, puede llevar al abandono de estudios.

Los índices de mayor deserción se dan durante los primeros dos años de ingreso a las diferentes carreras, de ahí que las diversas facultades en la Universidad Nacional Autónoma de México han implementado diversos medios que permitan disminuir el rezago y la deserción, como son una mejor integración a la vida académica en la Institución, programas de tutorías, cursos complementarios que posibiliten la regularización de sus materias. Sin embargo, no se han obtenido los resultados que se esperan para incrementar la permanencia de los alumnos, al respecto Tinto (1992) menciona que esta falta de éxito se debe a que no se ha dado una mejora en las experiencias académicas, en especial en el primer año que es considerado como crítico.

Dado este contexto, se les invita a las y los lectores a consultar el segundo capítulo para revisar los grupos reflexivos, su ejecución, efectividad y sus aplicaciones teóricas.

C A P Í T U L O II: GRUPOS REFLEXIVOS

2.1. Definición de Grupos Reflexivos

Los investigadores sociales en la década de los 30's comenzaron a diseñar estrategias grupales para permitir una mayor libertad y apertura a los entrevistados. Eisenhower (1994) define a los grupos reflexivos como una forma de entrevista grupal que utiliza la comunicación entre investigador y participantes, con el propósito de obtener información, en los cuales se derivan reflexiones enfocadas, las cuales proporcionan una herramienta flexible para explorar el conocimiento, el comportamiento, las preocupaciones, las creencias, la experiencia, la motivación y los planes de los encuestados en relación con temas o problemas particulares.

La aplicación de la técnica de grupos reflexivos en el campo de la salud ha demostrado, por su sensibilidad para indagar conocimientos, normas y valores de determinados grupos, ser una fuente de información de enorme riqueza. Los grupos reflexivos indagan cómo afectan diferentes fenómenos o situaciones a las personas (Hamui- Sutton y Varela-Ruiz, 2013).

A diferencia de un laboratorio cognoscitivo, con su enfoque individual en profundidad, un grupo reflexivo se lleva a cabo dentro del contexto dinámico de un grupo. La aplicación de la técnica no se ha mantenido de manera constante, sino que ha sufrido variaciones por la influencia de las nuevas tecnologías, dando lugar a "grupos reflexivos por videoconferencia" y "grupos en internet". Cabe resaltar que actualmente se le reconoce como una técnica importante de investigación cualitativa, y que su uso se ha incrementado considerablemente en todos los campos de las ciencias humanas (Eisenhower, 1994; Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2013).

Algunos grupos reflexivos son realizados con la finalidad de evaluar cuestionarios con un grupo típico de encuestados que varían sólo con las medidas habituales demográficas, socioeconómicas o temáticas específicas, también tiene como propósito utilizar técnicas directivas con preguntas semiestructuradas o estructuradas. El protocolo está construido para descomponer las respuestas y

explorar la comprensión y las referencias de tiempo. La discusión del grupo reflexivo abarca pensamientos que los participantes han tenido en el período entre la entrevista y la discusión. La dinámica del grupo puede servir para arrojar información cualitativa y desarrollar sugerencias para mejorar las áreas que son difíciles o poco claras para los encuestados (Eisenhower, 1994; Nolin y Chandler, 1996; Youssefzadeh, 1999).

Alternativamente, otros participantes pueden ser influenciados por la opinión de grupo o pueden ser reacios a divulgar la información delante de otros, sin embargo, las respuestas que podrían no surgir en una entrevista individual a menudo lo hacen durante la interacción de los miembros del grupo reflexivo.

Los participantes del grupo deben estar seguros de la confidencialidad de sus opiniones, las cuales deben ser usadas solamente para los propósitos de investigación, ya sea en forma de notas, video, cintas de audio de los procedimientos, entre otros y deben ser tratados con extremo cuidado por los investigadores para proteger esa confidencialidad. Además, los grupos reflexivos no producen resultados que son generalizables a una población más grande, por lo que sus resultados siempre deben interpretarse con cautela (Eisenhower, 1994; Nolin y Chandler, 1996).

2.2. Ejecución de Grupos Reflexivos

Los participantes de los grupos reflexivos se seleccionan según los criterios determinados por el tema y los objetivos de investigación. Los grupos suelen estar compuestos de participantes que comparten muchas características sociodemográficas porque interactúan con otros que son similares (Merton et al., 1956).

Antes de iniciar un grupo reflexivo, se establecen los convenios iniciales, explícitos e implícitos, y se aclaran los propósitos de la reunión. Debe quedar claro quién pregunta y quién(es) responde(n), o si va a haber algún tipo de retribución por la participación (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2013).

El grupo reflexivo es un pequeño grupo de 8 a 10 personas, dirigido por un moderador experimentado que es experto en obtener una reflexión completa de los temas. Idealmente miembros del grupo objetivo, analizan los puntos fuertes y las debilidades del instrumento en cuestión. La dinámica del grupo puede servir para desarrollar sugerencias para mejorar las áreas que son difíciles o poco claras para los encuestados (Eisenhower, 1994; Youssefzadeh, 1999).

En la planeación hay que considerar también las características del lugar de encuentro; de fácil acceso, de preferencia un espacio conocido y no amenazante, que haya una sala con una mesa grande y sillas, idealmente debería contar con una cámara de Gesell, donde se ubiquen los observadores.

El moderador guía la discusión con el fin de identificar los puntos de consenso, así como las diferentes opiniones y razones detrás de tales diferencias. Los grupos reflexivos proporcionan información cualitativa, complementando a los resultados estadísticos obtenidos de las encuestas basadas en la probabilidad (Eisenhower, 1994).

Un buen moderador conoce el tema que va a indagar, muestra capacidad para estructurar y redondear temas, tiene claridad y sencillez de expresión lingüística, es amable y muestra sensibilidad de escuchar con atención. Tiene capacidad para dirigir e interrogar críticamente para confirmar datos, muestra buena memoria y retiene lo dicho. El moderador debe dar confianza a las personas tomando en cuenta lo que dicen, y abstenerse de dar su opinión. En la investigación exploratoria, la reflexión grupal puede producir información constructiva sobre el conocimiento de los temas de la encuesta y temas relacionados y que pueden ayudar a los investigadores a utilizar términos familiares al diseñar los elementos del cuestionario. Debido a que varios encuestados toman parte en el debate simultáneamente, los grupos reflexivos ofrecen a los investigadores un método de recolección de datos cualitativos para mejorar el contenido de la encuesta y reducir el error de medición (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2013; Nolin y Chandler, 1996).

2.3. Efectividad de los grupos reflexivos

Para Herrera (2016) los grupos reflexivos son espacios de socialización grupal para personas que comparten una situación o problemática similar. Los grupos reflexivos sirven como soporte emocional y como apoyo al proceso psicoterapéutico.

Los grupos reflexivos tienen su origen en los años 1940 en los Estados Unidos, específicamente en los laboratorios de entrenamiento y en los grupos de desarrollo de habilidades. Estos grupos estaban diseñados para facilitar el aprendizaje y el cambio mediante la reflexión sobre las propias conductas y las de los demás en el contexto del desarrollo del grupo en su conjunto.

Los grupos reflexivos requieren como mínimo de cinco participantes, en donde la regularidad y duración de las sesiones pueden ser discutidas y consensuadas por el grupo. Sin embargo, Herrera (2016) recomienda que se lleven a cabo una vez por semana con duración de dos horas por sesión.

Bajo este contexto, es imprescindible que el lector conozca la conceptualización e importancia de la medición, los instrumentos, así como el proceso de la construcción de reactivos. Para abordar lo anterior, se desarrolla el tercer capítulo de este trabajo donde se expone un panorama de la investigación en el proceso de construcción y validación de instrumentos de medición.

C A P Í T U L O III: CONSTRUCCIÓN Y VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN

En la evaluación de constructos psicológicos se utilizan instrumentos o test, que son procedimientos estandarizados compuestos por reactivos (preguntas, afirmaciones, enunciados, etc.) seleccionados y organizados. Se diseñan para provocar en el individuo ciertas reacciones registrables, incluyen un procedimiento de puntuación que permite obtener medidas que pueden ser usadas con distintos propósitos (Prieto y Delgado, 2010; Rey, 1973).

La legitimidad y eficiencia de estas prácticas depende de su fiabilidad y validez, que son los dos criterios de calidad que debe reunir todo instrumento de medición, para ello, son sometidos a la consulta y al juicio de expertos con el objeto de que los investigadores puedan utilizarlo en sus estudios (Prieto y Delgado, 2010; Robles y Rojas, 2015).

El desarrollo de estudios internacionales y la diversidad de culturas están aumentando progresivamente, y por ello se requiere tener instrumentos accesibles de evaluación que estén adaptados culturalmente en distintos países. La OMS exige tener instrumentos validados en el ámbito de la salud para poder realizar estudios comparativos a nivel internacional. Por otra parte, Coolican (2005) define a los cuestionarios, escalas de actitud y pruebas como herramientas para la recopilación de información estructurada acerca de personas. Éstas requieren de un alto grado de destreza en su elaboración, debido a que se debe prestar atención al método de muestreo, ya que la manera en cómo se seleccionan a los miembros de la muestra en la sede, tomará como indicador para elegir a la población total.

La medición es una de las mayores bases de la investigación, y es indispensable en todas las áreas de la psicología ya que, eventualmente se requerirá de algún tipo de cuantificación.

De acuerdo con Kerlinger (2002) cualquier medición debe estar reglamentada, este reglamento tiene bases racionales o empíricas, es decir toda medición es por lo menos teóricamente posible. A veces puede ser un fenómeno complejo, difícil de

alcanzar, sin embargo, los científicos no rechazan la posibilidad de medir cualquier fenómeno alcanzable.

Posteriormente, una vez que se han asignado valores numéricos de acuerdo con ciertas reglas a los elementos que queremos medir, es decir, previamente ya se ha diseñado una forma de medición y ya se ha administrado un instrumento a un grupo de participantes, debemos de comprobar cuál es su confiabilidad y su validez.

Debido a lo anterior, el constructor debe especificar la población a la que va dirigido el instrumento; así mismo sus normas de prueba para que las personas que la apliquen sepan la manera en que las puntuaciones se distribuyen con relación al promedio. Establecer estas normas es un proceso denominado estandarización. De igual forma, las escalas de medición deben de ser confiables y válidas a través de procesos estrictos.

De acuerdo con Muñiz y Fonseca (2019) la construcción de un instrumento de medida es un proceso complejo que sintetizan en diez pasos, los cuales no son universales, pudiendo variar en función del propósito del instrumento de medida. Todo el proceso de construcción debe desarrollarse de forma rigurosa y objetiva, siguiendo unos estándares de calidad, para así maximizar la validez de las inferencias hechas a partir de las puntuaciones obtenidas.

Muñiz y Fonseca (2019) han descrito los diez pasos fundamentales a seguir para desarrollar un test objetivo y riguroso para evaluar variables en el ámbito de las ciencias sociales y de la salud. Dichos pasos por considerar en el proceso de construcción y validación de un test recogen las recomendaciones de los últimos estándares de la American Educational Research Association (AERA), la American Psychological Association (APA) y el National Council on Measurement in Education (NCME) (2014). Los pasos son los siguientes:

1. Marco general
2. Definición de la variable medida
3. Especificaciones
4. Construcción de los ítems

5. Edición
6. Estudios piloto
7. Selección de otros instrumentos de medida
8. Aplicación del test
9. Propiedades psicométricas
10. Versión final del test

El uso de escalas tipo Likert supone una menor ambigüedad de respuestas que las obtenidas con otro formato, siendo una ventaja frente a otros instrumentos que califican con otro tipo de escalas o tipos de respuesta, lo cual permite que el investigador se asegure que su instrumento mida lo que desea medir, a su vez este tipo de formato supone un bajo costo, sencilla comprensión y aplicación (Cañadas, y Sánchez, 1998).

3.1. Confiabilidad de instrumentos

Gregory (2011) define la confiabilidad como el atributo de consistencia en la medición. Mientras que Coolican (2005) menciona que tiene que ver con la consistencia de una medición a lo largo de diferentes aplicaciones (consistencia externa), o dentro de sí misma (consistencia interna).

Para Muñiz (1998), la confiabilidad es la capacidad de un ítem de desempeñar una función requerida en condiciones establecidas durante un periodo determinado de tiempo.

3.2. Validez de instrumentos

Para Mendoza (2018) la validación de un instrumento es un proceso continuo dinámico que va adquiriendo más consistencia, y para tal; primeramente, debemos de recordar la definición de medición, de acuerdo con Malo (2018) es el proceso por el cual se asignan números o símbolos a atributos de entidades del mundo real, de tal forma que se los describa de acuerdo con reglas claramente definidas.

En algunas ocasiones, para validar un instrumento de medida, se comienza por adaptar culturalmente el cuestionario al medio donde se quiere utilizar y después hacer una medición de sus características psicométricas, es decir definir qué atributo deseamos caracterizar.

Carvajal et al. (2010) señalan estos criterios para asegurar la calidad del instrumento:

1. **Proceso de traducción:** es la clave para asegurar la validez de un instrumento en diferentes culturas. La traducción tiene como objetivo que el instrumento sea equivalente al nivel semántico, conceptual, de contenido, técnico y de criterio en distintas culturas.

2. **Características psicométricas:** las propiedades psicométricas determinan la calidad de su medición. Las dos características son la confiabilidad y la validez.

Los instrumentos permiten obtener puntuaciones, entonces el atributo medido tiene una magnitud que pueden ser expresadas mediante números.

La validez es un concepto que hace referencia a la capacidad de un instrumento de medición para cuantificar de forma significativa y adecuada el rasgo para cuya medición ha sido diseñado. De esta forma, un instrumento de medida es válido cuando las evidencias empíricas legitiman la interpretación de las puntuaciones arrojadas por el test (Morales, 2007). Es decir, un instrumento es válido cuando en verdad mide lo que tiene que medir. Por ejemplo, si se quiere medir atención que sea esto lo que se mida y no concentración; que, aunque van ligados estos procesos, no son lo mismo; por lo que se tendrá que definir cada uno por separado.

Cabe mencionar que la validez es el primero de los puntos a tratar en la validación de un instrumento.

Tipos de validez

- **De contenido:** la validez del contenido se presenta en el juicio de expertos

(método de jueceo). Se definen como “*el grado en que los ítems que componen el test representan el contenido que se trata de evaluar*” (Mendoza, 2018). Kerlinger (2002) menciona que el contenido de la medida debe de ser representativo del universo de la propiedad que se mida. De igual forma, explica que la representatividad de los activos la juzga el investigador propiamente o con ayuda de otros investigadores.

- **De criterio:** un criterio es una variable distinta del test que se toma como referencia, que se saben que es un indicador de aquello que el test pretende medir, que debe presentar una relación determinada con dicho test. Se denomina coeficiente de validez a la correlación del test con un criterio externo. De esta manera, se pueden presentar dos formas diferentes en cuanto a la validez de criterio:

Validez predictiva: cuando se involucra el uso de criterios futuros, por ejemplo: una encuesta sobre quién será el próximo jefe de gobierno de la Ciudad de México; que se aplica un mes antes de las elecciones, se puede comparar con las votaciones reales llegado el día de la elección. La encuesta fue nuestro instrumento y el criterio externo lo obtuvimos un mes después viendo su habilidad predictiva.

Validez concurrente: se da en un periodo simultáneo.

- **De constructo:** Busca medir un fenómeno explicado desde una teoría, la cual se intenta validar desde una prueba estandarizada. Se puede considerar un concepto general que abarcaría los otros tipos de validez. Debido a esto, la validación de un constructo es un proceso arduo y difícil.

El coeficiente de validez

Es la correlación entre la puntuación de la prueba y la medida de criterio. Los datos empleados al calcular cualquier coeficiente de validez también pueden expresarse como tablas o gráficos de expectativas que muestran la probabilidad de que un individuo que obtiene cierta puntuación en la prueba obtenga un nivel especificado de desempeño en el de criterio.

Existen algunas condiciones que afectan a los coeficientes de validez y resulta esencial especificar la naturaleza del grupo en el que se calculó el coeficiente de validez. La misma prueba puede medir diferentes funciones cuando se aplica a individuos que difieren en características importantes (edad, género, nivel educativo, ocupación, etc.). Las pruebas diseñadas para emplearse con diversas poblaciones deben citar en los manuales técnicos los datos apropiados sobre la posibilidad de generalizar. Más aún en una población en la que haya grandes diferencias en las puntuaciones de la prueba, el coeficiente de validez puede diferir de manera considerable en diversas partes del rango de calificación y debe supervisarse en los subgrupos apropiados (Lee y Foley, 1986). Existen otros aspectos a tomar en cuenta tales como: la heterogeneidad de la muestra, la preselección o intencionalidad de la muestra, la diferente forma de relación entre la prueba y el criterio, etc.

Los aspectos que considerar para la validación de un instrumento son los siguientes (Carvajal, et al, 2011):

- **Estandarización en la aplicación:** Es la claridad de las instrucciones, la aplicación, la interacción entre el evaluador y evaluado, el trato personal que realiza el evaluador con el fin de orientar el proceso de medición.
- **Contextos para realizar las evaluaciones**

a) **Contexto clínico:** las pruebas y otros métodos de evaluación se usan en forma amplia en escenarios clínicos como los hospitales públicos, consultorios privados, clínicas privadas y el sello de las pruebas en este contexto es que sólo se usa con un individuo a la vez, las pruebas colectivas solo se usan en búsqueda de casos que requieren una mayor evaluación psicológica.

b) **Contexto educativo:** A menudo se usan pruebas en escenarios educativos para diagnosticar problemas de aprendizaje. Las medidas de inteligencia y logro aplicadas en forma individual se usan con más frecuencia con propósitos de diagnóstico y por lo general son administradas por profesionales con capacitación.

Existen otras pruebas que se administran a los aspirantes a un nuevo ingreso, por ejemplo, a las universidades y posgrados. De igual forma, se usan las pruebas

en un contexto de orientación vocacional.

c) **Contexto jurídico:** Va dirigido a los tribunales, se basan en datos de pruebas psicológicas y testimonios de expertos relacionados como una fuente de información para ayudar a responder si la persona es competente para ser enjuiciada o para saber si un acusado distingue del bien y el mal en el momento de cometer un delito.

d) **Contexto organizacional:** Se enfoca en el mundo de los negocios, las pruebas se usan en particular en el área de recursos humanos. Los psicólogos usan pruebas y procedimientos de medición para evaluar cualquier conocimiento o habilidades en las que necesite ser evaluado el empleado, un candidato a ser empleado, toma de decisiones en cuanto a ascensos, transferencias y capacitaciones correspondientes.

3.3. Construcción de reactivos

Los cuestionarios son un tipo de instrumento, los cuales se componen de una serie de reactivos. El reactivo es la unidad básica de información de un instrumento de evaluación, el contenido de las preguntas de un cuestionario es tan variado como los aspectos que mide. Existen diversos tipos de preguntas que se pueden emplear: preguntas cerradas, contienen categorías u opciones de respuesta que han sido previamente delimitadas; preguntas abiertas, lista libre, preguntas dicotómicas, lista de chequeo, ordenación de reactivos, preguntas de opción múltiple; así como tener un número suficiente de reactivos (Gómez-Peresmitré, y Reidl, 2010; Hernández, et al. , 2006; Martín, 2004).

Se debe asegurar el tener un número suficiente de reactivos para medir otras variables en todas sus dimensiones (Gómez-Peresmitré, y Reidl, (2010); Hernández, Fernández y Baptista, 2006; Martín, 2004). Hernández y colaboradores (2006) establecen que independientemente del tipo de preguntas, y de que sus respuestas estén precodificadas o no, hay una serie de características que deben cubrirse al plantearlas:

- a) Las preguntas deben de ser claras, precisas y comprensibles para los sujetos encuestados. Deben evitarse términos confusos, ambiguos y de doble sentido.
- b) Las preguntas deben de ser lo más breves ya que las preguntas largas suelen resultar tediosas, toman más tiempo y pueden distraer al participante.
- c) Deben formarse con un vocabulario simple, directo y familiar para los participantes. El lenguaje debe adaptarse al habla de la población.
- d) No pueden incomodar al sujeto encuestado, ni ser percibidas como amenazantes y nunca deben sentir que se le enjuicia.
- e) Las preguntas deben referirse preferentemente a un solo aspecto o una relación lógica.
- f) Las preguntas no habrán de incluir respuestas.
- g) Las preguntas no pueden apoyarse en instituciones, ideas respaldadas socialmente ni en evidencia comparada.
- h) Evitar preguntas que ofendan a los participantes.

3.4. Validación mediante jueces

El juicio de expertos es un método para determinar la validez de contenido, útil para una investigación que requiere interpretar y aplicar sus resultados de manera acertada, eficiente y con toda la rigurosidad metodológica y estadística. La evaluación en este sentido se define como *“una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones”* (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008).

El constructor de la prueba define específicamente el dominio del contenido por medio de una descripción que lo debe delimitar claramente; y también define, subcategorías importantes del dominio, especificando esta importancia en términos porcentuales. Los jueces determinan si los reactivos sometidos a su consideración pertenecen o no al dominio definido; así como si son tomados en conjunto, tienen una proporción adecuada; también enjuician la bondad de la redacción de los elementos (Aliaga, s.f.).

El proceso consiste en que algunas personas, expertas o no, digan si consideran que los reactivos son representativos del dominio conductual que deben ser incluidos en un instrumento. Cuantas más personas intervengan, mayor validez tendrá esta técnica (Carvajal, et al, 2011; Aliaga, s.f.). Tras someter un instrumento de cotejo a la consulta y al juicio de expertos éste ha de reunir dos criterios de calidad: validez y fiabilidad. Es aquí donde la tarea del experto se convierte en una labor fundamental para eliminar aspectos irrelevantes, incorporar los que son imprescindibles y/o modificar aquellos que lo requieran (Robles y Rojas, 2015).

En cuanto a los procedimientos de elección de los expertos, los autores indican una diversidad, como los que no implican ningún filtro de selección, y tampoco existe un acuerdo unánime para determinación de un número de expertos (Robles y Rojas, 2015), por lo que Escobar-Pérez y colaboradores, (2008) proponen los siguientes criterios de selección:

- a) experiencia en la realización de juicios y toma de decisiones basada en evidencia o experticia (grados, investigaciones, publicaciones, posición, experiencia y premios entre otras).
- b) reputación en la comunidad.
- c) disponibilidad y motivación para participar.
- d) imparcialidad y cualidades inherentes como confianza en sí mismo y adaptabilidad.

Para determinar el grado de acuerdo entre los jueces se han utilizado diferentes procedimientos, una aproximación inicial fue calcular el porcentaje de acuerdo, considerando si la medida de acuerdo es alta o baja

En la fase final del proceso de consulta a los expertos se elaboran las conclusiones del juicio que serán utilizadas para la descripción en términos de validez y fiabilidad del instrumento de medición, sin desestimar la presencia de variables individuales como la personalidad o las habilidades sociales de los jueces que pueden generar sesgos a favor de uno o varios aspectos del mismo (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008).

3.5. Propiedades psicométricas

La psicología es una ciencia fáctica y para medir los atributos o características psicológicas del ser humano utiliza como instrumentos a los test, que pueden ser proyectivos y psicométricos. Los test psicométricos son los que utilizan el concepto de medición y tienen su fundamento en la psicometría. La utilización de cuestionarios es cada vez más frecuente, tanto en el ámbito de la asistencia como en el de la investigación, por lo que es importante disponer de instrumentos validados (Aliaga, s.f.; Carvajal, et al, 2011; Martín, 2004).

Evaluar las propiedades psicométricas de un instrumento es un criterio esencial para determinar la calidad de su medición. Las dos características métricas para valorar la precisión de un instrumento son la confiabilidad y la validez. No todo instrumento que sea fiable es válido, puede ser fiable porque mide una variable de manera constante, pero inválido si no mide el fenómeno que quiere medir. La sensibilidad y factibilidad son otras características métricas que también miden la validez de un instrumento (Carvajal, et al, 2011).

Un instrumento de medición puede ser confiable, pero no necesariamente válido, por ello es requisito que el instrumento de medición demuestre ser confiable y válido. La relación entre validez y confiabilidad es susceptible de demostrarse matemáticamente, de no ser así, los resultados de la investigación no deben tomarse en serio (Hernández, et al, 2006; Kerlinger, Lee, Pineda y Mora, 2002). Entre los procedimientos o técnicas estadísticas utilizados para evaluar la validez del constructo destaca en mayor medida el análisis factorial. En general, podemos decir que esta es la técnica por excelencia utilizada para la validación de constructo (Pérez-Gil, Chacón, y Moreno, 2000).

Los estudiosos del ámbito social comenzaron a indagar sobre la exactitud de los datos recolectados, especialmente en relación con la posible influencia del investigador en la información proporcionada por los participantes. Existía la preocupación de que esta influencia pudiera distorsionar los resultados. Además, se cuestionaba si la forma de respuesta, particularmente las obtenidas de preguntas

cerradas (las más comunes), eran restrictivas y podían conducir a datos incompletos.

Por lo anterior y dado que hay varios factores asociados a la baja eficiencia terminal, entre las cuales, están las relativas al estudiante, es pertinente conocerlos a partir de un instrumento válido y confiable, para lo cual este trabajo pretenderá desarrollar uno que posea adecuadas propiedades psicométricas.

C A P Í T U L O IV: MÉTODO

4.1. Justificación y Planteamiento del problema

Actualmente en México no existen instrumentos válidos y confiables que midan actitudes hacia el proceso de titulación que busquen reducir el rezago académico. Es por lo que, para la evaluación de este constructo, es necesario contar con instrumentos que garanticen la calidad en la medición, confiabilidad y validez. El proceso de construcción y validación de una escala de medida es complejo y requiere el conocimiento teórico sólido del constructo que queremos medir, así como poseer conocimientos estadísticos y en programas informáticos para realizar las pruebas estadísticas. La calidad de la metodología utilizada es imprescindible para asegurar que los resultados que se obtienen en el estudio se puedan interpretar adecuadamente y sean utilizables en la práctica académica.

4.2. Objetivo General

Determinar la confiabilidad y validez del instrumento “*Escala de Actitud hacia el Proceso de Titulación*”.

4.3. Objetivos Particulares

- Elaborar un banco de reactivos que evalúen actitudes hacia el proceso de titulación.
- Determinar la validez de contenido de la “*Escala de Actitud hacia el Proceso de Titulación*” mediante validación por jueces.
- Determinar la validez de constructo de la “*Escala de Actitud hacia el Proceso de Titulación*” mediante un Análisis Factorial Exploratorio.
- Identificar la confiabilidad del instrumento de la “*Escala de Actitud hacia el Proceso de Titulación*” mediante el Alfa de Cronbach.

4.4. Diseño de investigación

Estudio de carácter instrumental.

4.5. Definición conceptual de las variables del instrumento

1. Perfeccionismo

Hewitt y Flett (1991) nos indican que es la práctica de auto demandarse o demandar a otros una ejecución superior a la que la situación requiere. Acción de imponerse metas personales demasiado altas, autoevaluar de manera inadecuada los propios logros, así como experimentar incertidumbre acerca del rendimiento de uno mismo y realizar críticas desmesuradas respecto a la propia ejecución.

2. Egocentrismo

IPSIA (2022) indica que se refiere a una afección por la cual las personas tienen una extrema preocupación por sí mismas y una falta de empatía con otras personas.

3. Tolerancia a la frustración

Whittaker (1990) indica que se refiere a la aptitud de un individuo para soportar una frustración sin pérdida de su adaptación psicobiológica.

4. Miedo/Ansiedad

Lima y Casanova (2016) indican que se refiere al desarrollo de una serie de enredos mentales, obsesiones, preocupaciones y fantasías que son el resultado del estado de ansiedad, desarrollando un estado de insatisfacción, de descontento, de alejamiento de la plenitud que prevalece en el interior de la psique de las personas con niveles elevados de ansiedad.

5. Inseguridad

Mercé Jou (2005) la define como la sensación o percepción de ausencia de seguridad que percibe un individuo o un conjunto social respecto de su imagen, de su integridad física y/o mental y en su relación con el mundo.

6. Procrastinación

Lieberman (2019) menciona que es todo tipo de conductas que las personas tienen para retrasar el inicio, desarrollo o final de alguna actividad o tarea específica, establecida dentro de un plazo de tiempo.

7. Autoconocimiento

Bisquerra (2007) define como la toma de conciencia de la propia persona y es característico de la especie humana. Relacionado a tener consciencia de los propios sentimientos, actitudes y aptitudes, deseos, gustos, necesidades y preferencias, rasgos, motivaciones, resistencias, metas, inquietudes, limitantes y todo aquello relacionado con la propia persona.

8. Inmadurez emocional

Fauve (2022) indica que se refiere a un estado o condición de la persona cuyo carácter o forma de comportarse tiene las características que se consideran propias de los niños, como la ingenuidad, la necesidad y la irresponsabilidad.

9. Relación del director de tesis-pasante (Vínculo afectivo)

Moreno (citado en Caballero y Sime, 2016) Se refiere al tipo de relación que se da entre el tesista y el director. Es un lazo que tiende a mantenerlos juntos en el espacio y que perdura en el tiempo.

10. Desorden

Tintero (2018) indica que se refiere a la falta o carencia de organización, arreglo, ordenamiento, estructura y orden a los elementos y/o eventos.

11. Autoestima

Branden (citado en Musayon, 2020) Se refiere a los sentimientos de valía personal y de respeto a sí mismo. Está relacionado con una actitud/sentimiento positivo o negativo hacia uno mismo, basada en la evaluación de sus propias características, e incluye sentimientos de satisfacción consigo mismo. Es el conjunto de percepciones, pensamientos, evaluaciones, sentimientos y tendencias conductuales dirigidas hacia sí mismos, hacia la propia manera de ser y comportarse, hacia los rasgos del cuerpo y del carácter.

12. Rivalidad con el director de tesis

Bank y Kahn (1988) a la oposición entre director de tesis-pasante que aspiran a obtener un mismo logro. La rivalidad se refleja en agresión que se descarga libremente mediante la rivalidad cuerpo a cuerpo, rivalidad del rechazo y negación de la existencia del rival y verbalización de la agresión.

13. Autoeficacia

Prieto (2016) la define como las creencias que un individuo percibe de sí mismo, sobre sus capacidades, habilidades y destrezas, que son desempeñadas en prácticas concretas de la vida cotidiana para obtener resultados deseados.

4.6. Muestra

Participó una muestra no probabilística de 112 estudiantes de séptimo y octavo semestre de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México en proceso de titulación.

Criterios de inclusión:

- Estudiantes universitarios de séptimo y octavo semestre de la licenciatura de la Facultad de Psicología de la UNAM.

Consideraciones éticas:

- Consentimiento informado

4.7. Procedimiento y resultados

4.7.1. Fase 1 Grupos Reflexivos

Objetivo específico: Obtener información sobre el proceso de titulación, con la finalidad de elaborar un banco de reactivos con los que se pretende construir la “*Escala de Actitud hacia el Proceso de Titulación*” en estudiantes y egresados de la Facultad de Psicología de la UNAM.

Participantes: Cincuenta adultos (hombres y mujeres) egresados de la Facultad de Psicología de Ciudad Universitaria con rezago académico, entre 28 y 40 años. De los cuales, 38 mujeres corresponden a un 76% y 12 hombres a un 24%; con una edad promedio de 33 años en ambos géneros. Se observa un mayor número de porcentaje de mujeres en el grupo de 32 años y en hombres de 34 años. De los participantes, el 100% cuenta con la carrera de Psicología terminada, sin embargo no concluyeron el proceso de titulación correspondiente.

Materiales:

- Grabadora
- Consentimiento informado
- Listado de preguntas del investigador

Procedimiento:

Esta tesis es parte del proyecto “*Grupos reflexivos focalizados en la eficiencia terminal*” cuyo propósito principal fue, entre otros, desarrollar y probar los factores que influyen en el proceso de titulación, a partir de las variables emocionales, el cual estuvo a cargo del director principal, el Dr. Jorge Rogelio Perez Espinosa, en

colaboración con la autora de esta tesis. Las funciones que realice fueron las siguientes:

- Se explicó a los participantes que colaborarían en una investigación sobre la actitud hacia el proceso de titulación. Se señaló que el objetivo era construir una escala de medición a partir de sus reflexiones sobre la actitud hacia el proceso de titulación.
- Se entregó el consentimiento informado (Ver anexo I) a los participantes en el que se especificaba que su participación era anónima, así como que se grabaría el audio de la sesión y podría suspender su participación en cualquier momento.
- Se les realizó preguntas con la finalidad de que los participantes reflexionaran sobre el proceso de titulación y posteriormente mencionaran conclusiones. Algunas de las preguntas detonantes que se realizaron fueron las siguientes:
 - ❖ ¿Cuáles han sido los mayores desafíos que han enfrentado durante su proceso de titulación?
 - ❖ ¿Cómo han lidiado con el estrés y la presión asociados con la titulación?
 - ❖ ¿En qué momento se han sentido más abrumado/a y cómo han gestionado esos sentimientos?
 - ❖ ¿Han experimentado momentos de duda o inseguridad en tu capacidad para completar la titulación? ¿Cómo los superaron?
 - ❖ ¿Qué obstáculos específicos has encontrado en la investigación o desarrollo de tu tesis/proyecto final?
 - ❖ ¿Cómo han manejado situaciones en las que los recursos necesarios para tu titulación eran limitados?
 - ❖ ¿Han tenido dificultades en la relación con tu asesor/a o compañeros/as de titulación? ¿Cómo las han abordado?
 - ❖ ¿Qué lecciones importantes han aprendido de las dificultades que han enfrentado en tu proceso de titulación?

Resultados:

Con la finalidad de construir la redacción de reactivos con los que se construyó la “Escala de Actitud hacia el Proceso de Titulación” en estudiantes universitarios de los últimos semestres de la carrera, se llevaron a cabo grupos reflexivos.

Descripción de la muestra:

La muestra quedó conformada por N= 50 adultos, n= 35 mujeres y n=15 hombres, entre 28 y 50 años, con una M= 35 años; de los cuales todos son pasantes que han tenido la dificultad de obtener el título.

Ejercicio 1:

Objetivo: Para los reactivos positivos se buscó identificar la redacción más sencilla para iniciar los enunciados. Se presentó una serie de frases estímulo (ver tabla 1), el ejercicio 1 se dividió a su vez en dos partes, en la primera parte se leyó únicamente la frase estímulo y se registró su grado de acuerdo; en la segunda parte, se leyó la frase estímulo junto con la conducta específica y se registró el grado de acuerdo.

Parte 1: La tabla 1 muestra las frases que fueron elegidas para iniciar los enunciados (sin contextualizar la conducta) destacando “Puedo realizar...”, “Confío en...” y “Soy capaz de...” en las cuales hubo consenso en el grupo:

Tabla 1.

Frase estímulo para inicio de reactivos.

Tabla 1 Frase estímulo para inicio de reactivos	
Frase estímulo	Grado de acuerdo
1. Considero que puedo realizar...	100%
2. Considero que soy capaz de...	100%
3. Confío en...	100%

Parte 2: Después de que se realizó la lectura de las frases estímulo junto a la conducta específica y de discutirlo de forma grupal, surgieron dos propuestas diferentes a las frases estímulo presentadas, con las que hubo consenso en ambas. (ver tabla 2).

Tabla 2.

Frase estímulo para inicio de reactivos con conducta específica.

Tabla 2 Frase estímulo para inicio de reactivos con conducta específica	
Frase estímulo	Grado de acuerdo
1. Estoy convencido/a de que puedo..	100%
3. Estoy seguro que...	100%

Ejercicio 2:

Objetivo: Para iniciar los reactivos negativos se buscó identificar la redacción más sencilla para iniciar los enunciados. Se presentaron las frases estímulo correspondientes (ver tabla 3). Este ejercicio se dividió en dos partes, en la primera se leyó únicamente la frase estímulo y se registró su grado de acuerdo; en la segunda se leyó la frase estímulo junto con la conducta específica y se registró el grado de acuerdo.

Primera parte: La tabla 3 muestra las frases que fueron elegidas para iniciar los enunciados negativos (sin contextualizar la conducta) en las que hubo un consenso grupal fueron “Me cuesta trabajo” y “Me parece difícil”.

Tabla 3.

Frase estímulo negativo para inicio de reactivos.

Tabla 3 Frase estímulo negativo para inicio de reactivos	
Frase estímulo	Grado de acuerdo
1. Me cuesta trabajo...	100%
2. No soy capaz de	100%
3. Soy incompetente para	10%

Parte 2: Después de leerlas frases estímulo junto a la conducta específica, y de discutirlo de forma grupal, surgieron dos propuestas diferentes a las frases estímulo presentadas, con las que hubo consenso (Ver tabla 4).

Tabla 4.

Frase estímulo negativo para inicio de reactivos con conducta específica.

Tabla 4 Frase estímulo negativo para inicio de reactivos con conducta específica	
Frase estímulo	Grado de acuerdo
1. No estoy convencido/a de que puedo...	100%
2. Me parece difícil...	100%

Ejercicio 3:

Objetivo: Para los reactivos interrogativos en positivo (ver tabla 5) se buscó identificar la redacción más sencilla, de las frases estímulo hubo consenso con una de ellas “Creo que...”.

Tabla 5.

Frase interrogativa

Tabla 5 Frase interrogativa	
Frase estímulo	Grado de acuerdo
1. Creo que...	100%
2. Me siento capaz de...	40%

A partir de los resultados y de las propuestas de los participantes de los grupos reflexivos, se realizaron modificaciones pertinentes de la redacción del banco de reactivos (ver anexo II), incluyendo observaciones y los hallazgos de estos ejercicios, a fin de garantizar que el lenguaje fuera claro y los participantes puedan contestar lo que el cuestionario pretende medir.

4.7.2. Fase 2. Validación mediante jueces

Objetivo General: Obtener la validez del contenido de la “*Escala de Actitud hacia el Proceso de Titulación*” en estudiantes y egresados de la Facultad de Psicología de la UNAM.

Participantes: Cuatro profesores y académicos de amplia experiencia en el campo de la psicología clínica, y con la línea de investigación relacionada a los trastornos de ansiedad en adolescentes y adultos.

Materiales:

- Formato para jueces con respecto a la evaluación de la “*Escala de Actitud hacia el Proceso de Titulación*” en estudiantes y egresados de la Facultad de Psicología de la UNAM (ver anexo III)

Procedimiento:

- Se proporcionó una copia del formato a cada juez para la evaluación de la “*Escala de Actitud hacia el Proceso de Titulación*” en estudiantes y egresados de la Facultad de Psicología de la UNAM, en el que se evaluó cada ítem en cuatro categorías: suficiencia, claridad, coherencia y relevancia; que se podían calificar en una escala de 1 a 4, con un valor de 1 que no cumple con el criterio, 2 con bajo nivel, 3 nivel moderado y 4 alto nivel.

Resultados:

Con el objetivo de obtener la validez del contenido de la “*Escala de Actitud hacia el Proceso de Titulación*” en estudiantes universitarios, se realizó mediante el juicio de expertos realizando el análisis de promedios de cada juez. El cuestionario modificado de acuerdo a las observaciones y hallazgos pertinentes (ver anexo III) fue evaluado por cuatro jueces profesores y académicos de amplia experiencia en el campo de la psicología de la salud, con línea de investigación relacionada a los factores emocionales que influyen en la titulación, de tal manera que a la escala fuera evaluada por jueces de amplia trayectoria y experiencia en aspectos clínicos.

Se obtuvo el promedio de cada juez para todas las categorías evaluadas y, finalmente se eliminaron los reactivos que obtuvieron un promedio menor a 3.6 en las evaluaciones de los jueces.

Tabla 6.*Reactivos eliminados de la “Escala de Actitud hacia el Proceso de Titulación”.*

Reactivos eliminados de la Escala de Actitud hacia el Proceso de Titulación	Promedio de calificación de los jueces
1. Necesito la certeza de que no me equivocaré al realizar mi trabajo de titulación.	3.33
2. Me parece fácil realizar trabajos académicos excelentes.	3.58
3. Dudo que mi auto exigencia haga postergar mi titulación.	3.16
4. Estoy convencido que me cuesta trabajo estar conforme con mis trabajos.	3.58
5. Sé que el proyecto de titulación que tengo en mente es complicado.	3.41
6.- Me parece difícil entregar avances continuamente.	3.33
7. Estoy convencido/a que es imposible tener avances continuos.	3.33
8. Dudo que pueda realizar un proyecto de titulación poco innovador.	2.41
9. Considero que titularme no es necesario para triunfar en la vida.	3.50
10. Considero que puedo tener un buen trabajo, aunque no me titule.	3.58
11. La titulación es un reto que superare fácilmente.	3.50
12. Considero que no necesito a un director de proyecto de titulación porque soy capaz de hacerlo solo.	3.58

13.. Me gustaría que el director de tesis me diera total libertad para estructurar mi trabajo.	3.45
14. Sé que no me gusta que me dirijan, por eso no busco director de tesis.	3.16
15. Me cuesta trabajo tomar en cuenta la opinión de los demás.	3.50
16. La titulación es un trámite más para concluir la licenciatura.	2.90
17. La titulación es un trámite que no necesito.	2.75
18. Se me dificulta aceptar que estoy equivocado/a.	3.50
19. Me cuesta trabajo aceptar las correcciones que sugiere el director en mi proyecto de titulación.	3.50
20. Considero que el director tiene que dirigirme la tesis de la forma en la que yo deseo.	3.33
21. Me gustaría que el director me dijera las cosas de manera concreta, sin darme un discurso.	3.41
22. Me gustaría encontrar un director que le apasione la tesis tanto como a mí.	3.33
23. Considero ser independiente a mi director.	3.41
24. Considero que es obligación del director dirigir mi proyecto de titulación.	3.00
25. Considero que mi director de tesis conoce poco del tema que me gusta para mi titulación.	3.08
26. Siento que el director me regaña cuando señala mis errores de la tesis.	3.58
27. Algunas veces avanzo en la tesis sin preguntarle a mi director.	2.58

28. Detengo mi proyecto de titulación si no encuentro la bibliografía que necesito.	3.50
29. No avanzo en mi proyecto de titulación porque no tengo bibliografía.	2.83
30. Abandono mi proyecto de titulación cuando el director piensa diferente a mí.	3.58
31. Cuando siento que tengo demasiado material para la tesis dejo de trabajar y no acudo con mi director.	3.25
<hr/>	
32. Algunas veces avanzo mucho sin la supervisión de mi director y me enoja que me diga que es demasiado información.	3.00
33. Considero que la tesis complicaría/complica otros aspectos de mi vida.	2.66
34. He terminado mal con algunos profesores, me preocupa terminar así con mi director de tesis.	3.25
35. No me angustia presentar mi examen profesional.	2.91
36. Comienzo a sudar cuando pienso en la titulación.	3.25
37. Creo que mi director de tesis está demasiado ocupado para tener tiempo de revisar mi trabajo.	3.33
38. Sé expresarme claramente frente a mi director de titulación.	3.33
39. Cuando entrego avances del proyecto de titulación pienso que el director me va a decir que todo está mal, que falta información o que no está integrado.	3.25
40. A veces siento que no le agrado a mi director de tesis.	3.25
<hr/>	
41. Me cuesta trabajo priorizar la información para la tesis y prefiero posponerla.	3.41

42. Algunas veces subestimo al tiempo y esfuerzo que requiere un trabajo y cuando me doy cuenta de que es difícil lo pospongo.	3.50
43. Me cuesta trabajo saber qué hacer y cómo hacer un escrito.	3.25
44. Considero que no tengo tiempo para hacer mi trabajo de titulación.	3.50
45. Dejo de trabajar en mi tesis cuando mi director se va a congresos o toma un sabático.	3.25
46. Sé establecer prioridades en las tareas que tengo que realizar.	3.50
47. Encuentro lugares para trabajar donde puedo evitar interrupciones y distracciones.	2.91
48. Me gusta trabajar donde puedo evitar interrupciones y distracciones.	3.58
49. Sé que para realizar la tesis me tengo que esforzar y considero que ya estoy preparado/a.	3.41
50. Considero que tengo habilidades para comunicarme adecuadamente con profesores de la facultad.	3.50
51. Considero que tengo habilidades para comunicarme adecuadamente con personas con una jerarquía académica.	3.41
52. Tengo claro cuáles serán mis planes al concluir mi licenciatura.	3.33
53. Tengo claro cuáles serán mis planes al concluir mi licenciatura.	3.50
54. Puedo expresarle claramente a mi director lo que quiero hacer con mi tema de tesis.	3.41
55. Trabajo mejor cuando realizo un cronograma de actividades.	3.16
56. Se me dificulta tomar decisiones y concretar mis planes a corto plazo.	3.41
57. Puedo adelantar cosas de la titulación sin que mi director	2.91

me lo indique, pero le informo.

58. La titulación implica un compromiso conmigo y con mi futuro.	3.00
59. Considero importante tomar cursos antes de iniciar mi proyecto de titulación.	2.66
60. Se me dificulta concretar mis planes para la titulación.	3.08
61. He investigado en qué lugares podría trabajar después de titularme.	3.33
62. Sé cuáles son las funciones que podría desempeñar laboralmente después de titularme.	3.25
63. Me conozco y sé que soy capaz de realizar mi proyecto de titulación.	3.58
64. Me parece que titularme no influye en el éxito que pueda tener en la vida.	2.83
65. Quiero terminar mi proyecto de titulación lo antes posible.	3.25
66. Tengo prisa por terminar mi proyecto de titulación.	3.00
67. Nunca he tenido que esforzarme por algo, por eso la tesis no se me complica.	3.16
68. La tesis implica un esfuerzo que no estoy dispuesto a realizar.	3.25
69. Si me titulara perdería el estilo de la vida que tengo actualmente.	3.08
70. Al titularme perdería mi libertad.	2.91
71. No sé a qué me quiero dedicar después de titularme.	3.50
72. Aún no sé para qué quiero titularme.	3.16
73. No me queda claro para qué me serviría tener un título	3.50

universitario.

74. Hago mi proyecto de titulación difícil para no terminarlo y seguir siendo estudiante. 3.50

75. Siento incertidumbre cuando voy a asesoría con mi director de proyecto de titulación. 3.58

76. Cuando voy a asesoría con mi director no sé qué decirle. 3.16

77. Considero que una comunicación clara con el director es fundamental para sacar adelante mi proyecto de titulación. 3.50

78. Considero que llegar a acuerdos con mi director facilita la entrega de avances de mi proyecto de titulación. 3.58

79. Realizo avances de mi proyecto de titulación sin informarle a mi director. 3.16

80. Considero que los directores saben mucho. 3.25

81. Conozco las funciones del director de proyecto de titulación. 3.58

82. En ocasiones no sigo las indicaciones de mi director y termino trabajando el doble. 3.58

83. Necesito un cronograma de trabajo para poder avanzar en mis actividades académicas. 3.33

84. Considero que es más fácil titularme si conozco el tema que voy a trabajar en mi proyecto de titulación. 3.25

85. Me gusta que me digan detalladamente que tengo qué hacer. 3.50

86. Me cuesta mucho trabajo sentarme a escribir la tesis. 3.25

87. Si mi director de tesis no me estructura detalladamente lo que debo hacer, me detengo y evito preguntar mis dudas. 3.50

88. Me gustaría que algún profesor me asignara un tema de tesis.	3.33
89. Percibo que mi director/a de tesis no me pone tanta atención como yo quiero.	3.50
90. Siento que mi director/a de proyecto de titulación me ignora.	3.41
91. Siento que no le importa mi trabajo a mi director/a de proyecto de titulación.	3.41
92. Siento que no le importa a mi director/a de proyecto de titulación.	3.41
93. En ocasiones siento que mi director de tesis me rechaza cuando no hago las cosas como me indicó.	2.91
94. Percibo que mi director de tesis se enoja conmigo cuando me equivoco.	2.83
95. Siento que a nadie le importa mi proceso de titulación.	3.25
96. Un título universitario me dará el valor que necesito para enfrentarme a la vida.	3.41
97. Con frecuencia tengo conflictos con mi director de proyecto.	3.50
98. Siento que lucho con mi director cuando quiero hacer algo y él me dice otra cosa.	3.41
99. En ocasiones siento que mi director de tesis me rechaza cuando no hago las cosas como me indicó.	3.25
100. Siento que lucho con mi director cuando quiero hacer algo y él me dice otra cosa.	3.33
101. Percibo que mi director de tesis se enoja conmigo cuando me equivoco.	3.41

102. Siento que lucho con mi director de tesis.	3.00
103. Cuando se me presenta alguna dificultad en la realización de mi tesis prefiero ausentarme y no buscar a mi director.	3.41
104. Presento un adecuado rendimiento en situaciones específicas.	3.58
105. Mantengo el control sobre eventos que afectan el desarrollo de mis objetivos.	3.58

Una vez eliminados los reactivos antes mencionados, la “*Escala de Actitud hacia el Proceso de Titulación*” en estudiantes universitarios, finalizó con 78 ítems (ver anexo IV) tipo Likert con 6 opciones de respuesta a) Totalmente de acuerdo b) Muy de acuerdo c) De acuerdo d) En desacuerdo e) Muy en desacuerdo f) Totalmente en desacuerdo.

4.7.3. Fase 3. Análisis factorial exploratorio

Objetivo General: Obtener la validez del constructo de la “*Escala de Actitud hacia el Proceso de Titulación*” en estudiantes de la Facultad de Psicología de la UNAM.

Participantes: Se trabajó con una muestra no probabilística de 112 estudiantes universitarios de séptimo y octavo semestre de la Facultad de Psicología de la UNAM que asistían al taller “*grupos reflexivos para la titulación*” de la Facultad de Psicología con el objetivo de titularse.

Materiales:

- “*Escala de Actitud hacia el Proceso de Titulación*” en estudiantes de la Facultad de Psicología de la UNAM que consta de 78 reactivos tipo Likert con 6 opciones de respuesta que van desde a) Totalmente en desacuerdo, hasta f) Totalmente de acuerdo (ver anexo IV)
- Lápices

Procedimiento:

- Se solicitó la colaboración de profesores de los últimos semestres de la Facultad de Psicología de la UNAM.
- Se invitó a los participantes a colaborar en la investigación y se explicaron los objetivos de esta. Se proporcionó el consentimiento informado, enfatizando en la importancia de su participación, así como en la confidencialidad de sus datos.
- Se les facilitó el enlace de la “*Escala de Actitud hacia el Proceso de Titulación*” en estudiantes de la Facultad de Psicología de la UNAM (<https://kf.kobotoolbox.org/accounts/login/>) en línea y se explicó cómo tener acceso a la plataforma para responder el instrumento. De igual forma, se respondieron las dudas que surgieran acerca del instrumento y/o de la plataforma digital “*Kobbo Tool-Box*”.
- Los datos se capturaron y se analizaron con el programa estadístico SPSS V 23.
- **Análisis Estadístico:**

El análisis de los datos obtenidos se llevó a cabo a través del paquete estadístico SPSS V 23. Se realizaron los análisis descriptivos para la obtención de frecuencias, medidas de tendencia central y de dispersión de todas las variables como sexo, edad, escolaridad y ocupación.

La validez de contenido para los reactivos de la escala se evaluó a través de un grupo de expertos y se calculó el grado de acuerdo entre jueces mediante el promedio de cada juez. Se eliminaron los reactivos que obtuvieron un grado de acuerdo inferior a 3.6.

Para determinar la validez del constructo se realizó un análisis factorial exploratorio con el procedimiento de componentes principales con rotación VARIMAX y la confiabilidad de la escala se determinó mediante el coeficiente de consistencia interna de Cronbach por elemento y por factor.

C A P Í T U L O V: RESULTADOS

5.1. Descripción de la muestra

La muestra total quedó conformada por $n = 112$ estudiantes universitarios. Los cuales asistieron al “*Taller de titulación*” de la Facultad de Psicología con el propósito de conocer el proceso de titulación administrativo y personal (director y tema de tesis, etc), entre 21 y 23 años. De los cuales, 85 mujeres corresponden a un 76% y 27 hombres a un 24%; con una edad promedio de 21 años en ambos géneros. Se observa un mayor número de porcentaje de mujeres en el grupo de 20 años y en hombres de 21 años, con 48% y 33% respectivamente. De los participantes, el 100% se encuentran con nivel de licenciatura; el 82.1% es estudiante, mientras que el 17.9% estudia y trabaja, siendo el total de la muestra evaluada de la Facultad de Psicología de Ciudad Universitaria.

5.2. Análisis factorial

Con el fin de presentar evidencia sobre la validez de constructo se procedió a realizar el análisis factorial.

Un requisito es identificar el nivel de correlación entre las variables, ya que nos reporta la existencia de factores comunes. Para comprobar este supuesto se procedió a realizar la prueba de esfericidad de Barlett y el Índice KMO; si las correlaciones son suficientemente grandes, la matriz se considera adecuada para su factorización por lo que ofrecerá resultados estables. Kaiser (1970) sugiere que la matriz de correlación será apropiada para factorizar si el KMO es igual o superior a 0.80, considerando meritorio el análisis factorial indicando la existencia de correlación alta y un KMO de 0.60 a 0.79 se consideran regulares, indicando la existencia de suficiente correlación para realizar el análisis factorial (Méndez, y Rondón, 2012).

Por otro lado, la prueba de esfericidad de Barlett contrasta la hipótesis nula de que la matriz de correlaciones es una matriz de identidad, en cuyo caso no existirán correlaciones significativas entre las variables y el modelo factorial no sería

pertinente. El análisis factorial es viable si se puede rechazar la hipótesis nula, lo que nos indica que existen correlaciones entre las variables.

Los resultados de ambas pruebas mostraron, por un lado, que la matriz de correlaciones parciales existentes entre las variables es regular, lo que permite continuar con el análisis de acuerdo con la prueba de $KMO=0.71$, para seguir adelante con el análisis factorial, y, por otra parte, el valor significativo de la $X^2(990) = 5037.26$; $p < .001$, lo que indica que la matriz no corresponde a una de identidad y el análisis factorial tiene sentido.

En la Tabla 7 se pueden observar las dimensiones, cantidad de reactivos y ejemplos de los mismos con respecto a la escala de actitud hacia el proceso de titulación.

Tabla 7.

Dimensiones de la escala de actitud hacia el proceso de titulación.

Dimensión	Cantidad de reactivos	Ejemplo del reactivo
Inseguridad	12	Me angustio cuando tengo que acercarme y preguntarle algo a mi director.
Perfeccionismo	10	Estoy convencido/a que para realizar mi trabajo de titulación necesito la sensación de que no me equivocaré.
Autoconocimiento	10	Considero importante conocer lo que quiero antes de iniciar el proyecto de titulación.
Procrastinación	10	Generalmente pospongo trabajar en mi tesis.

Miedo/Ansiedad	8	Me da miedo todo lo que implica la titulación.
Inmadurez	6	Cuando siento que una actividad es un reto, prefiero no realizarla.
Rivalidad con el director de tesis	6	Los avances de mi proyecto de titulación los hago con aquello que supongo y no con lo que me dice mi director (a).
Autoeficacia	5	Planeo estrategias para lograr mis metas.
Narcisismo	5	No necesito que me dirijan para lograr titularme.
Vínculo afectivo con el director de tesis	3	Considero que mi personalidad influye de manera positiva en la relación con mi director.
Autoestima	2	Estoy convencido (a) que todo lo que hago en mi proyecto de titulación está mal.
Tolerancia a la frustración	2	Si el director me regaña/corriges algo de la tesis, me retiro y tardo tiempo en regresar.

5.3. Extracción de factores

De acuerdo con la American Psychological Association (2020), un factor se refiere a una variable o condición que puede influir en un fenómeno específico, proceso o resultado. En el contexto de la investigación, los factores pueden ser variables independientes que se manipulan o controlan para estudiar su efecto sobre una variable dependiente.

Fabrigar (2012) refiere que, un factor es un constructo, una entidad hipotética o una variable latente que fundamenta las mediciones de cualquier tipo, el propósito es definir grupos de factores que estén altamente correlacionados entre sí.

Para que un ítem se considere perteneciente a un factor debe tener una carga razonablemente alta, el valor mínimo establecido para esta investigación fue de 0.55. Los ítems con valores inferiores se descartaron.

Para que un factor se integre debe contener por lo menos 3 ítems (Bisquerra, 1989; Carvajal, et al, 2011; Ferrando y Anguiano, 2010; Ferreres-Traver, Lloret-Segura, Tomás-Marco, y Hernández-Baeza, 2014; Kerlinger, et al, 202; Rondón y Méndez, 2012).

Como método de extracción de factores se aplicó el procedimiento de Análisis de Componentes Principales con Rotación VARIMAX, ya que las correlaciones entre ítems fueron de .2 a .4. Se eliminaron los ítems que no se agruparan en un factor con cargas factoriales superiores a .4; así como aquellos ítems que se agruparan dentro de una dimensión diferente al propuesto o que no se agruparan en un factor que tuviera por lo menos tres ítems.

En la solución final los “*eigenvalues*” superiores a 1 mostraron la existencia de cinco factores. Esta solución convergió en cinco interacciones y explica el 70.17% de la varianza. Los ítems presentan cargas superiores a .50 de su factor y comunalidades mayores a .40.

El instrumento final estuvo conformado por 19 reactivos que se presentan en la tabla 9. La prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa con un resultado de

$\chi^2 = 1232.629$, $gl = 171$, $p < .001$ y el indicador de adecuación del tamaño de la muestra Kaiser-Meyer- Olkin fue de .82.

Tabla 9.

Carga factorial derivado del análisis factorial exploratorio de la “Escala de actitud de los estudiantes sobre el proceso de titulación”.

Reactivo	Factor 1.	Factor 2.	Factor 3.	Factor 4.	Factor 5.
	Miedo/Ansiedad	Procrastinación	Perfeccionismo	Autoeficacia	Rivalidad con el director de tesis
Me da miedo presentar el examen profesional.	0.857				
Me da miedo todo lo que implica la titulación.	0.829				
Me da miedo fallar en mi examen profesional.	0.806				
Me da miedo no saber qué contestar en mi examen profesional.	0.801				
Me pone nervioso pensar en todas las cosas que implica hacer una tesis.	0.791				
Siento miedo cuando pienso en mi proyecto de titulación.	0.783				
La idea de titularme me provoca miedo.	0.713				
Generalmente pospongo trabajar en mi tesis.		0.87			
Algunas veces pospongo la tesis por hacer otras cosas que no tienen tanta importancia.		0.828			
Me cuesta trabajo tomar decisiones respecto al trabajo de titulación y prefiero posponerlo.		0.776			
Me gusta estudiar, pero cuando se trata de la titulación, prefiero hacer otras cosas.		0.775			

Cuando me siento frente a la computadora para hacer la tesis, rápidamente me distraigo y hago otras actividades.		0.743			
Sé que soy excelente y me fijo metas altas.			0.813		
Estoy seguro que todo lo que hago es excelente.			0.789		
Confío en mis habilidades para concluir mi titulación.				0.76	
Confío en mis capacidades que me llevan al éxito.				0.752	
Me molesta escuchar las recomendaciones que hace mi director (a) a mi proyecto de titulación.					0.825
Me cuesta trabajo tomar en cuenta las correcciones que me hace mi director (a).					0.801
No tomo en cuenta las observaciones del director porque yo sé más del tema.					0.775

5.4. Descripción de los factores

Con base en la distribución, los factores que integran la “*Escala de Actitud hacia el Proceso de Titulación*” se definen de la siguiente manera:

- El primer factor fue el que explicó mayor varianza con el 18%, compuesto por 7 ítems relacionados con el **miedo o la ansiedad** el cual se refiere a la serie de pensamientos, obsesiones, preocupaciones y fantasías relacionadas al proceso de titulación.
- El segundo factor explica una varianza de 17%, compuesto por 5 ítems relacionados a la **procrastinación**, entendida como todo tipo de conductas que las personas tienen para retrasar el inicio, desarrollo o final respecto al proceso de titulación.
- El tercer factor explica una varianza de 16%, compuesto por 3 ítems relacionados a la **rivalidad con el director de tesis**, en la que hay una oposición entre alumno-director que aspiran a obtener un mismo objetivo.
- El cuarto factor explica una varianza de 10%, compuesto por 2 ítems relacionados al **perfeccionismo**, es decir, a la práctica de auto demandarse una ejecución superior a la que la titulación requiere.
- El quinto factor tiene una varianza explicada de 9% compuesto por 2 ítems relacionados a la **autoeficacia**, o bien, a las creencias que un individuo percibe de sí mismo, sobre sus capacidades, habilidades y destrezas para obtener resultados deseados con respecto a la titulación.

Es importante señalar que son soluciones factoriales preliminares, por lo que se decidió realizar el estudio de carácter exploratorio, con la finalidad de obtener una comprensión profunda y detallada que puede servir como base para investigaciones posteriores.

5.5. Análisis de fiabilidad

La fiabilidad del instrumento se obtuvo a través del coeficiente de consistencia interna, el cual se realizó tomando en cuenta los elementos agrupados en los cinco factores, siendo un total de 19 reactivos. El alpha de Cronbach del instrumento es de

.78, lo que indica que el grado de confiabilidad es bueno. De las tablas 10 a la 14 se muestran los coeficientes de consistencia interna de Cronbach por factor, donde se puede observar que todos los resultados fueron de nivel aceptable (de 0.71 a 0.80) a bueno (0.81 a 0.90) (George y Mallery, 1995).

Tabla 10.

Análisis de confiabilidad para el Factor 1. Miedo /Ansiedad.

Reactivos	Correlación elemento- total corregida
45	.617
36	.727
5	.748
17	.732
46	.764
10	.825
2	.748

Alfa= .91

Tabla 11.

Análisis de confiabilidad para el Factor 2. Procrastinación.

Reactivos	Correlación elemento- total corregida
18	.772
24	.739
76	.779
62	.754
73	.737

Alfa= .90

Tabla 12.

Análisis de confiabilidad para el Factor 3. Perfeccionismo.

Reactivos	Correlación elemento- total corregida
23	.708
57	.708

Alfa= .82

Tabla 13.

Análisis de confiabilidad para el Factor 4. Autoeficacia.

Reactivos	Correlación elemento- total corregida
30	.603
4	.603

Alfa= .75

Tabla 14.

Análisis de confiabilidad para el Factor 5. Rivalidad con el director de tesis.

Reactivos	Correlación elemento- total corregida
65	.563
50	.617
75	.619

Alfa= .70

Esta escala no tiene instrumentos similares ya que no se ha encontrado estudio parecido alguno. Se encontraron los siguientes factores:

- Factor I: Miedo/Ansiedad en la que se refiere a la serie de pensamientos, obsesiones, preocupaciones y fantasías relacionadas al proceso de titulación.
- Factor II: Procrastinación entendida como todo tipo de conductas que las

personas tienen para retrasar el inicio, desarrollo o final respecto al proceso de titulación.

- Factor III: Perfeccionismo, referente a la práctica de auto demandarse una ejecución superior a la que la titulación requiere.
- Factor IV: Autoeficacia, entendida como las creencias que un individuo percibe de sí mismo, sobre sus capacidades, habilidades y destrezas para obtener resultados deseados con respecto a la titulación.
- Factor V: Rivalidad con el director de tesis, en la que hay una oposición entre alumno-director que aspiran a obtener un mismo objetivo (titulación).

CAPÍTULO VI. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En el área de la salud, en la práctica clínica, así como en la investigación es cada vez más necesario disponer de instrumentos de medida y pruebas que permitan una correcta evaluación de los constructos psicológicos. Tanto para mejorar el diseño de intervenciones eficaces como para responder a las necesidades de la población. De igual forma es indispensable que los instrumentos sean sometidos a un proceso de validación. Uno de los pasos imprescindibles para validar un instrumento consiste en comprobar sus características psicométricas como: confiabilidad, validez, sensibilidad y factibilidad (Carvajal, et al, 2011; Martín, 2004).

Existen numerosos instrumentos de medida en el ámbito de la psicología, disponibles en otros idiomas; sin embargo, la principal dificultad para la validación de instrumentos es que la metodología es poco conocida por los profesionales, así como el tiempo que se invierte en el proceso, lo que explica el uso indiscriminado de instrumentos sólo adaptados, o validados de manera incompleta (Carvajal, et al, 2011; Martín, 2004)

Como se ha mencionado en este documento, la actitud hacia el proceso de titulación es un tema que se ha evaluado con relación en los factores sociales, económicos, culturales, entre otros.

Al ser un instrumento diseñado a partir de los resultados cualitativos encontrados mediante el método de grupos de reflexión para conocer la percepción, comprensión, lenguaje y pensamiento de la población objetivo, esta técnica permitió que los encuestados se sintieran involucrados, ya que la encuesta fue diseñada para ellos. Las aportaciones de los participantes permitieron corregir y redactar de una manera más comprensible cada uno de los reactivos con los que se construyó la prueba por lo que se cumple el objetivo de garantizar que el lenguaje y el diseño sean claros para la población, pero sobre todo que el cuestionario evalúe lo que pretende medir. (Eisenhower, 1994; Nolin y Chandler, 1996; Youssefzadeh, 1999).

Una de las características más importantes de esta fase es que la muestra se encuentra en estudios de licenciatura (en proceso o concluida) y de 21 a 23 años, por lo que este instrumento se sugiere que se utilice para personas que cumplan tales criterios.

Posteriormente, en este proceso de validación de instrumento, se realizó el análisis de validez de contenido, mediante la técnica de juicio de expertos, jueces, profesores, y académicos de amplia experiencia en el campo de la psicología de la salud, con línea de investigación relacionada con la titulación.

Se realizó el análisis factorial de componentes principales y rotación VARIMAX, en donde se encontró dimensionalidad al estar compuesta su estructura por cinco dimensiones o factores primarios, con una alta consistencia interna, por lo que todos los ítems dentro de cada factor miden la misma dimensión del constructo de actitud hacia el proceso de titulación.

El instrumento "*Escala de Actitud hacia el Proceso de Titulación*" en estudiantes universitarios ha proporcionado resultados que arrojan primeras aproximaciones sobre la percepción y los factores emocionales involucrados en este proceso académico.

El análisis factorial reveló la presencia de cinco factores que explican diferentes aspectos de la actitud hacia el proceso de titulación: miedo/ansiedad, procrastinación, rivalidad con el director de tesis, perfeccionismo y autoeficacia. Estos factores proporcionan una comprensión más profunda de las actitudes y preocupaciones de los estudiantes durante el proceso de titulación.

El coeficiente de consistencia interna (alpha de Cronbach) del instrumento es de 0.78, lo que indica una adecuada confiabilidad. Además, los coeficientes de consistencia interna por factor están dentro de rangos aceptables, lo que respalda la fiabilidad y consistencia de cada factor evaluado.

El estudio proporciona una valiosa contribución al campo de la psicología, al desarrollar una escala que evalúa las actitudes hacia el proceso de titulación. Los cinco factores identificados ofrecen una estructura para comprender mejor las preocupaciones y experiencias de los estudiantes durante este importante período académico. El presente estudio identifica y define cinco factores clave que influyen en estas actitudes, lo que puede servir como punto de partida para futuras

investigaciones y para el desarrollo de intervenciones destinadas a mejorar la experiencia de los estudiantes universitarios durante el proceso.

En conclusión, el instrumento creado: "*Escala de actitud hacia el proceso de titulación*", es de carácter exploratorio, ya que se tratan de las primeras aproximaciones al estudio del proceso de titulación en población mexicana y se deben tomar los resultados con cautela. Puede ser tomado como una herramienta de apoyo para los profesionales en el campo de la salud, en adultos de un rango de edad de 21-23 años, con nivel de escolaridad licenciatura (concluida o en proceso), ya que se trata de un instrumento económico, breve, de fácil aplicación y calificación.

LIMITACIONES Y SUGERENCIAS

El estudio se realizó con estudiantes que asisten a la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, se sugiere que la muestra abarque a las distintas facultades de la U.N.A.M., priorizando aquellas con mayor índice de rezago en el proceso de titulación. Se llevó a cabo únicamente al sur de la ciudad, por lo que se sugiere aplicar el estudio en las diversas universidades públicas y privadas.

De acuerdo al consenso general tradicional, el criterio mínimo para realizar el Análisis Factorial Exploratorio es de cinco personas por ítem, derivado de lo cual, el presente estudio presenta una limitación metodológica ya que, podría ser que la muestra no sea suficiente para capturar la diversidad de la población, por lo que los resultados obtenidos pueden no ser representativos. Asimismo, con una muestra tan pequeña, es posible que los factores identificados no sean estables ni consistentes en diferentes muestras o en el mismo conjunto de datos con pequeñas variaciones. Es importante utilizar muestras lo suficientemente grandes y representativas para obtener conclusiones sólidas y generalizables.

Es importante señalar que se tratan de las primeras aproximaciones al estudio del proceso de titulación en población mexicana. Si bien, se tiene la finalidad de desarrollar un instrumento para evaluar la actitud hacia el proceso de titulación y realizar un análisis factorial exploratorio; se sugiere realizar un análisis factorial eliminando aquellos reactivos que el programa indique, con el objetivo de incrementar el alfa de Cronbach de cada factor, por lo que son conclusiones preliminares y se sugiere probar dicho instrumento con una muestra más amplia.

Es importante resaltar que el estudio contribuye a incrementar el conocimiento de la actitud de los estudiantes hacia el proceso de titulación. La aportación fundamental es que se confirma la utilidad de los grupos reflexivos ya que se encontraron factores psicológicos que influyen en el proceso de titulación, los cuáles no han sido evaluados en ninguna escala de medición.

REFERENCIAS

Aliaga T. J., (s.f). *Psicometría: Tests Psicométricos, Confiabilidad y Validez*. Recuperado de <http://datateca.unad.edu.co/contenidos/401517/1U2LibroEAPAliaga.pdf>

American Psychological Association. (2020). Publication manual of the American Psychological Association (7th ed.). <https://doi.org/10.1037/0000165-000>

Anguiano-Carrasco C., y Ferrando P., (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 18-33. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77812441003>

Bank, S. P. y Kahn, M. D. (1988). El vínculo fraterno. Paidós. Argentina.

Bisquerra A.R. (1989). *Métodos de investigación educativa: Guía práctica*. Barcelona, España: CEAC.

Bisquerra,R.y PérezE. N. (2007) Las competencias emocionales. *Revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*.12(10), 62-182
Recuperadoel 20 de diciembre de 2022, de: www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005

Bowlby, John. (2001). *Una base segura. Aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Traducción de Elsa Mateo. Paidós; España; depósito legal B-30.157/2001; p. 15, 19, 40 y 41.

Burns, D. D. (1980, November). The perfectionist's script for self-defeat. *Psychology Today*. 34-51.

Carvajal A., Centeno C., Watson R., Martínez M., y Sanz R. A., (2011) ¿Cómo validar un instrumento de medida de la salud? *Anales Sis San Navarra* 34 (1) 63-72. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1137-66272011000100007&script=sci_arttext

Castañeda, T. P. (2008). *Estilos de afrontamiento y poder en jóvenes universitarios con respecto a la ansiedad y la tolerancia a la frustración*. Tesis de Licenciatura. UNAM.

Carranza, E. R. y Ramírez T. A. (2017). *Procrastinación y características demográficas asociados en estudiantes universitarios*. Rev. Apunt. Univ. 3(2), 95-108.

Carrasco, M., & Balaguer, A. (2017). *El abandono y el fracaso escolar: factores y alternativas*. Educación y Humanismo, 19(33), 204-219.

Chan, B. L. A. (2011). *Procrastinación académica como predictor en el rendimiento académico en jóvenes de educación superior*. Temática Psicológica, 7(1), 53-62.

De Psiquiatría, A. A. (2014). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales-DSM 5. Médica Panamericana.

Díaz, Ángel. (2015). Autoestima. España: Thomson, Pág. 62.

Eisenhower D.L., (1994). Design-oriented focus groups and cognitive laboratories: a comparison. *Proceedings of the Survey Research Methods Section, American Statistical Association*, 1374-1379. Recuperado de http://www.amstat.org/sections/Proceedings/papers/1994_241.pdf

Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, pp-27-36. Recuperado de http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf

Espina, C.A. (2015). *Análisis comparativo sobre la capacidad de tolerancia a la frustración entre los y las adolescentes*. Tesis de Licenciatura. UNAM.

Fauve, M. (2022, abril 11). La inmadurez emocional. ¿Cómo son las personas emocionalmente inmaduras? ¿Cómo tratarlas? Consejos p. *Gabriela Paoli*.

<https://www.gabrielapaoli.com/post/la-inmadurez-emocional-c%C3%B3mo-son-las-personas-emocionalmente-inmaduras-c%C3%B3mo-tratarlas-consejos-p>

Fabrigar, L. R., & Wegener, D. T. (2012). Exploratory factor analysis. Oxford University Press.

Ferrando, P.J. y Anguiano, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en Psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 18-33. Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1793.pdf>

Ferreres-Traver, A., Lloret-Segura, S., Tomás-Marco, I., y Hernández-Baeza, A., (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169. Doi:10.6018/analesps.30.3.199361

Fros, R. O., Marten, P., Lahart, C. & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14 (5), 449-468.

Garzón, U. A. y Gil, F. J. (2017). *El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción universitaria*. Rev. Complut. Educ., 28(1), 307-324.

Gómez-Peresmitré G., y Reidl L., (2010). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Material didáctico de la Facultad de Psicología*, Material didáctico de la Facultad de Psicología Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de http://www.psicol.unam.mx/Investigacion2/pdf/lucy_gilda.pdf

Hamui-Sutton, A. y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 2 (5), 55–60. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000100009

Hewitt, P. L., Flett, G.L., Turnbull-Donovan, W. T. & Mikail, S. F. (1991). The Multidimensional Perfectionism Scale: Reliability, validity and psychometric properties in psychiatric samples. *Psychological Assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 3 (3), 464-468.

Hewitt, P. L. & Flett, G. L. (1993). Dimensions of perfectionism, dayle stress, and depression: A test of the specific vulnerability hypotesis. *Journal of Abnormal Psychology*, 102(1), 58-65.

Hernández S. R., Fernández C. C., y Baptista L. P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana, c2006.

Hollender, M. H. (1978). Perfectionism: A neglected personality trait. *Journal of Clinical Psychiatry*, 39, 384.

Psicología, I. (2022, junio 6). ¿Qué es el egocentrismo? *IPSIA Psicología*. <https://www.psicologosmadrid-ipsia.com/que-es-el-egocentrismo%EF%BF%BC/>

Jourard S.M. (2001). *Personalidad saludable. El punto de vista de la psicología humanista*. México: Trillas.

Kerlinger F. N., Lee H. B., Pineda A. L., y Mora M. I. (2002). *Investigación del comportamiento*. México, D.F.: McGraw-Hill Interamericana, c2002.

Klasse, R. M., Krawchuk, L. L. y Rajani, S. (2008). *Academic procrastination of undergraduates: Low self- efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination*. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 915-931.

LAPLANCHE, J. Y Pontalis, J. B. (1968). *Diccionario de psicoanálisis*, 2ª edición, Ediciones Paidós Ibérica S. A, Barcelona.

Lima Álvarez M, Casanova Rivero Y. (2016) *Miedo y ansiedad*. Humanidades Médicas.

Lieberman, C. (2019, marzo 26). Procrastinar no es un asunto de holgazanería, sino de manejo de las emociones. *The New York times*. <https://www.nytimes.com/es/2019/03/26/espanol/como-evitar-la-procrastinacion.html>

Malo, D. (2008). *La medición en psicología como herramienta y como reflexión ética en el ejercicio del psicólogo*. *Psicogente*, 11 (19), 46-51. [Fecha de Consulta 4 de

noviembre de 2022]. ISSN: 0124-0137. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4975/497552139005>.

Mayela, M., Maribel, S., & Imelda, S. (s/f). *Factores que influyen en el índice de titulación desde la percepción de los estudiantes*. Uanl.mx. Recuperado el 28 de noviembre de 2023, de http://www.web.facpya.uanl.mx/vinculategica/Vinculategica_3/51%20OLGUIN_TORRES_PLACERES_BARRERA.pdf

Martín A. M., (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas Profesión*, 5(17), pp. 23-29. Recuperado de http://enferpro.com/documentos/validacion_cuestionarios.pdf

Méndez M. C., y Rondón S. M., (2012). Introducción al análisis factorial exploratorio. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 41(81), 197-207. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80624093014>.

Mercé, Jou. (2005). *Crisis emocionales*. Barcelona: Amar, P. 79-82.

Caballero, M. R., y Sime, P. L. (2016). “Buen o buena docente” desde la perspectiva de estudiantes que han egresado de educación secundaria. *Revista electrónica Educare*, 20(3). Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/8577>

Muñiz, J., y Fonseca, Eduardo (2019). *Diez pasos para la construcción de un test*. *Psicothema*, 31(1), pp. 7–16. Recuperado de <https://www.psicothema.com/pi?pii=4508>

Musayon, S. (2020). La autoestima en niños de educación primaria. Tesis de segunda especialidad profesional en educación inicial. Universidad nacional de Tumbes.

Noli, M. J., y Chandler, K. (1996). Use of cognitive laboratories and recorded interviews in the National Household Education Survey. U.S. Report No. NCES-96-

332. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC. Recuperado de <https://nces.ed.gov/pubs/96332.pdf>

Pacht, A. R. (1984). Reflections on perfection. *American Psychologist*, 39 (4), 386-390.

Padilla, V. M. A. (2017). *Academic procrastination the case of Mexican researchers in psychology*. *Journal of education and learning*, 2(2), 103-120.

Paz, A. E. et al., (2014). *Representaciones Mentales sobre la Procrastinación en Estudiantes de Psicología de la UNMSM*. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala* 17(3), 1148-1167.

Pérez, G. R. (2016). *Autoestima y distorsiones cognitivas en pacientes con cáncer de mama del Hospital General de México: programa de intervención basado en la terapia cognitiva*. Tesis de Licenciatura. UNAM.

Pérez-Gil J. A., Chacón M. S., y Moreno R., R., (2000). Validez de constructo: el uso de análisis factorial exploratorio-confirmatorio para obtener evidencias de validez. *Psicothema*, 12 (2, Supl.), 442-226. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/601.pdf>

Pérez, M. (1972). *Algunos aspectos de la reestructuración académica de la enseñanza superior: cursos semestrales, salidas laterales y sistemas de titulación*. *Revista de la Educación Superior*, 1(4), pág. 4.

Prieto, G. y Delgado. A.R. (2010). Fiabilidad y validez. *En Papeles del Psicólogo*, 31 (1), pp. 67-74. Recuperado de www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=1797.

Prieto, L. (2016). Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente. Alfaomega.

Pola, Y. y Avendaño V. (2015). *La eficiencia terminal en el nivel superior en México*. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Recuperado en: <http://www.eumed.net/rev/atlante/10/rendimiento-escolar.html>.

Quant, M. D y Sánchez, A. (2012). *Procrastinación, procrastinación académica: concepto e implicaciones*. Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica, 3 (1), 45-59.

Quintanar, L. D. (2018). *Ubicar los factores propiciados por el docente que influyen en el desarrollo de la inseguridad emocional, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje*. Tesis de Licenciatura. UNAM.

Redondo, H. M. (2010). *El vínculo afectivo y las relaciones interpersonales compromiso de psicólogas y psicólogos*. Tesis de Licenciatura. UNAM.

Renfrew J.W. (2006). *Agresión. Naturaleza y control*. España: Editorial Síntesis.

Reyes, H. S. (2018). *La relación entre la procrastinación y la autoeficacia en estudiantes de nivel superior de una universidad pública*. Tesis de Licenciatura. UNAM.

Robles G. P., y Rojas, M. D., (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2015) 18. Recuperado de http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_55000aca89c37.pdf

Rosenzweig, S. (1972). *Test de Frustración*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Sadeghi, H., et al. (2014). *The relationship between metacognition and obsessive beliefs and procrastination in students of Tabriz and Mohaghegh Ardabili Universities, Iran*. Psychiatry Behavioral Sci., 8(1), 42-50.

Sánchez, H. A. M. (2010). *Procrastinación académica: un problema en la vida universitaria*. Studiositas 5 (2), 87-94.

Steel, P. (2007). *The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure*. Psychological Bulletin, 133 (1), 65-94.

Trejo, P.E. (2006). *La hostilidad y su relación con el constructo de ansiedad*. Tesis de Licenciatura. UNAM.

Velázquez, R. L. (2001). *Comparación de las respuestas ante la frustración en niños con problemas de aprendizaje y niños sin problemas de aprendizaje mediante el P.F.T.* Tesis de Licenciatura. UNAM.

Villacres, Marisol. (2013). *Inseguridad emocional*. El salvador: Jix, Pág. 49.

Whittaker, J. O. (1990). *La Psicología social en el mundo de hoy*. México: Trillas

Wolters, C. (2003). *Understanding procrastination from a self-regulate learning perspective*. Journal of Educational Psychology, 95 (1), 179-187.

Yarlequé, C. L. A., et al., (2016) *Procrastinación, estrés y bienestar psicológico en estudiantes de educación superior de Lima y Junín*. Horizonte de la ciencia, 6(10), 173-184.

Youssefzadeh M., (1999) Cognitive Laboratory Approach to Instrument Design. *Transportation Research Board. Personal Travel. The Long and Short of it. Conference Proceedings*, Numer E-C026, 431-441. Recuperado de http://onlinepubs.trb.org/onlinepubs/circulars/ec026/20_youssefzadeh.pdf

ANEXO I. CONSENTIMIENTO INFORMADO

Escala de Actitud hacia el proceso de Titulación

Como usted sabe, El índice de la titulación es un indicador para evaluar su funcionamiento y logros. Diversos estudios estadísticos demuestran que un gran número de individuos que terminan satisfactoriamente sus estudios, no obtienen el título profesional por las dificultades burocráticas y la pérdida de tiempo que conllevan los procedimientos de titulación vigentes. La presente actividad, es parte de una investigación de Licenciatura denominada “Grupos reflexivos en la eficiencia terminal”, a cargo del Dr. Jorge Rogelio Pérez Espinoza. El objetivo de la investigación es construir y validar una escala de actitud hacia el proceso de titulación, que permita conocer los factores por los cuales los estudiantes de la licenciatura en psicología no se titulan.

La actividad a la que se le invita a participar se denomina grupos reflexivos, cuyo objetivo es elaborar un conjunto de reactivos con las que se pretende construir y validar la “*Escala de Actitud hacia el proceso de Titulación*”.

Se le mostrarán grupos de enunciados y solicitará su opinión para saber si la redacción es comprensible, identificar si los enunciados son ambiguos, además de que puede proponer redacciones alternativas. Su participación es anónima. Su nombre no será consignado en el formulario ni incluido en los datos. La actividad está calculada para durar una hora aproximadamente. En caso de que decida no participar, ello no le ocasionará consecuencias negativas. Podrá desistir de contestar cualquier pregunta o interrumpir su participación en cualquier momento del estudio. La entrega del cuestionario constituirá su consentimiento para participar en el estudio. Si usted tiene cualquier pregunta acerca de la investigación, no dude en consultarla con el investigador.

Atentamente,

Paola Villegas Martínez

Tesista

ANEXO II. BANCO DE REACTIVOS

<p>Factor 1. Perfeccionismo</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Me cuesta trabajo quedar conforme con los trabajos académicos que realizo a pesar de que sé que cumplen los requisitos mínimos indispensables. 2. Reconozco que soy perfeccionista por lo que me tardo mucho en entregar avances. 3. Soy perfeccionista, me gusta que mis trabajos académicos sean excelentes. 4. Sé que soy perfeccionista, pero eso no me hará postergar mi titulación. 5. Soy perfeccionista, por lo que nunca estoy conforme con mis trabajos y prefiero postergarlos. 6. Para realizar mi trabajo de titulación necesito la sensación de que no me equivocaré. 7. Necesito la certeza de que no me equivocaré al realizar mi trabajo de titulación 8. Quiero que mi proyecto de titulación sea innovador, aunque me lleve mucho tiempo realizándolo. 9. Identifico que me exijo lo mejor de mí y siempre elijo la opción más difícil. 10. Quiero titularme rápido, pero el proyecto de titulación que tengo en mente es complicado.
<p>Factor 2. Narcicismo</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Considero que titularme no es necesario para triunfar en la vida. 2. Considero que puedo tener un buen trabajo, aunque no me titule. 3. La titulación es un reto que superaré fácilmente. 4. La realización de un trabajo de titulación no implica un reto para mí. 5. Considero que no necesito a un director de proyecto de titulación, soy capaz de hacerlo solo. 6. Me gustaría que el director de tesis me diera total libertad para estructurar mi trabajo. 7. Sé que no me gusta que me dirijan, por eso no busco director de tesis. 8. Me cuesta trabajo tomar en cuenta la opinión de los demás. 9. La titulación es un trámite más para concluir la licenciatura. 10. Se me dificulta aceptar que estoy equivocado(a). 11. Me cuesta trabajo aceptar las correcciones que sugiere el director en mi proyecto de titulación. 12. Considero que el director tiene que dirigirme la tesis de la forma en que yo deseo. 13. Me gustaría que mi director me dijera las cosas de forma concreta, sin darme un discurso. 14. Me gustaría encontrar un director que le apasione mi tema de tesis tanto como a mí. 15. Considero ser independiente a mi director. 16. Considero que es obligación del director dirigir mi proyecto de titulación. 17. Me gustaría poder entregarle la tesis hecha a mi director y que solamente me revise. 18. Considero que mi director de tesis conoce poco del tema que me gusta para mi titulación.
<p>Factor 3. Baja tolerancia a la frustración</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Si el director me regaña/corriga algo de la tesis, me retiro y tardo tiempo en regresar. 2. Me molesta que mi director me corrija o señale que algo de mi tesis que está mal.

3. Siento que el director me regaña cuando señala mis errores en la tesis.
4. Algunas veces avanzo en la tesis sin preguntarle a mi director.
5. Detengo mi proyecto de titulación, si no encuentro la bibliografía que necesito.
6. No avanzo en mi proyecto de titulación porque no tengo bibliografía.
7. Abandono mi proyecto de titulación cuando el director piensa diferente a mí.
8. Cuando siento que tengo demasiado material para la tesis dejo de trabajar y no acudo con mi director.
9. Algunas veces avanzo mucho sin la supervisión de mi director y me frustra que me diga que es demasiada información.

Factor 4. Miedo/Ansiedad

1. Me da miedo todo lo que implica la titulación.
2. La idea de titularme me provoca miedo.
3. Me causa confusión pensar en todas las cosas que implica hacer una tesis.
4. Creo que no podría con el estrés de un examen profesional.
5. Me da miedo fallar en mi examen profesional.
6. Me da miedo no saber qué contestar en mi examen profesional.
7. Considero que la tesis complicaría/complica otros aspectos de mi vida.
8. He terminado mal con algunos profesores, me preocupa terminar así con mi director de tesis.
9. Siento miedo cuando pienso en mi proyecto de titulación.
10. Me da miedo presentar el examen profesional.
11. No me angustia presentar mi examen profesional.

Factor 5. Inseguridad

1. Algunas veces me da pena acercarme a mi director para resolver dudas.
2. No tengo la suficiente seguridad en mí como para resolver mis dudas con mi asesor.
3. Creo que mi director de tesis está demasiado ocupado como para tener tiempo de revisar mi trabajo.
4. Cuando siento que mi trabajo no está bien, prefiero no ir a revisión.
5. Me da pena preguntarle mis dudas al director de tesis.
6. Creo que si pregunto mis dudas el director de tesis pensará que no soy lo suficientemente inteligente.
7. Se expresarme claramente frente a mi director de titulación.
8. Puedo comunicarle a mi director que tengo problemas o “me atoré” en mi tesis.
9. Puedo expresarle claramente a mi director lo que quiero hacer con mi tema de tesis.
10. Me angustio cuando tengo que acercarme y preguntarle algo a mi director.
11. Me cuesta trabajo hablar con mi director sobre las dudas que tengo de mi proyecto de titulación.
12. Cuando entrego avances del proyecto de titulación pienso que el director me va a decir que todo está mal, que falta información o que no está integrado.
13. A veces siento que no le agrado a mi director de tesis.
14. Reconozco que no expreso mis deseos sobre mi tema de tesis y por eso postergo el encuentro con mi director.
15. Cuando estoy con mi director de tesis no logro ser claro, divago en mi discurso y no logro expresar lo que deseo.
16. Le hago muchas preguntas a mi director respecto a mi proyecto porque no me siento seguro (a).
17. Pienso que en mi examen profesional me van a juzgar.

Factor 6. Procrastinación o postergación

1. Cuando me siento frente a la computadora para hacer la tesis, rápidamente me distraigo y hago otras actividades.
2. Generalmente pospongo trabajar en mi tesis.
3. Me cuesta trabajo priorizar la información para la tesis y prefiero posponerla.
4. Me cuesta trabajo tomar decisiones respecto al trabajo de titulación, prefiero posponerlo.
5. Me propongo seguir un cronograma de actividades, pero termino posponiendo todo.
6. Algunas veces subestimo el tiempo y esfuerzo que requiere un trabajo, cuando me doy cuenta de que es difícil lo pospongo.
7. Algunas veces pospongo la tesis por hacer otras cosas que no tienen tanta importancia.
8. Si sé que voy a disponer de un “tiempo muerto”, prefiero realizar cualquier otra cosa que no sea la tesis.
9. Me cuesta trabajo saber qué hacer y cómo hacer un escrito.
10. Me cuesta trabajo cumplir las actividades que plantea un cronograma de actividades.
11. Me distraigo fácilmente cuando me siento a escribir mi proyecto de titulación.
12. Me distraigo fácilmente cuando elaboro mi proyecto de titulación.
13. Prefiero dedicar mi tiempo a otras cosas antes que a mi proyecto de titulación.
14. Le pongo mayor atención a otros temas antes que a mi proyecto de titulación.
15. Me gusta estudiar, pero cuando se trata de la titulación, prefiero hacer otras cosas.
16. Considero que no tengo tiempo para hacer mi trabajo de titulación.
17. Dejo de trabajar en mi tesis cuando mi director se va a congresos o toma un sábado.

Factor 7. Autoconocimiento

1. Sé establecer prioridades en las tareas que tengo que realizar.
2. Conozco mis fortalezas y debilidades en el ámbito académico y personal.
3. Encuentro lugares para trabajar donde puedo evitar interrupciones y distracciones.
4. Me gusta trabajar donde puedo evitar interrupciones y distracciones.
5. Sé que para realizar la tesis me tengo que esforzar y considero que ya estoy preparado(a).
6. Considero que tengo habilidades para comunicarme adecuadamente con profesores de la facultad.
7. Considero que tengo habilidades para comunicarme adecuadamente con personas con una jerarquía académica.
8. Tengo claro cuáles serán mis planes al concluir la licenciatura.
9. Trabajo mejor cuando realizo un cronograma de actividades.
10. Reconozco que me planteo retos que no voy a cumplir.
11. Conozco mi manera de reaccionar ante situaciones que me estresan o me frustran.
12. Tengo la capacidad de reconocer cuándo estoy equivocado/a.
13. Se me dificulta tomar decisiones y concretar mis planes a corto plazo.
14. Sé cómo reaccionar ante situaciones estresantes o frustrantes.
15. Puedo adelantar cosas de la titulación sin que mi director me lo indique, pero le informo.
16. Considero que soy capaz de aceptar observaciones y correcciones a mis trabajos académicos.

17. La titulación implica un compromiso conmigo y con mi futuro.
18. Considero importante tomar cursos antes de iniciar el proyecto de titulación.
19. Considero importante conocer lo que quiero antes de iniciar el proyecto de titulación.
20. Se me dificulta concretar mis planes para la titulación.
21. Considero que soy capaz de aceptar observaciones y correcciones de mi tesis.
22. Sé a qué me quiero dedicar cuando termine la licenciatura.
23. Tengo definidas mis metas académicas a corto, mediano y largo plazo.
24. He investigado en qué lugares podría trabajar después de titularme.
25. Sé cuáles son las funciones que podría desempeñar laboralmente después de titularme.
26. Me conozco y sé que soy capaz de realizar mi proyecto de titulación.
27. Me parece que titularme no influye en el éxito que pueda tener en la vida.
28. Quiero terminar mi proyecto de titulación lo antes posible.
29. Tengo prisa por terminar mi proyecto de titulación.

Factor 8. Dificultad para madurar

1. Considero que titularse implica responsabilidades que aún no estoy preparado para asumir.
2. Nunca he tenido que esforzarme por algo, por eso la tesis se me complica.
3. La tesis implica un esfuerzo que no estoy dispuesto a realizar.
4. Cuando siento que una actividad es un reto, prefiero no realizarla.
5. Prefiero no pensar en la titulación pues implica compromisos para los que aún no estoy preparado.
6. Si me titulara perdería el estilo de vida que tengo actualmente.
7. Titularme significa dejar de ser estudiante y aún no me siento preparado.
8. Al titularme perdería mi libertad.
9. No sé a qué me quiero dedicar después de titularme.
10. Aún no sé para qué quiero titularme.
11. No me queda claro para qué me serviría tener un título universitario.
12. Me angustia pensar que, al terminar mi proyecto de titulación, ya no seré estudiante.
13. Hago mi proyecto de titulación difícil para no terminarlo, porque tengo miedo a crecer.

Factor 9. Relación con el director (a) de tesis –pasante (Vínculo afectivo)

1. Siento incertidumbre cuando voy a asesoría con mi director de proyecto de titulación.
2. Cuando voy a asesoría con mi director, no sé qué decirle.
3. Considero que una comunicación clara con el director es fundamental para sacar adelante mi proyecto de titulación.
4. Considero que llegar a acuerdos con mi director facilita la entrega de avances de mi proyecto de titulación.
5. Realizo avances de mi proyecto de titulación sin informarle a mi director.
6. Considero que los directores de tesis saben mucho.
7. Considero que mi personalidad influye de manera positiva (negativa) en la relación con mi director.
8. Conozco las funciones del director (a) de proyecto de titulación.
9. En ocasiones no sigo las indicaciones de mi director y termino trabajando el doble.
10. Me cuesta trabajo expresarle mis ideas al director de tesis.

11. Cuando le digo algo a mi director y él me dice otra cosa, siento que lucho con él (ella).
Factor 10. Falta de estructura para realizar la tesis
<ol style="list-style-type: none"> 1. Necesito un cronograma de trabajo para poder avanzar en mis actividades académicas. 2. Me gusta que me digan detalladamente qué tengo que hacer. 3. Considero que es más fácil titularme si conozco el tema que voy a trabajar en mi proyecto de titulación. 4. Me cuesta mucho trabajo sentarme a escribir (la tesis). 5. Si mi director de tesis no me estructura detalladamente lo que debo hacer, me detengo y evito preguntar mis dudas. 6. Me gustaría que algún profesor me asignara un tema de tesis.
Factor 11. Autoestima
<ol style="list-style-type: none"> 1. Percibo que mi director (a) de tesis no me pone tanta atención como yo quiero. 2. Me bloqueo cuando el director (a) de proyecto de titulación me llama la atención. 3. Siento que mi director de proyecto de titulación me ignora. 4. Siento que no le importa mi trabajo al director de mi proyecto de titulación. 5. Siento que no le importo a mi director de proyecto de titulación. 6. En ocasiones siento que mi director de tesis me rechaza cuando no hago las cosas como me indicó. 7. Percibo que mi director de tesis se enoja conmigo cuando me equivoco.
Factor 12. Rivalidad con el director de titulación
<ol style="list-style-type: none"> 1. Cuando elijo a mi director (a) de proyecto de titulación tengo conflictos con el (ella). 2. Siento que lucho con mi director cuando quiero hacer algo y él me dice otra cosa. 3. Me cuesta trabajo tomar en cuenta las correcciones que me hace mi director (a). 4. Los avances de mi proyecto de titulación los hago con aquello que supongo y no con lo que me dice mi director (a). 5. Me molesta escuchar las recomendaciones que hace mi director (a) a mi proyecto de titulación. 6. Siento que lucho con mi director cuando quiero hacer algo y él me dice otra cosa.
Factor 13. Autoeficacia/Autoconfianza
<ol style="list-style-type: none"> 1. Cuando se me presenta alguna dificultad en la realización de mi tesis prefiero ausentarme y no buscar a mi director. 2. Pienso que el examen profesional es una prueba fácil. 3. Puedo pasar con éxito el examen profesional ya que es presentar mi proyecto de titulación de manera oral. 4. Confío en mis habilidades para concluir mi titulación. 5. Planeo estrategias para lograr mis metas. 6. Confío en mis capacidades que me llevan al éxito. 7. Presento un adecuado rendimiento en situaciones específicas. 8. Mantengo el control sobre eventos que afectan el desarrollo de mis objetivos.

ANEXO III. FORMATO PARA JUECES

Respetado profesor (a): Se le solicita su participación para evaluar el cuestionario “*Actitud hacia el proceso de titulación*” que forma parte de la investigación “**GRUPOS REFLEXIVOS FOCALIZADOS EN LA EFICIENCIA TERMINAL**”. La evaluación de los instrumentos es de gran relevancia para lograr que sean válidos y que los resultados obtenidos a partir de éstos sean utilizados eficientemente; aportando tanto al área investigativa de la psicología como a sus aplicaciones.

Agradecemos su valiosa colaboración.

NOMBRE DEL PROFESOR(A): _____
FORMACIÓN ACADÉMICA _____
AREAS DE EXPERIENCIA PROFESIONAL _____
TIEMPO DE EXPERIENCIA PROFESIONAL _____
CARGO ACTUAL _____
INSTITUCIÓN _____

Objetivo de la investigación: Desarrollar y probar los factores que influyen en el proceso de titulación, a partir de las variables emocionales.

Objetivo del juicio de expertos: Obtener la validez de contenido del instrumento.

Objetivo de la prueba: Obtener el índice de concordancia en un grupo de jueces.

De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

CATEGORIA	CALIFICACIÓN	INDICADOR
SUFICIENCIA Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.	1 No cumple con el criterio	Los ítems no son suficientes para medir la dimensión.
	2. Bajo Nivel	Los ítems miden algún aspecto de la dimensión pero no corresponden con la dimensión total.
	3. Moderado nivel	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente.
	4. Alto nivel	Los ítems son suficientes.
CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1 No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2. Bajo Nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas.
	3. Moderado nivel.	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	1 No cumple con el criterio	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión.
	3. Moderado nivel.	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo.
	4. Alto nivel	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo.
RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	1 No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Moderado nivel.	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Dimensión	Las respuestas son tipo Likert, con cinco opciones: a) Totalmente de acuerdo b) Parcialmente de acuerdo c) De acuerdo d) Parcialmente en desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo	SUFICIENCIA				COHERENCIA				RELEVANCIA				CLARIDAD			
		Evalúe si el total de reactivos es suficiente para medir la dimensión.				Evalúe si el total de reactivos es suficiente para medir la dimensión.				Evalúe si el total de reactivos es suficiente para medir la dimensión.				Evalúe si el total de reactivos es suficiente para medir la dimensión.			
ÍTEM		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<p>Perfeccionismo: Este constructo, se refiere a la práctica de auto demandarse o demandar a otros una ejecución superior a la que la situación requiere. Acción de imponerse metas personales demasiado altas, valorar excesivamente el orden y la organización, autoevaluación de manera inadecuada sus logros, experimentar incertidumbre acerca de su rendimiento y realizar críticas desmesuradas de su ejecución.</p>																	
Perfeccionismo	1. Estoy convencido/a que para realizar mi trabajo de titulación necesito la sensación de que no me equivocaré.																
	2. Me parece difícil quedar conforme con los trabajos académicos que realizo a pesar de que sé que cumplen los requisitos mínimos indispensables.																
	3. Necesito la certeza de que no me equivocaré al realizar mi trabajo de titulación.																
	4. Me parece fácil realizar trabajos académicos excelentes.																
	5. Dudo que mi autoexigencia académica haga postergar mi titulación.																
	6. Sé que soy excelente y me fijo metas altas.																
	7. Estoy convencido que me cuesta trabajo estar conforme con mis trabajos.																
	8. Sé que me exijo lo mejor de mí y siempre elijo la opción más difícil.																
	9. Estoy convencido que quiero realizar un proyecto de titulación innovador, sin importar el tiempo que me lleve realizarlo.																
	10. Sé que el proyecto de titulación que tengo en mente es complicado.																
	11. Me parece difícil entregar avances continuamente.																
	12. Me parece fácil encontrar errores en mi proyecto de titulación.																

	13. Estoy convencido/a que es imposible tener avances continuos.																		
	14. Dudo que pueda realizar un proyecto de titulación poco innovador.																		
	15. Me parece difícil quedar conforme con mis avances.																		
	16. Estoy convencido/a que quiero realizar un proyecto de titulación excelente.																		
	17. Estoy seguro de que todo lo que hago es excelente.																		
	18. Estoy convencido/a que un proyecto de titulación excelente conlleva mucho tiempo realizarlo.																		

Observaciones:

Egocentrismo: Se refiere a una afección por la cual las personas tienen una extrema preocupación por sí mismas y una falta de empatía con otras personas.

Egocentrismo	19. Considero que titularme no es necesario para triunfar en la vida.																		
	20. Considero que puedo tener un buen trabajo, aunque no me titule.																		
	21. La titulación es un reto que superaré fácilmente.																		
	22. La realización de un trabajo de titulación no implica un reto para mí.																		
	23. Considero que no necesito a un director de proyecto de titulación porque soy capaz de hacerlo solo.																		
	24. Me gustaría que el director de tesis me diera total libertad para estructurar mi trabajo.																		
	25. Sé que no me gusta que me dirijan, por eso no busco director de tesis.																		
	26. Me cuesta trabajo tomar en cuenta la opinión de los demás.																		
	27. La titulación es un trámite más para concluir la licenciatura.																		
	28. Se me dificulta aceptar que estoy equivocado(a).																		
29. Me cuesta trabajo aceptar las correcciones que sugiere el director en mi proyecto de titulación.																			

	47. Abandono mi proyecto de titulación cuando el director piensa diferente a mí.																		
	48. Cuando siento que tengo demasiado material para la tesis dejo de trabajar y no acudo con mi director.																		
	49. Algunas veces avanzo mucho sin la supervisión de mi director y me enoja que me diga que es demasiada información.																		

Observaciones:

Miedo: Se refiere a uno de los componentes inherentes a la naturaleza humana, en un nivel psíquico, que determina nuestro comportamiento en diversos ámbitos de nuestra vida, generando una serie de enredos mentales, obsesiones, preocupaciones y fantasías que son el resultado del estado de pánico.

Miedo	50. Me da miedo todo lo que implica la titulación.																			
	51. La idea de titularme me provoca miedo.																			
	52. Me pone nervioso pensar en todas las cosas que implica hacer una tesis.																			
	53. Creo que no podría con el estrés de un examen profesional.																			
	54. Me da miedo fallar en mi examen profesional.																			
	55. Me da miedo no saber qué contestar en mi examen profesional.																			
	56. Considero que la tesis complicaría/complica otros aspectos de mi vida.																			
	57. He terminado mal con algunos profesores, me preocupa terminar así con mi director de tesis.																			
	58. Siento miedo cuando pienso en mi proyecto de titulación.																			
	59. Me da miedo presentar el examen profesional.																			
	60. No me angustia presentar mi examen profesional.																			
61. Comienzo a sudar cuando pienso en la titulación.																				

Observaciones:

	146. En ocasiones no sigo las indicaciones de mi director y termino trabajando el doble.																		
	147. Me cuesta trabajo expresarle mis ideas al director de tesis.																		
	148. Cuando le digo algo a mi director y él me dice otra cosa, siento que lucho con él (ella).																		

Observaciones:

Desorganización: Se refiere a la falta o carencia de organización, arreglo, ordenamiento, estructura y orden a los elementos y/o eventos.

Desorganización	149. Necesito un cronograma de trabajo para poder avanzar en mis actividades académicas.																		
	150. Considero que es más fácil titularme si conozco el tema que voy a trabajar en mi proyecto de titulación.																		
	151. Me gusta que me digan detalladamente qué tengo que hacer.																		
	152. Me cuesta mucho trabajo sentarme a escribir (la tesis).																		
	153. Si mi director de tesis no me estructura detalladamente lo que debo hacer, me detengo y evito preguntar mis dudas.																		
	154. Me gustaría que algún profesor me asignara un tema de tesis.																		

Observaciones:

Autoestima: Se refiere a los sentimientos de valía personal y de respeto a sí mismo. Está relacionado con una actitud/sentimiento positivo o negativo hacia uno mismo, basada en la evaluación de sus propias características, e incluye sentimientos de satisfacción consigo mismo. Es el conjunto de percepciones, pensamientos, evaluaciones, sentimientos y tendencias conductuales dirigidas hacia sí mismos, hacia la propia manera de ser y comportarse, hacia los rasgos del cuerpo y del carácter.

Autoestima	155. Percibo que mi director (a) de tesis no me pone tanta atención como yo quiero.																		
	156. Me bloqueo cuando el director (a) de proyecto de titulación me llama la atención.																		
	157. Siento que mi director de proyecto de titulación me ignora.																		
	158. Siento que no le importa mi trabajo al director de mi proyecto de titulación.																		
	159. Siento que no le importo a mi director de proyecto de titulación.																		

	160. En ocasiones siento que mi director de tesis me rechaza cuando no hago las cosas como me indicó.																			
	161. Percibo que mi director de tesis se enoja conmigo cuando me equivoco.																			
	162. Estoy convencido (a) que todo lo que hago en mi proyecto de titulación está mal.																			
	163. Siento que a nadie le importa mi proceso de titulación.																			
	164. Un título universitario me dará el valor que necesito para enfrentarme a la vida.																			

Observaciones:

Rivalidad con el director de tesis: Se refiere a la oposición entre dos o más personas que aspiran a obtener una misma cosa. La rivalidad se refleja en agresión que se descarga libremente mediante la rivalidad cuerpo a cuerpo, rivalidad del rechazo y negación de la existencia del rival y verbalización de la agresión.

Rivalidad con el director de tesis	165. Cuando elijo a mi director (a) de proyecto de titulación tengo conflictos con el (ella).																			
	166. Siento que lucho con mi director cuando quiero hacer algo y él me dice otra cosa.																			
	167. Me cuesta trabajo tomar en cuenta las correcciones que me hace mi director (a).																			
	168. Los avances de mi proyecto de titulación los hago con aquello que supongo y no con lo que me dice mi director (a).																			
	169. Me molesta escuchar las recomendaciones que hace mi director (a) a mi proyecto de titulación																			
	170. En ocasiones siento que mi director de tesis me rechaza cuando no hago las cosas como me indicó.																			
	171. Siento que lucho con mi director cuando quiero hacer algo y él me dice otra cosa.																			
	172. Percibo que mi director de tesis se enoja conmigo cuando me equivoco.																			
	173. Siento que lucho con mi director de tesis																			
	174. No tomo en cuenta las observaciones del director porque yo sé más del tema.																			
	175. El director es un obstáculo para titularme.																			
	176. Estoy convencido que puedo avanzar de una mejor manera en mi proyecto de titulación sin un director.																			

Observaciones:																
Autoeficacia: Se refiere a las creencias que un individuo percibe de sí mismo, sobre sus capacidades, habilidades y destrezas, que son desempeñadas en prácticas concretas de la vida cotidiana para obtener resultados deseados.																
Autoeficacia	177. Cuando se me presenta alguna dificultad en la realización de mi tesis prefiero ausentarme y no buscar a mi director.															
	178. Pienso que el examen profesional es una prueba fácil.															
	179. Puedo pasar con éxito el examen profesional ya que es presentar mi proyecto de titulación de manera oral.															
	180. Confío en mis habilidades para concluir mi titulación.															
	181. Planeo estrategias para lograr mis metas.															
	182. Confío en mis capacidades que me llevan al éxito.															
	183. Presento un adecuado rendimiento en situaciones específicas.															
184. Mantengo el control sobre eventos que afectan el desarrollo de mis objetivos.																
Observaciones:																

ANEXO IV. ESCALA DE ACTITUD HACIA EL PROCESO DE TITULACIÓN**Sexo**

- Femenino
 Masculino

Edad

Escolaridad

- Bachillerato
 Licenciatura (concluida o en proceso)
 Posgrado

Ocupación

- Estudiante
 Empleado
 Estudiante y empleado

Facultad

- Psicología
 Química
 Ingeniería

Instrucciones. A continuación se presentan una serie de afirmaciones que tienen el objetivo de conocer algunas de sus actitudes relacionadas al proceso de titulación. Con cada afirmación puede estar de acuerdo o en desacuerdo, dependiendo de su propio juicio. Le pedimos que elija una de las seis respuestas posibles dependiendo del grado con el que usted está de acuerdo o desacuerdo con la afirmación.ge

OK

En el ejemplo siguiente, se puede observar que la persona contestó que está muy de acuerdo con la afirmación, lo que quiere decir es que desde su punto de vista, no solo está de acuerdo con que comer frutas y verduras mejora la salud, sino que está "muy de acuerdo". "Comer frutas y verduras mejora la salud". () Totalmente de acuerdo (X) Muy de acuerdo () De acuerdo () En desacuerdo () Muy en desacuerdo () Totalmente en desacuerdo

OK

En otro ejemplo, se puede observar que la persona está en desacuerdo en que correr diariamente mejora el ritmo cardiaco, es decir, tiene cierto grado en desacuerdo pero no lo está totalmente. "Correr diariamente mejora el ritmo cardiaco". () Totalmente en desacuerdo () Muy en desacuerdo (X) En desacuerdo () De acuerdo () Muy de acuerdo () Totalmente de acuerdo

OK

En este cuestionario no hay respuestas correctas o incorrectas, el objetivo del cuestionario es identificar los pensamientos relacionados con el proceso de titulación. Comencemos:

OK

1. Estoy convencido/a que para realizar mi trabajo de titulación necesito la sensación de que no me equivocaré.

- Totalmente de acuerdo
- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

2. La idea de titularme me provoca miedo.

- Totalmente de acuerdo
- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

3. Considero que titularse implica responsabilidades que aún no estoy preparado para asumir.

- Totalmente de acuerdo
- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

4. Confío en mis capacidades que me llevan al éxito.

- Totalmente de acuerdo
- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

5. Me da miedo fallar en mi examen profesional.

- Totalmente de acuerdo
- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

6. Conozco mis fortalezas y debilidades en el ámbito académico y personal.

- Totalmente de acuerdo
- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

7. Me bloqueo cuando el director (a) de proyecto de titulación me llama la atención.

- Totalmente de acuerdo
- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

8. Estoy convencido/a que quiero realizar un proyecto de titulación excelente.

- Totalmente de acuerdo
- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

9. Me angustio cuando tengo que acercarme y preguntarle algo a mi director

- Totalmente de acuerdo
- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

10. Siento miedo cuando pienso en mi proyecto de titulación.

- Totalmente de acuerdo
- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

11. Le pongo mayor atención a otros temas antes que a mi proyecto de titulación.

- Totalmente de acuerdo
- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

12. Considero importante conocer lo que quiero antes de iniciar el proyecto de titulación.

- Totalmente de acuerdo
- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

13. Conozco mi manera de reaccionar ante situaciones que me estresan o me frustran.

- Totalmente de acuerdo
- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

14. Cuando le digo algo a mi director y él me dice otra cosa, siento que lucho con él (ella).

- Totalmente de acuerdo
- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

15. Se me dificulta aceptar que estoy equivocado (a).

- Totalmente de acuerdo
- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

16. Cuando siento que mi trabajo no está bien, prefiero no ir a revisión.

- Totalmente de acuerdo
- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

17. Me da miedo no saber qué contestar en mi examen profesional.

- Totalmente de acuerdo
- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

18. Generalmente pospongo trabajar en mi tesis.

- Totalmente de acuerdo
- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

19. Estoy convencido/a que un proyecto de titulación excelente conlleva mucho tiempo realizarlo.

- Totalmente de acuerdo
- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

20. Tengo definidas mis metas académicas a corto, mediano y largo plazo.

- Totalmente de acuerdo
- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

21. No necesito que me dirijan para lograr titularme.

- Totalmente de acuerdo
- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

22. Puedo expresarle claramente a mi director lo que quiero hacer con mi tema de tesis.

- Totalmente de acuerdo
- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

23. Sé que soy excelente y me fijo metas altas.

- Totalmente de acuerdo
- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

24. Algunas veces pospongo la tesis por hacer otras cosas que no tienen tanta importancia.

- Totalmente de acuerdo
- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

25. Estoy convencido que puedo avanzar de una mejor manera en mi proyecto de titulación sin un director.

- Totalmente de acuerdo
- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

26. Le hago muchas preguntas a mi director respecto a mi proyecto porque no me siento seguro (a).

- Totalmente de acuerdo
- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

27. Sé cómo reaccionar ante situaciones estresantes o frustrantes.

- Totalmente de acuerdo
- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

28. El director es un obstáculo para titularme.

- Totalmente de acuerdo
- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

29. Estoy convencido (a) que todo lo que hago en mi proyecto de titulación está mal.

- Totalmente de acuerdo
- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

30. Confío en mis habilidades para concluir mi titulación.

- Totalmente de acuerdo
- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

31. Considero que soy capaz de aceptar observaciones y correcciones de mi tesis.

- Totalmente de acuerdo
- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

32. Me angustia pensar que, al terminar mi proyecto de titulación, ya no seré estudiante.

- Totalmente de acuerdo
- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

33. Me cuesta trabajo cumplir con las actividades que plantea un cronograma previo.

- Totalmente de acuerdo
- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

34. Considero que mi personalidad influye de manera positiva en la relación con mi director.

- Totalmente de acuerdo
- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

35. Me parece difícil quedar conforme con los trabajos académicos que realizo a pesar de que sé que cumplen los requisitos mínimos indispensables.

- Totalmente de acuerdo
- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

36. Me da miedo todo lo que implica la titulación.

- Totalmente de acuerdo
- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

37. Algunas veces me da pena acercarme a mi director para resolver dudas.

- Totalmente de acuerdo
- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

38. Creo que si pregunto mis dudas el director de tesis pensará que no soy lo suficientemente inteligente.

- Totalmente de acuerdo
- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

39. Planeo estrategias para lograr mis metas.

- Totalmente de acuerdo
- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

40. Cuando siento que una actividad es un reto, prefiero no realizarla.

- Totalmente de acuerdo
- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

41. Considero que soy capaz de aceptar observaciones y correcciones a mis trabajos académicos.

- Totalmente de acuerdo
- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

42. Me distraigo fácilmente cuando me siento a escribir mi proyecto de titulación.

- Totalmente de acuerdo
- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

43. Me propongo seguir un cronograma de actividades, pero termino posponiendo todo.

- Totalmente de acuerdo
- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

44. Me cuesta trabajo hablar con mi director sobre las dudas que tengo de mi proyecto de titulación.

- Totalmente de acuerdo
- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

45. Me da miedo presentar el examen profesional.

- Totalmente de acuerdo
- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Completamente en desacuerdo

46. Me pone nervioso pensar en todas las cosas que implica hacer una tesis.

- Totalmente de acuerdo
- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Completamente en desacuerdo

47. La realización de un trabajo de titulación no implica un reto para mí.

- Totalmente de acuerdo
- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

48. Sé que me exijo lo mejor de mí y siempre elijo la opción más difícil.

- Totalmente de acuerdo
- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

49. Puedo pasar con éxito el examen profesional ya que es presentar mi proyecto de titulación de manera oral.

- Totalmente de acuerdo
- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

50. Me cuesta trabajo tomar en cuenta las correcciones que me hace mi director (a).

- Totalmente de acuerdo
- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

51. Prefiero no pensar en la titulación pues implica compromisos para los que aún no estoy preparado.

- Totalmente de acuerdo
- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

52. Reconozco que no expreso mis deseos sobre mi tema de tesis y por eso postergo el encuentro con mi director.

- Totalmente de acuerdo
- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

53. Puedo comunicarle a mi director de proyecto de titulación que tengo problemas o "me atoré" en mi tesis.

- Totalmente de acuerdo
- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

54. Creo que no podría con el estrés de un examen profesional.

- Totalmente de acuerdo
- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

55. Si el director me regaña/corrije algo de la tesis, me retiro y tardo tiempo en regresar.

- Totalmente de acuerdo
- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

56. Estoy seguro que todo lo que hago es excelente.

- Totalmente de acuerdo
- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

57. Estoy convencido que quiero realizar un proyecto de titulación innovador, sin importar el tiempo que me lleve realizarlo.

- Totalmente de acuerdo
- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

58. No tengo la suficiente seguridad en mí como para resolver mis dudas con mi asesor.

- Totalmente de acuerdo
- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

59. Cuando estoy con mi director de tesis no logro ser claro, divago en mi discurso y no logro expresar lo que deseo.

- Totalmente de acuerdo
- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

60. Si sé que voy a disponer de un "tiempo muerto", prefiero realizar cualquier otra cosa que no sea la tesis.

- Totalmente de acuerdo
- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

61. Me gusta estudiar, pero cuando se trata de la titulación, prefiero hacer otras cosas.

- Totalmente de acuerdo
- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

62. Sé a qué me quiero dedicar cuando termine la licenciatura.

- Totalmente de acuerdo
- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

63. Titularme significa dejar de ser estudiante y aún no me siento preparado.

- Totalmente de acuerdo
- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

64. Me molesta escuchar las recomendaciones que hace mi director (a) a mi proyecto de titulación.

- Totalmente de acuerdo
- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

65. Pienso que el examen profesional es una prueba fácil.

- Totalmente de acuerdo
- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

66. Los avances de mi proyecto de titulación los hago con aquello que supongo y no con lo que me dice mi director (a).

- Totalmente de acuerdo
- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

67. Me distraigo fácilmente cuando elaboro mi proyecto de titulación.

- Totalmente de acuerdo
- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

68. Pienso que en mi examen profesional me van a juzgar.

- Totalmente de acuerdo
- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

69. Me da pena preguntarle mis dudas al director de tesis.

- Totalmente de acuerdo
- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

70. Me molesta que mi director me corrija o señale que algo de mi tesis que está mal.

- Totalmente de acuerdo
- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

71. Me parece difícil quedar conforme con mis avances

- Totalmente de acuerdo
- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

72. Cuando me siento frente a la computadora para hacer la tesis, rápidamente me distraigo y hago otras actividades.

- Totalmente de acuerdo
- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

73. Me cuesta trabajo expresarle mis ideas al director de tesis.

- Totalmente de acuerdo
- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

74. No tomo en cuenta las observaciones del director porque yo sé más del tema.

- Totalmente de acuerdo
- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

75. Me cuesta trabajo tomar decisiones respecto al trabajo de titulación y prefiero posponerlo.

- Totalmente de acuerdo
- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

76. Me gustaría poder entregarle la tesis hecha a mi director y que solamente me revise.

- Totalmente de acuerdo
- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

77. Me parece fácil encontrar errores en mi proyecto de titulación.

- Totalmente de acuerdo
- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

78. Me cuesta trabajo aceptar las correcciones que sugiere el director en mi proyecto de titulación.

- Totalmente de acuerdo
- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo