

72  
2 ej



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO**  
**FACULTAD DE PSICOLOGIA**

**IDENTIDAD DEL ESTUDIANTE DE PSICOLOGIA  
EN RELACION A SU FORMACION PROFESIONAL**

**T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:  
LICENCIADO EN PSICOLOGIA**

**P R E S E N T A:**  
*Martha Catalina García Sánchez*

**México, D. F.**

**Mayo de 1985**



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.

# I N D I C E

Pág.

INTRODUCCION . . . . .	1
I. MARCO TEORICO . . . . .	5
1.1 Definición del concepto de identidad y ejemplos . . . . .	5
1.2 Postulados teóricos de algunos investigadores . . . . .	12
1.2.1 Jean Piaget y David Rapaport . . . . .	12
1.2.2 Peter Blos . . . . .	28
1.2.3 Erik Erikson . . . . .	39
II. DISEÑO DE LA INVESTIGACION . . . . .	51
II.1 Objetivo e hipótesis . . . . .	51
II.2 Sujetos . . . . .	52
II.3 Instrumento . . . . .	60
II.4 Escenario . . . . .	61
II.5 Procedimiento . . . . .	61
III. RESULTADOS . . . . .	65
IV. CONCLUSIONES . . . . .	108
V. APENDICES . . . . .	112
1. Cuestionario . . . . .	113
2. Glosario . . . . .	117

BIBLIOGRAFIA

## I N T R O D U C C I O N

"Un hombre es el producto  
de su propia acción",

Aristóteles.

La gran diversidad de cambios en los ámbitos socioeconómico, político y cultural que se han suscitado en el país en los últimos años han traído como consecuencia una serie de problemas relacionados con la conducta del individuo, lo cual ha originado una creciente necesidad de psicólogos con el fin de orientar el desarrollo de la comunidad.

Dentro del proceso evolutivo de todo ser humano uno de los aspectos fundamentales es "la identidad" entendida como la adquisición de vivencias a través de múltiples factores internos y externos estrechamente interrelacionados que facilitan o dificultan dicho proceso. Este concepto se puede extrapolar a un sinnúmero de situaciones, así por ejemplo tenemos la identidad personal, profesional, nacional, etc.

La noción de identidad es una de las más controvertidas dada la gran cantidad de interpretaciones y enfoques de investigadores hacia este tema. La Sociedad en general determina ciertos rasgos característicos de identidad en los grupos, sin embargo la fami-

lia y la escuela son los principales agentes de socialización y a su vez son los factores formativos del individuo de los cuales depende la adecuada adaptación del hombre al medio ambiente circundante conformando su identidad.

La identidad personal se desarrolla a lo largo de la existencia del hombre a través de sus experiencias en las diferentes etapas de su vida, es decir, desde la infancia hasta la senectud. Se trata de un proceso en constante cambio en el tiempo.

La identidad profesional se origina principalmente en las aulas en función de experiencias de aprendizaje que son decisivas en la formación y el modo de pensar del individuo.

Tanto la identidad personal como la profesional están interrelacionadas y ambas se retroalimentan entre sí, moldeando el carácter, las capacidades y habilidades del ser humano. Como resultado de la experiencia, el aprendizaje modifica la conducta, y al mismo tiempo la identidad.

La Psicología es la ciencia que estudia la conducta de los organismos con el fin de describirla, explicarla, pronosticarla y controlarla. La consolidación de la identidad personal y profesional del psicólogo juega un papel muy importante en cuanto a la acertada orientación a sus semejantes en forma individual o de grupo, lo cual constituye una de sus labores preponderantes; además el psicólogo con tales características es generalmente productivo, se siente realizado con su trabajo, y es capaz de ayudar a otros a alcanzar su identidad personal y/o profesional.

Un psicólogo que no ha consolidado su identidad personal y/o profesional con frecuencia es un profesionalista frustrado, poco productivo, y con tendencias a canalizar sus esfuerzos en campos distintos de la Psicología; además es capaz de confundir a sus semejantes en la adquisición de su identidad personal y/o profesional.

La gran demanda de jóvenes interesados en estudiar la licenciatura en Psicología, así como los orígenes filosóficos, médicos, científicos, y hasta mágicos de esta disciplina han creado gran confusión en el estudiante en cuanto al campo profesional del psicólogo y las funciones que desempeña en la sociedad. Estos motivos sembraron la inquietud por investigar el proceso mediante el cual el estudiante de Psicología logra o no consolidar su identidad profesional.

En el presente trabajo se expone la definición de identidad según distintos autores, y algunos ejemplos. Asimismo se explican los postulados teóricos de tres investigadores, que se refieren al desarrollo de la inteligencia y a las diferentes fases de la existencia humana, indicando cómo se desarrolla el proceso de identidad en cada una de ellas y qué factores intervienen. Se describe también el diseño de una investigación empírica encaminada a diagnosticar el logro de la consolidación de la identidad profesional del psicólogo, en base a un cuestionario aplicado a un grupo de estudiantes de la Facultad de Psicología de cada una de las áreas de especialidad. Se presentan los resultados

obtenidos de dicha investigación y algunas conclusiones extraídas del contenido de este escrito.

Se espera que este trabajo sea una aportación hacia el conocimiento de uno de los aspectos básicos del Perfil del estudiante de Psicología, como lo es el proceso de identidad. También se pretende alentar a las futuras generaciones a investigar más acerca de este complejo y apasionante proceso.

## I - M A R C O T E O R I C O

### I.1 DEFINICION DEL CONCEPTO DE IDENTIDAD Y EJEMPLOS

La presente investigación tratará de determinar el proceso mediante el cual el estudiante de área de especialidad de la licenciatura en Psicología logra o no consolidar su identidad profesional la cual, según Erikson (1967), se basa en experiencias de aprendizaje que son decisivas durante los años formativos de la primera vinculación con el campo elegido.

Para una mayor comprensión del tema de estudio, se revisarán las concepciones de otros investigadores respecto a la formación del sentimiento de identidad, dado que este es un importante factor de influencia formativa en el proceso evolutivo de todo ser humano. A continuación se enlistan algunas definiciones del concepto de identidad, citadas por Cuevas (1966).

- Eissler, el sentimiento de identidad es la experiencia del "YO SOY YO", que es el reconocimiento de sí mismo y se establece plenamente hasta el desarrollo de la pubertad, con la incipiente maduración genital.
- Freud, identidad es la manifestación más temprana de un enlace afectivo con otra persona, y es un proceso por medio del cual el niño adquiere no sólo habilidades motoras, sino también actitudes o convicciones.



- Greenacre, al término *identidad* se le pueden dar dos acepciones: a) una interna, en la que un individuo, cuyos componentes están suficientemente bien integrados, se sentirá a sí mismo como una unidad; y b) una externa, en la que la *identidad* está referida a características únicas de una persona, y que pueden ser distinguidas de las de otros individuos.
- Hendrick, la *identidad* es un proceso psicológico que se origina por el deseo de ser como otro individuo, asimilando los atributos del otro.
- Holmes, el sentimiento de *identidad* es un complejo de ideas y sentimientos que una persona conscientemente sabe e inconscientemente siente dentro de sí misma, siendo una de sus principales características, el vigor con que el individuo resiste cualquier cambio en ella.
- Kramer, el sentimiento de *identidad* de una persona está definido como una entidad separada y distinta de los demás.
- Laing, un hombre puede sentir y poseer el sentido de su presencia en el mundo como un todo real, vivo, y en un sentido temporal puede sentirse como una persona continua; a los demás los concebirá como vivos, reales y continuos si su propia *identidad* está firme.
- Sarlin, la *identidad* está determinada tanto por la realidad física de la constitución anatómica como por las características mentales y emocionales que sirven para diferenciar a un ser humano de otro.

Para fines de este trabajo sólo nos abocaremos a las definiciones de identidad de Erik H. Erikson (1967), y León y Rebeca Grinberg (1976). Estos últimos investigadores definen a la identidad como un sentimiento que tiene un proceso de adquisición en que intervienen múltiples factores internos y externos en una compleja interrelación. Los factores internos son todos aquellos procesos cognoscitivos que se dan en el individuo a lo largo de su existencia como pueden ser el proceso de desarrollo de la inteligencia y en general el proceso evolutivo del ser humano. Para explicar estos procesos veremos posteriormente los postulados de: Piaget, J.C., Rapaport, D.C., Blos, P.C. y Erikson, H.E., así como el cuestionario aplicado a los estudiantes de la Facultad de Psicología. Algunos de los factores externos que influyen en el proceso de adquisición de la identidad profesional son: los planes de estudio, la antigüedad del personal docente y el Departamento a que están adscritos, y finalmente la orientación del alumno por parte de personas concretas que influyen en sus decisiones.

Describamos ahora algunos ejemplos sobre el término identidad con el fin de hacer énfasis al lector de la amplitud de dicho término. Veamos el caso de la "identidad nacional" y la "educación". A pesar de la aparente similitud entre ambos términos, su diferencia es amplia, dado que ambas son consecuencia de una actividad social que encierra diferentes contenidos; Mendoza y López [1980] "la identidad nacional se refiere al conjunto social pero no podemos desconocer que se manifiesta en el hombre

Para fines de este trabajo sólo nos abocaremos a las definiciones de identidad de Erik H. Erikson (1967), y León y Rebeca Grinberg (1976). Estos últimos investigadores definen a la identidad como un sentimiento que tiene un proceso de adquisición en que intervienen múltiples factores internos y externos en una compleja interrelación. Los factores internos son todos aquellos procesos cognoscitivos que se dan en el individuo a lo largo de su existencia como pueden ser el proceso de desarrollo de la inteligencia y en general el proceso evolutivo del ser humano. Para explicar estos procesos veremos posteriormente los postulados de: Piaget, J.C., Rapaport, D.C., Blos, P.C. y Erikson, H.E., así como el cuestionario aplicado a los estudiantes de la Facultad de Psicología. Algunos de los factores externos que influyen en el proceso de adquisición de la identidad profesional son: los planes de estudio, la antigüedad del personal docente y el Departamento a que están adscritos, y finalmente la orientación del alumno por parte de personas concretas - que influyen en sus decisiones.

Describamos ahora algunos ejemplos sobre el término identidad con el fin de hacer énfasis al lector de la amplitud de dicho término. Veamos el caso de la "identidad nacional" y la "educación". A pesar de la aparente similitud entre ambos términos, su diferencia es amplia, dado que ambas son consecuencia de una actividad social que encierra diferentes contenidos; Mendoza y López [1980] "la identidad nacional se refiere al conjunto social pero no podemos desconocer que se manifiesta en el hombre

en particular, y que es éste el que busca su filiación y origen. La identidad nacional es cultura y la educación es transmisión de cultura, es socialización de la población en una cultura". La relación entre la nación y el hombre se enriquece con la educación, que es el vehículo de transmisión de la cultura nacional a todos los ciudadanos que la integran. Un fenómeno particular de nuestra identificación es el hecho de que para muchos mexicanos no se limita al territorio; cualquiera que por alguna razón haya tenido que emigrar de su país y enfrentarse a una realidad que le es generalmente hostil, comprende mejor en su vivencia personal el significado de la identidad nacional, ya que el emigrante universaliza los valores de la sociedad de donde proviene, al confrontarlos con aquellos que predominan en el país que arriba. Por ejemplo, en la frontera norte de México el contacto permanente de dos sociedades diferenciadas desde sus raíces, ha venido creando un marco social y cultural de interinfluencia, donde los problemas educativos se agudizan y la identidad se desdibuja, es decir se vuelve confusa; este fenómeno no se repite en ningún otro país del mundo. Una forma de acrecentar la identidad nacional sería concientizar en el mexicano sus costumbres y tradiciones a través de la educación.

Examinemos ahora un ejemplo de identidad del yo e identidad grupal. Según la Teoría Psicoanalítica el yo es un aspecto racional de la personalidad, es el concepto de sí mismo, del individuo. Freud, citado por Erikson (1974), demostró que la sexualidad comienza en el momento de nacer y también proporcionó los ins-

trumentos necesarios para probar que la vida social empieza con la vida biológica. Estos instrumentos pueden aplicarse al estudio de las llamadas sociedades primitivas, donde el entrenamiento del niño parece estar integrado en un sistema económico bien definido y estático de prototipos sociales. El entrenamiento del niño en dichos grupos, consiste en transmitir las maneras básicas de organizar la experiencia de un grupo, o lo que denominamos identidad grupal, que son las tempranas experiencias corporales del infante que determinan los comienzos de su yo. El concepto de identidad grupal podemos ilustrarlo mejor con una breve referencia a observaciones antropológicas realizadas por H.S. Mekeel y H.E. Erikson [1938]. Ellos describen de qué manera en un segmento de la reeducación del indio norteamericano, la identidad histórica del siux cazador de búfalos, se contrapone a la identidad ocupacional y de clase de su reeducador, el cual es empleado del Gobierno Norteamericano. A simple vista podemos percibir que las identidades de estos grupos tienen diferencias extremas en cuanto a perspectivas geográficas e históricas (espacio tiempo del yo colectivo), y diferencias radicales en lo que respecta a metas y medios económicos (plan de vida colectivo).

Ejemplifiquemos ahora la motivación de la conducta social. Según M. Argyle (1969), aún no han sido comprendidas del todo las condiciones en que ocurre la internalización y sus procesos psicológicos, sin embargo, la identificación juega un papel muy importante; en ella el sujeto toma a otro individuo como modelo de

imitación y siente su propia deficiencia si no logra ajustarse a él, sobre todo si hay frecuente contacto social con el modelo o si el sujeto carece de autoestima. Las investigaciones realizadas por los Doctores Argyle y Robinson (1969), han demostrado que otros procesos también pueden determinar una elevada motivación de realización. La primera hipótesis utiliza el hecho de que en mayor o en menor grado los niños se identifican con los padres, tomándolos como modelos de imitación. En la investigación que llevaron a cabo, la identificación con los padres fue medida por la semejanza entre la descripción de los propios progenitores por los niños, y el tipo de persona que ellos mismos deseaban ser, en una escala de 7 puntos denominada diferencial semántico. Si un niño explica su yo ideal más o menos del mismo modo que describe a su padre, podemos aceptar que está identificándose con este último. La hipótesis de los autores se vió confirmada cuando los niños informaron que sus padres eran muy trabajadores y ambiciosos y ellos a su vez tenían una elevada necesidad de realización.

Aunque la identificación depende de varias condiciones, únicamente existirá identificación cuando el padre viva en el hogar y pase cierta parte del tiempo con sus hijos, manteniendo una relación cálida y satisfactoria para ambos, Asimismo el padre debe ser suficientemente impresionante y aceptable para el niño en relación con los estándares locales de aceptabilidad. Así por ejemplo, si los padres desean desarrollar la laboriosidad de los hijos deben mostrarse visiblemente laboriosos y promover las con

diciones idóneas para que los hijos se identifiquen con ellos. Para concluir, la conciencia de la identidad sólo es sobrepasada por un sentimiento de identidad gestado en la acción. Sólo aquel que "sabe adónde va y con quién va" demuestra una unidad y esplendor inequívocos, aunque no siempre fáciles de definir, en cuanto a la apariencia y al ser.

## I.2 POSTULADOS TEORICOS DE ALGUNOS INVESTIGADORES

*Como factor interno del individuo se tomó a la inteligencia, por lo que nos basaremos en el enfoque Piagetiano, haciendo una breve descripción de su punto de vista.*

### I.2.1 JEAN PIAGET Y DAVID RAPAPORT

*A continuación se expondrán algunas ideas centrales de la Epistemología Genética y la Teoría sobre el Desarrollo de la Inteligencia de Jean Piaget (1979), tanto en sus aspectos cognoscitivos como afectivos, encontrando como interés central, los mecanismos de la producción del conocimiento. Para Piaget la Epistemología es la Teoría del conocimiento válido, y la denomina genética ya que se enfoca hacia la génesis del conocimiento. Respecto a esto último, nunca es un estado, y constituye siempre un proceso que implica reconocerlo como algo en construcción - permanente, fruto de la interacción del sujeto con el objeto de conocimiento. La Epistemología Genética aborda el problema del conocimiento en función de sus dimensiones históricas y ontogénicas; en ella podemos distinguir tres rasgos dominantes: - - a) La dimensión biológica, en ella Piaget estudia la génesis del conocimiento con una clara concepción del hombre como ser biológico poseedor de una serie de características determinadas por la herencia. Señala también que estas estructuras organizadas genéticamente son la base para construcciones nuevas, mediante un proceso de asimilación funcional, ya que las primeras manifes*



taciones de la actividad mental consisten en incorporar nuevos elementos a estas estructuras, siendo ésto el origen de los primeros conocimientos del sujeto; así, por asimilación e integración recíproca de los esquemas, se constituyen las respuestas nuevas que no están inscritas en las estructuras orgánicas hereditarias. Asimismo establece una similitud profunda entre las concepciones psicológicas y biológicas del papel de la asimilación estructuradora del sujeto, del conocimiento y la idea fundamental de que hay continuidad entre los mecanismos biológicos más generales y los que hacen posible la génesis de las funciones cognoscitivas, subrayando la acción continua entre el organismo y el medio, así como la construcción gradual de los esquemas. b) El punto de vista interaccionista. Aquí el conocimiento debe ser considerado como una relación de interdependencia entre el sujeto que conoce y el objeto de conocimiento, y no como una yuxtaposición de dos entidades disociables. Según Piaget el objeto existe, pero sólo se le puede conocer por aproximaciones sucesivas, a través de las actividades del sujeto. Los instrumentos por los que el sujeto conoce son de origen biológico y dependen por ello del mundo físico, además rebasan sus orígenes, ya que permiten construir sistemas de relación que enriquecen el conocimiento de la realidad y del mundo físico. Esto no implica que se logre la objetividad espontáneamente, ya que se requiere de un continuo trabajo de reelaboración. c) El constructivismo genético. En él la hipótesis fundamental es que ningún conocimiento humano, salvo evidentemente las formas hereditarias muy elementales, está preformado, ni en las estructuras

construidas por el sujeto ni en las de los objetos. El paso o evolución a estructuras superiores implica necesariamente la existencia de estructuras más simples. En este cambio el sujeto recurre a mecanismos autorreguladores que le permiten mantener el equilibrio, es decir hay una reequilibración con integración y complementación en una nueva estructura.

Ahora trataremos de ahondar sobre el concepto de estructuras. Piaget (1979) nos dice que éstas se construyen por interacción entre las actividades del sujeto y las reacciones del objeto. - El funcionamiento de la estructura es un grado de equilibrio en la génesis, que llevará a construir otras estructuras. La necesidad de estructura está ligada a una necesidad de coherencia interior y de organización, sin las cuales se tendría anarquía interior, desorden e incoherencia. En cuanto a la génesis, es un problema que se plantea cada vez que un sujeto se encuentra en presencia de una situación nueva; por ello debe existir una simetría entre las estructuras cognoscitivas y las biológicas, que lo lleven a reducir la extensión y el poder del programa genético y la parte creativa del comportamiento, que para Piaget sigue siendo el motor principal de la evolución, por lo cual la primera infancia constituye la base de toda actividad psíquica constructiva, ya que los conocimientos adquiridos posteriormente están, si no preformados en ella, sí ampliamente condicionados por las operaciones psíquicas de la primera fase de la vida. Con respecto a la construcción del objeto que conceptualiza Piaget, podemos decir que el conocimiento es el resultado de la inter-

acción entre el sujeto (por medio de los esquemas de acción) y el objeto (el método constituye el instrumento de apropiación).

A partir de aquí abordaremos dos aspectos íntimamente relacionados con el sujeto: el desarrollo afectivo y el desarrollo de la inteligencia, los cuales están interrelacionados y explican el psiquismo como una totalidad compleja. Cabe hacer hincapié en que el desarrollo intelectual es indisociable del afectivo ya - que al existir intercambio emocional con la persona humana el niño va descubriendo y construyendo su noción de objeto permanente permitiendo sincronismo entre la formación del objeto físico y el afectivo. Este pasaje de la acción al pensamiento tiene lugar gracias a la función simbólica que no solamente tiene un papel muy importante en los conflictos afectivos, sino también en la formación de la representación mental en general y la del lenguaje en particular. Esta función al subsistir por símbolos, signos e imágenes de la realidad concreta, constituyen la condición del pensamiento.

Con la adquisición del lenguaje el niño adquiere una herramienta que le permite la vinculación de su pensamiento y la posibilidad de ir diferenciándose gradualmente como un yo, así como reconstruir el mundo en el cual actúa. Debemos recordar que el desarrollo afectivo posibilita y acompaña al desarrollo cognoscitivo, ya que proporciona los niveles de la actividad del niño y valoriza su adaptación al medio, tomando en consideración que las personas exteriores canalizan los sentimientos individuales del niño; por lo tanto el desarrollo cognitivo, así como el desarrollo moral

están sujetos a un proceso evolutivo a través del cual se logra un equilibrio creciente, debido a que la naturaleza del intercambio del niño con el medio social adulto, inhibe o estimula su adaptación al mundo.

El desarrollo de las actividades intelectuales y afectivas es el resultado de tres grupos de factores:

- a) maduración sensoriomotriz y mecanismos reguladores;
- b) información proporcionada por el medio físico y social; y
- c) actividad espontánea del niño que asegura la adaptación continua de un organismo en crecimiento a las modificaciones del medio.

El niño es egocéntrico y a través del proceso de desarrollo va integrando su conciencia social, haciéndose esto posible gracias al juego de procesos consistentes en una asimilación de la información recibida para acomodarla a las exigencias del medio, - - siendo indispensable que en su evolución se dé el proceso de introyección cultural que permita la identificación con un grupo social del cual se aprendan formas de comportamiento y de explicación de los fenómenos y valores.

A continuación veremos algunos aspectos de la Teoría sobre el Desarrollo de la Inteligencia, Esta se divide en tres períodos, y a su vez en cada uno de éstos se presentan diversos estadios, por lo que es importante definir algunos términos: Período es un espacio temporal de cierta extensión dentro del desarrollo, que señala la formación de estructuras. Estos espacios tempora-

les se estiman correlacionados aplicando un criterio cronológico, pero los márgenes de edad utilizados son aproximativos. En lo que respecta a la definición de estadio, este término responde a un orden de sucesión, teniendo un carácter integrativo, ya que posee una estructura de conjunto, supone un nivel de integración de fases iniciales (preparación) y su integración es una estructura que lleva a un nivel de completamiento, donde aparecerá el equilibrio de la estructura construida.

Llamaremos estadios a los cortes que tienen las siguientes características: a) El orden de sucesión de las adquisiciones es constante, y depende no solamente de su maduración sino de la experiencia anterior del individuo y sobretodo del medio social, que puede acelerar o retrasar la aparición de un estadio, o inclusive impedir su manifestación; b) Poseen un carácter integrativo, es decir que las estructuras construidas en una edad dada, se convierten en parte integrante de las estructuras de la edad siguiente; c) Poseen una estructura de conjunto, con los caracteres lógicos del agrupamiento que se encuentran en la clasificación o en la seriación. La forma en que el sujeto aprendió lógicamente queda establecida; d) Implica un nivel de preparación por una parte, y de completamiento por otra.

Existen diversos grados de estabilidad en los completamientos, por lo que es necesario distinguir en toda sucesión de estadios, los procesos de formación o de génesis y las formas de equilibrio finales, constituyendo estas últimas las estructuras en conjunto.

Antes de describir el esquema de desarrollo de la inteligencia, es importante definir el concepto de inteligencia, y lo haremos de acuerdo a David Rapaport, por ser este autor el que más se apega a la Teoría de Jean Piaget.

Para David Rapaport (1976), definir el término inteligencia lo lleva a aceptar algunas suposiciones en cuanto a su naturaleza; estas hipótesis no han de ser forzosamente correctas, pero se ha comprobado empíricamente que resultan útiles para la evaluación del coeficiente intelectual:

- Todo individuo nace con una capacidad latente para el desarrollo intelectual, que en adelante llamaremos "dotación natural". Esta capacidad latente se materializa desenvolviéndose a través de un proceso de maduración, cuyos límites se hayan fijados por la calidad de la dotación.
- El proceso de maduración es favorecido o restringido por la riqueza o pobreza del estímulo recibido en el medio educacional durante los primeros años de formación.
- El proceso de maduración es un aspecto del desarrollo de la personalidad y es guiado o coartado por el desarrollo emocional experimentado por el individuo. En aquel tipo de desarrollo emocional en que cada conocimiento nuevo comporta una "amenaza", la "dotación natural" puede inhibirse y tornarse refractaria a asimilar conocimientos nuevos; en el extremo opuesto, el desarrollo emocional puede ser de tal naturaleza que acelere la asimilación de todos los conocimientos posibles como protección contra el "peligro".

- En el curso del desarrollo se diferencian, dentro de la "dotación natural", diversas funciones susceptibles de ser sondeadas por los tests de inteligencia, pues en éstos, dichas funciones participan como factores del rendimiento.
- Los desórdenes emocionales o las lesiones cerebrales pueden provocar una disminución, detención o regresión del proceso madurativo de la "dotación natural".
- Las funciones que se desarrollan sin ninguna dificultad, recogen y asimilan automáticamente del medio educacional hechos y relaciones, y los organizan dentro de un marco de referencia para nuevas experiencias y producciones.
- La instrucción alimenta a estas "funciones" con un material de exposición sistemático, enriqueciendo el repertorio de hechos y relaciones a disposición del individuo.
- La riqueza de la experiencia vital de la última época de la adolescencia y de la edad adulta pueden enriquecer ulteriormente dicho repertorio.
- Una predilección cultural específica puede llevar al individuo a fuentes más ricas de información sobre los hechos y relaciones.

Una vez descritas estas hipótesis pasaremos a esquematizar el desarrollo de la inteligencia de acuerdo a la Teoría de Jean Piaget (1965).

*Primer período: De la inteligencia sensorio-motriz*

Hablamos de la *inteligencia sensomotora*, ya que antes que el niño empiece a hablar es capaz de actos de *inteligencia propiamente dichos*. Comprendemos como *inteligencia* la adaptación *psíquica* a situaciones nuevas. Los actos de *inteligencia* de esta primera fase dependen de la *coordinación* de los movimientos y las *percepciones* que se realizan sin *representación actual*. A pesar de que la *inteligencia sensomotora* no es todavía *lógica* porque le falta toda *reflexión*, ella constituye la *preparación funcional* para el *pensamiento lógico*.

Desde el nacimiento hasta la ejecución de actos de *inteligencia* podemos distinguir seis estadios de desarrollo, entendiendo por éstos los tipos de conducta que se originan continuamente, uno a partir del otro, que se distinguen entre sí por su estructura, y que se extienden desde el nacimiento hasta la aparición del lenguaje. Los seis estadios abarcan aproximadamente los dos primeros años de vida y son los siguientes:

- Primer estadio - 0 a 1 mes de nacido. De los mecanismos reflejos.
- Segundo estadio - 1 a 4 meses. Primeros hábitos, comienzo de los condicionamientos estables y reacciones circulares primarias (relativas al propio cuerpo).



- Tercer estadio - 4 a 8 meses. Coordinación de la visión, de la presión y comienzo de las reacciones circulares secundarias (relativas a los cuerpos manipulados).
- Cuarto estadio - 8 a 12 meses. Coordinación de los esquemas secundarios con utilización de medios conocidos con el fin de alcanzar un nuevo objetivo.
- Quinto estadio - 12 a 18 meses. Diferenciaciones de los esquemas de acción por reacciones circulares terciarias (variación de las condiciones por exploración y tanteo dirigido) y descubrimiento de nuevos medios.
- Sexto estadio - 18 a 24 meses. Transición del acto intelectual sensomotor a la representación. Comienzo de la interiorización de los esquemas y solución de algunos problemas con detención de la acción y comprensión brusca.

Durante los dos primeros estadios, la realidad exterior puede únicamente tener un significado: las cosas son sólo alimentos - para el ejercicio de los reflejos, como chupar, presionar, etc., o mecanismos en vías de adquisición, como seguir con los ojos - los objetos. Si el sujeto se adapta empíricamente a los caracteres del objetivo, sólo se trata de acomodar a éste los esquemas innatos o adquiridos, a los cuales se halla asimilado de primera

intención. En cuanto a la adquisición de las reacciones circulares secundarias, el sujeto necesita precisamente la asimilación. Al intentar asimilar el objetivo a un esquema anterior el niño acomoda éste a aquel, remontándose hasta los esquemas reflejos, que constituyen el nuevo esquema, repitiendo por asimilación reproductora el movimiento que obtiene éxito. La experiencia no puede ser, ni siquiera al principio, un simple contacto entre el sujeto y una realidad independiente de él, ya que la acomodación no puede separarse de un acto de asimilación que asigna al objetivo un significado relativo a la actividad propia. La acomodación a las cosas se basa siempre en una asimilación de éstas a esquemas ya estructurados, o sea que la constitución de un nuevo esquema consistirá siempre en una diferenciación de los anteriores. La interacción de la actividad inteligente y de la experiencia, corresponde en el terreno biológico a una interacción necesaria entre el organismo y el medio, existiendo así interdependencia entre el organismo y el universo entero. Por último, las acciones intelectuales realizadas espontánea e intelectivamente - constituyen el punto culminante de la fase sensomotora y al mismo tiempo el preludio de la representación y del pensamiento.

*Segundo período: De la inteligencia representativa y preoperatoria*

*En este período se lleva a cabo la formación del pensamiento objetivo-simbólico. La transición de la conducta sensomotoral al pensamiento propiamente dicho está ligada a la función de representación o simbolización, o sea a la posibilidad de sustituir una acción o un objeto por un signo, una palabra, una imagen o un símbolo, ya que el niño con año y medio de edad comienza a aprender progresivamente el lenguaje de su ambiente, aunque sus conceptos objetivos o nociones previas no tengan todavía un significado fijamente adscrito.*

*Hasta los siete años el niño piensa objetivamente, pero todavía no lógico-operativamente. Llamamos pensar objetivamente al poder experimentar ya interiormente con ayuda de representaciones.*

*Este período se subdivide en dos estadios que van de los 2 a los 8 años de edad:*

- De 2 a 5 años. Pensamiento preconceptual, aparición de la función simbólica y comienzo de la interiorización de los esquemas de acción en representaciones.*
- De 5 a 8 años. Pensamiento intuitivo, se dan regulaciones representativas articuladas, fase intermedia entre la no conservación y la conservación.*

*Es importante mencionar que la primera infancia termina aproxi-*

madamente entre los cinco y medio y los seis años, somáticamente con la segunda dentición y un crecimiento corporal que corresponde especialmente al cuello y a las extremidades. En este proceso el niño se convierte morfológicamente en el escolar. Asimismo, psíquicamente ocurre paralela una fase de vivencias subjetivas de totalidad, de carácter afectivo, con rudimentos de movimientos instintivos sexuales, y tendencias a la separación de la sociedad y a la independencia. Freud ha designado esta fase como "pequeña pubertad" y ha sido descrita por Busemann, citado por Katz (1965), como una etapa de excitación y aislamiento.

El grado de inteligencia individual en el comienzo de la segunda infancia depende esencialmente de la protección del ambiente. - Por ejemplo, el niño "único", bien cuidado, muestra en el primer año de la escuela rendimiento superior a la media; posteriormente se hace independiente del ambiente y es más una función de la seguridad en sí mismo. A veces los niños de un círculo cultural pobre alcanzan éxitos superiores a la media; sin embargo, aparte de algunas excepciones, los rendimientos intelectuales y escolares dependen hasta el fin de la infancia del favor o desfavor del ambiente, sobretodo en los que exigen pensamientos de carácter verbal.

A esta fase de tranquila elaboración del mundo exterior, sigue a los ocho años y medio una fase breve pero evidente, de excitación, es la edad de la charlatanería con la que acaba la segunda infancia. Constituye el final de la infancia la consecutiva madurez infantil, que culmina entre los nueve años y medio y

los diez y medio. En ella el niño se perfecciona en el aspecto somático y psíquico, se convierte en lo que puede ser como niño y ofrece un cuadro de organización psíquica y gracia corporal.

*Tercer período: De la inteligencia operatoria concreta*

Alrededor del séptimo año se produce un cambio decisivo en el pensamiento infantil: el niño es capaz de operaciones lógico - concretas, y puede formar con los objetos concretos tanto clases como relaciones. La constitución de la capacidad lógica del pensamiento coincide con el desarrollo evolutivo de la inteligencia. En las funciones de representación, y los deseos con carga afectiva son expresados preferentemente por "símbolos individuales". Los conocimientos intelectuales son comunicados más bien por "signos colectivos". Entenderemos por símbolo a una relación de semejanza entre el significante y el significado, mientras que el signo es arbitrario y reposa necesariamente sobre una convención, requiriendo la vida social para constituirse. Generalmente el niño representa a su modo lo vivido personalmente, por conjuntos de símbolos, por la imitación y por el dibujo; en el trato con otros aprende a utilizar los conceptos de palabras y números. Es importante mencionar que la manera como el niño construye los símbolos y aplica los signos colectivos redundará tanto en su grado de desarrollo psíquico, como en toda su vida afectiva. Cabe hacer notar que el lenguaje utiliza signos colectivos y es la más social de todas las funciones de representación.

En este período de la inteligencia operatoria concreta se pueden distinguir dos estadios de desarrollo, que van de los 8 a los - 12 años de edad:

- De 8 a 10 años, De las operaciones simples.
- De 10 a 12 años de edad aproximadamente, De completamiento de sistemas de clases y relaciones.

En las operaciones concretas las intuiciones articuladas se transforman en sistemas operatorios. Debemos comprender cuál es el proceso interno que produce este tránsito de una fase de - - equilibrio progresivo (el pensamiento intuitivo) a un equilibrio móvil conseguido en el límite de la primera fase (las operaciones); donde hay agrupación, hay conservación de un todo, y esta conservación misma no será supuesta simplemente por el sujeto en calidad de inducción probable, sino afirmada por él como una certeza de su pensamiento.

A continuación ejemplificaremos dos tendencias opuestas de la educación escolar primaria norteamericana que pueden servir para ilustrar la contribución de la edad escolar en el desarrollo de la identidad. Existe el extremo tradicional de hacer de la temprana vida en la escuela una extensión de la inflexible adultez, destacando la autorrestricción y un rígido sentido del deber mediante la ejecución de lo que a uno se le ordena hacer; esta tendencia se contrapone con el extremo moderno de convertirla en una extensión de la inclinación natural en la infancia a descubrir jugando, a aprender lo que se debe hacer haciendo lo que a

uno le gusta hacer. Para algunos niños, ambos métodos funcionan de una u otra manera, pero a otros les impone una adaptación especial. Llevado al extremo, el primer rasgo explora la tendencia tanto del niño preescolar como del que concurre a la escuela primaria, de llegar a depender completamente de las obligaciones que se le prescriben; de este modo puede aprender muchas cosas que son absolutamente necesarias y desarrollar un inmovible sentido del deber. Pero quizá nunca llegue a liberarse de esta autorestricción innecesaria y costosa que más tarde haga desgraciada su propia vida y la de otros, y en realidad - - arruine a su vez el deseo natural de sus propios hijos de aprender y trabajar. Llevado al extremo, el segundo rasgo conduce no sólo a la bien conocida objeción de que los niños ya no aprenden nada más, sino también a que éstos experimenten sentimientos como los expresados en la famosa pregunta de un niño que vivía en una gran ciudad: "Señorita, ¿debemos hacer hoy lo que queremos hacer?" Nada podría expresar mejor el hecho de que a esta edad a los niños sí les gusta ser flexibles pero firmemente obligados a participar en la aventura de descubrir que se puede aprender a realizar cosas que uno nunca hubiera imaginado, cosas que deben su atractivo al hecho mismo de que no son producto del juego y la fantasía sino de la realidad, la práctica y la lógica y que, de esta manera, proporcionan un sentimiento característico de participación en el mundo real de los adultos, Erikson [1974].

Jean Piaget y David Rapaport se han referido en su Teoría al desarrollo intelectual del individuo desde su nacimiento hasta la etapa de la pubertad. Veremos ahora los postulados teóricos de Peter Blos y Erik Erikson, los cuales se refieren al desarrollo tanto intelectual como psicológico del ser humano desde la infancia hasta la senectud.

### 1.2.2 PETER BLOS

Peter Blos ha sido un reconocido psicoanalista y psicoterapeuta. Dedicó toda una vida de trabajo clínico, primeramente al estudio de la infancia, posteriormente a la edad adulta, para restringir se por último al período adolescente. A pesar de que la palabra adolescencia es una palabra relativamente nueva en el campo de la ciencia, Stanley Hall (1904) desarrolló y generalizó este término abarcando dos significados principales que son: a) uno con referencia a la maduración sexual que es el caso en que ha de usarse la palabra pubertad; y b) otro relativo al desarrollo psicológico que determina el fin de la infancia, presupuestos desde luego los cambios orgánicos. Gerth (1971) destaca que biológicamente la adolescencia se extiende desde la pubertad hasta la madurez fisiológica, pudiendo comenzar cronológicamente desde los 8 años y durar hasta los 25.

La pubertad empieza con una fase de crecimiento acelerado en longitud; psicológicamente esta fase de estiramiento está caracterizada por el reblandecimiento de todas las estructuras que se han construido en la infancia; por la separación de los jóvenes



de la comunidad en que hasta entonces estaban incluidos, y por la desorganización de su esfera de valores. Bühler, citado por Katz (1965), ha designado "fase negativa de la pubertad", a la predominante dirección de las vivencias de los jóvenes hacia el desplacer, o sea la edad de la mala educación, dando como resultado el desorden de la conducta social. Pero Bühler también ha designado una "fase positiva de la pubertad", que es la plena maduración de la disposición sexual caracterizada por la calma motora y emocional, retardándose así el crecimiento en longitud. La edad de la mala educación principia con una alteración hormonal, cuyo efecto más visible es un rápido crecimiento, especialmente de las extremidades y del esqueleto de la cara; de este modo la cara del niño deja paso de un modo sorprendentemente rápido a la cara fea del adolescente aún no proporcionada ni animada por la mímica. Simultáneamente desaparece la gracia de los movimientos que se vuelven bamboleantes y torpes. La mímica se aproxima a las muecas sin sentido, o descarrila paramímicamente en sonrisas tímidas, groserías sin objeto, conducta informal, escritura y lenguaje torpes, y parloteos que perturban la instrucción. La tartamudez y el afán de discutir llegan a la cúspide o empiezan ahora, casi siempre en relación con un conflicto. Esta relajación de las estructuras motoras por la elevación general de la capacidad de actividad se acompaña de procesos análogos en la esfera emocional: la movilidad afectiva está intensamente elevada, en las muchachas más en la dirección de la alteración del ánimo hacia la tristeza, en los muchachos más hacia los efectos del lado del desplacer. Simultáneamente se halla dismi-

nuido el dominio sobre la expresión de los sentimientos, y con ello se relaciona el aislamiento social, las alteraciones y el destempe afectivos, desencadenando así colisiones que aumentan la irritabilidad afectiva.

En semejante círculo vicioso el propio desorden interior condiciona la alegría ante la desorganización del mundo exterior. La edad de la mala educación tiene su nombre porque proporciona menos placer la construcción que la supresión de las organizaciones y que los excesos, sobretodo cuando se desencadena la protesta de los adultos a los que siente como adversarios, por ser los limitadores del impulso de la actividad espontánea. Sucesivamente aumentan las impertinencias, creando conflicto con el mundo exterior, sintiendo la pérdida de las costumbres de la conducta infantil y la subordinación a una comunidad. Desaparece la innata seguridad en sí mismo y en su lugar aparece una vacilación entre sentimientos de debilidad, porque todavía no se es mayor, y de fuerza porque ya no se siente niño, por lo que muestra "la voz quebrada", rechaza la actividad ordenada, ama la ocupación sin ligaduras y prefiere el juego al trabajo. Para el joven es importante la competencia en los juegos al aire libre, para las muchachas se presenta la anticipación imaginativa del amor y el matrimonio en las lecturas y la conversación. Se aflojan los lazos con los padres; la hija rehuye el amor del padre gozado hasta entonces, el hijo el de la madre; ambos evitan salir a la calle con el progenitor correspondiente. El resultado de esta liberación es una separación que al principio no es sen

tida como tal, y sólo mucho más tarde, en ciertas circunstancias, lleva a un aislamiento interior.

La oposición puberal contra las autoridades existentes hasta en tonces suele culminar después de la maduración sexual aproximadamente a los diecisiete años y supone raramente en las muchachas y de un modo especialmente manifiesto en los muchachos, una disposición más bien esquizotímica en forma de crisis. En esta edad se decide por mucho tiempo la orientación en el mundo de los valores, especialmente el nivel de las propias exigencias éticas (juicio sobre sí mismo, sea este flexible, normal o riguroso) y la dirección filosófica fundamental. A veces se concibe un plan de vida completamente individual en el cual mientras - mayores son las dotes, más persiste el proceso de la configuración individual; la mayoría, después de una breve fase de preforma de la personalidad vacilante y sin contornos, llegan a una forma final poco individual por la asimilación con la comunidad. Busemann, citado por Katz (1965).

Aunque la asociabilidad y la criminalidad se manifiestan ya a menudo en la infancia, aparecen preferentemente ligadas al mundo exterior entre los dieciseis y los diecisiete años, empezando - con el abandono de los lazos familiares (vagabundeo) y con las faltas motivadas por la búsqueda del modo de subsistencia (robo o prostitución). Son decisivas las relaciones que el joven encuentra cuando se decide a establecer nuevas asociaciones abandonando el aislamiento,

Al joven en la sociedad civilizada con división del trabajo no le es posible mantenerse antes de la pubertad; esto significa la génesis de un intervalo considerable entre la pubertad y la formación de la familia, que debe utilizarse para el aprendizaje de una profesión. La obligación de aprender una actividad y hacerse diestro en ella antes del matrimonio orienta los impulsos psíquicos al servicio de la economía, y significa para ellos una dura escuela para el autodomínio y la inteligencia. Pero además del trabajo, la vida profesional implica también la inclusión en un determinado grupo. Además de participar en el honor de la profesión y tener una nueva orientación de valores aparece el aumento del sentimiento del propio valor por el rendimiento, el elogio y su peligro ante los fracasos profesionales.

La psicología de la infancia no puede prescindir del mundo exterior especial en que crece el niño y por ello debe considerarse además de la situación familiar, el nivel cultural de la comunidad a la que el niño pertenece. En la psicología de la pubertad se ha demostrado que es mucho más necesario para el progreso de los procesos evolutivos considerar junto con las leyes, siempre de igualación del desarrollo de la juventud, los influjos diferenciadores del mundo exterior, los contenidos y las fuerzas, que son variables en cada generación. Se hace necesario diferenciar entre los factores que resultan de la situación social y económica del individuo, los que se originan en el ambiente, y aquellas fuerzas que influyen en el mismo sentido en todos los jóvenes de una época y producen su "situación según la época".

la adolescencia biológica termina con el fin de la pubertad, y la adolescencia social termina cuando la persona desempeña, y lo hace de hecho con mayor o menor sumisión, los roles característicos de los adultos de su posición social. Un adolescente se caracteriza por el hecho de que la satisfacción que experimenta otra persona comienza a ser tan significativa para él - como lo es para dicha persona. La adolescencia es uno de los principales momentos de reorientación social debido a que la persona está en una etapa de transición y es probable que se pierdan las integraciones anteriores y la estructura psíquica. A menudo estas integraciones sufren modificaciones tan extremas, que no hay que admirarse de que algunos estudiosos las perciban como nacimiento social.

En las sociedades occidentales modernas, los rasgos típicos de la adolescencia, son el aumentar los ensueños, las preocupaciones internas y la autocritica, especialmente en los muchachos de clase media; a veces los escrúpulos se vuelven más herméticos existiendo con frecuencia una afirmación extrema de la individualidad, una susceptibilidad a las posturas, manerismos y afectaciones, dando lugar a amistades muy absorbentes. Estas características generales pueden reducirse a la proposición de que, durante la adolescencia la imitación y la identificación como procesos de desarrollo y aprendizaje son a menudo llevados a su máxima expresión, o al menos están más abiertos a la observación. La presión que se ejerce sobre los adolescentes para que se comprometan en elecciones vocacionales varía de acuerdo con el -

status social y económico de los padres; cuanto más alta es la posición de clase de la familia, el joven tiene más tiempo para resolverse. La educación superior como medio de ascenso social impulsa al joven fuera del campo de las elecciones ocupacionales inferiores hacia puestos ventajosos, desde los cuales puede evaluar oportunidades que de otro modo no serían visibles y mucho menos accesibles.

Los aspectos psicológicos son los únicos en cuyos términos se puede definir la fase final de la adolescencia; en ella el individuo gana en acción propositiva, integración social, predictibilidad, constancia de emociones y estabilidad de la autoestima. Es impresionante por lo general la mayor unificación de procesos afectivos y volitivos, la docilidad con que nos sometemos y la regresión. Dos características importantes del fin de la adolescencia son la declinación del crecimiento, y la delineación de aquellos asuntos que realmente importan en la vida, que no toleran dilación ni compromiso. Da la impresión de que la vida del individuo vista en perspectiva muestra continuidades definidas que se extienden desde la adolescencia hasta la adultez, al igual que discontinuidades, que de hecho marcan la línea límite superior del fin de la adolescencia.

La adolescencia tardía es primordialmente una fase de consolidación en la cual se elaboran: un arreglo estable y altamente idiosincrásico de funciones e intereses del yo; una extensión de la esfera libre de conflictos del yo (autonomía secundaria); una posición sexual irreversible (constancia de identidad); una

catexis de representaciones del yo y del objeto, relativamente constante; y finalmente la estabilización de aparatos mentales que automáticamente salvaguarden la identidad del mecanismo psíquico. Este proceso de consolidación relaciona a la estructura psíquica y al contenido, la primera establece la unificación del yo, y el segundo preserva la continuidad dentro de él, es decir, la estructura psíquica forma el carácter y el contenido provee los medios. Ambos componentes influyen en el otro en términos de un sistema de retroacción hasta que, durante la postadolescencia, se adquiere el equilibrio dentro de ciertos límites de constancia intrínseca.

El desarrollo de la adolescencia tardía reside en la elaboración de un yo unificado que funda en su ejercicio los retardos parciales, con expresiones estables a través del trabajo, el amor y la ideología, produciendo articulaciones sociales así como reconocimiento. "Todo lo que una persona posee o realiza, todo vestigio de los sentimientos primitivos de omnipotencia que su experiencia ha confirmado, ayuda a incrementar su autoestimación", Freud (1914).

La adolescencia tardía es un punto de cambio decisivo y en consecuencia es un tiempo de crisis que frecuentemente somete a esfuerzos decisivos la capacidad integrativa del individuo derivándose fracasos de adaptación, deformaciones yoicas, maniobras defensivas y psicopatología severa. Erikson (1956) ha denominado a esto una "crisis de identidad". En la fase final de la adolescencia conceptos tales como fijación, mecanismos de defensa, síntesis del yo, sublimación y adaptación, bisexualidad, mascu-

linidad y femineidad, estando todos envueltos en el proceso, no son en sí mismos, ni suficientes ni adecuados para hacer comprensible el fenómeno de consolidación de la personalidad.

Podemos decir que a través de toda la adolescencia el yo está en el más íntimo involucramiento con los impulsos (aunque defensivamente) y a lo largo del camino ha llegado selectivamente a buen término con su intensidad, sus objetos y sus metas.

El principio operable que gobierna el proceso de consolidación de la adolescencia tardía es el siguiente:

1. El aparato psíquico que sintetiza los diversos procesos adolescentes específicos de la fase los convierte en estables, irreversibles y les da un potencial adaptativo.
2. La fuente de los residuos específicos de período anteriores de desarrollo que han sobrevivido a las transformaciones - adolescentes y que continúan existiendo en forma derivada, contribuyen con su parte a la formación del carácter.
3. Finalmente, la fuente de la energía que implica ciertas soluciones hacia un primer plano y deja otras en estado latente, provee al proceso de consolidación de una calidad de - decisión e individualidad.

La consolidación de la personalidad al final de la adolescencia trae mayor estabilidad de los sentimientos y de la vida activa del joven adulto, efectuándose una solidificación de carácter.



Fenichel, citado por Blos (1980), "...una cierta constancia prevalece en las formas que escoge el yo para resolver sus tareas". La mayor estabilidad de pensamiento y acción se obtiene a cambio de la sensibilidad introspectiva tan característica del adolescente. El proceso de consolidación nunca es de simples alternativas; por lo tanto, no podemos hablar de solución de tensiones desequilibrantes, sino más bien de su organización en términos de patrones o sistemas. Lo que observamos al fin de la adolescencia es un proceso autolimitativo, la demarcación de un espacio de vida que permite movimiento sólo dentro de un área psicológica restringida.

En términos de desarrollo del yo y de organización de impulsos, la estructura psíquica ha adquirido al final de la adolescencia tardía una fijación que permite al postadolescente volver al problema de armonizar las partes componentes de la personalidad. Esta integración surge gradualmente y por lo general ocurre - como preparación para la selección ocupacional, siempre que las circunstancias permitan al sujeto hacer la selección, la integración va de la mano con la actividad del rol social, con el enamoramiento, el matrimonio, la paternidad y la maternidad.

Greenacre, citado por Blos (1975), "ningún sentido de identidad funcional adulta puede ser completado hasta que la adolescencia esté bien pasada y asimilada", Sin embargo, Blos (1975) opina que por experiencia propia el desarrollo de la personalidad por ningún motivo llega a detenerse con la terminación de la adolescencia. Algunos psicólogos del desarrollo y psicoanalistas, -

como Pichon y Wolf (1945), han notado que "el desarrollo emocional no se acaba en la pubertad; por lo contrario, el logro real del desarrollo viene después de la pubertad".

Es una experiencia común que después de que la lucha cataclísmica de la adolescencia ha sido abatida, subsiste un período de procesos integrativos cuando aparecen ajustes permanentes de conflictos entre los sistemas, y se resuelven elementos inarmónicos en el yo. Estos procesos no suceden independientemente; la organización de impulsos prevaletentes se refleja en el yo, con implicaciones de largo alcance, por ejemplo: la polaridad de masculino-femenino que se agudiza durante la adolescencia propiamente y que se estabiliza con la formación de la identidad sexual, ejerce una influencia perdurable en el yo, que es evidente en la elaboración de intereses y actitudes yoicas consonantes con la identidad sexual. Durante la postadolescencia el proceso de armonización de todo el impulso y organizaciones yoicas, así como de las partes componentes de cada uno, está en su mayor intensidad.

### 1.2.3 ERIK ERIKSON

Este investigador fue un estudioso de la primera Escuela de Análisis Infantil que fundara Ana Freud por 1950. Mostró un extraordinario interés en el trabajo con niños y se convirtió en un especialista en el desarrollo humano y su interrelación con factores culturales, sociales e históricos, dando así un enfoque antropológico y cultural al psicoanálisis.

Siendo Erikson (1976) uno de los investigadores y teóricos de mayor autoridad sobre el tema de la identidad, tuvimos a bien hacer mención de su Teoría sobre el Desarrollo de la Identidad. En ella nos habla de un ciclo epigenético que abarca la totalidad de la vida, el cual es llamado ciclo vital; lo divide en ocho fases o etapas, por las que todo sujeto atraviesa, presentándose una crisis al pasar de una etapa a la siguiente, derivándose fuerzas psicosociales específicas que resultan de la solución adecuada de cada crisis. La conformación de la identidad es un proceso dialéctico entre elementos de identidad positivos y negativos que enfrenta el individuo a lo largo de su vida.

Erikson presenta una panorámica del crecimiento humano desde el punto de vista de los conflictos interiores y exteriores que la personalidad vital soporta, reemergiendo de cada crisis con un aumentado sentimiento de unidad interior, con un incremento del buen juicio y de la capacidad de "hacer las cosas bien" de -

acuerdo con sus propios estándares y con los de aquellos que son significativos para ella.

Existen muchas formulaciones acerca de lo que constituye una personalidad "sana" en un adulto. En este caso tomaremos la definición de Marie Jahoda, citada por Erikson (1974), de acuerdo con la cual una personalidad sana domina activamente su ambiente, manifiesta una cierta unidad de personalidad y es capaz de percibir al mundo y a sí misma correctamente; todos estos criterios se refieren al desarrollo cognitivo y social del niño.

El más temprano e indiferenciado sentimiento de identidad, según Erikson, es el que surge del encuentro de la madre con el infante, un encuentro que implica confianza y reconocimiento mutuos. Esto, en toda su simplicidad infantil, constituye la primera experiencia de lo que en posteriores incidentes de amor y admiración sólo puede denominarse sentimiento de presencia reverenciada, cuya necesidad permanece como algo básico en el hombre. Su ausencia o deterioro pueden limitar peligrosamente la capacidad de sentirse idéntico cuando el crecimiento adolescente obliga a la persona a abandonar su infancia y a confiar en la adultez, pudiendo quedar limitada la búsqueda de incentivos y de objetos de amor elegidos por uno mismo. El sentimiento de confianza del infante es el reflejo de la fe de los padres en él, y es la base para crear un sentimiento de identidad que más tarde se combinará con una disposición de ser "aceptable" de ser uno mismo y de convertirse en lo que la gente confía que uno -

llegará a ser. Los padres deben ejercer en el niño una convicción profunda de que todo lo que hacen tiene un significado. La formulación más breve del logro de la identidad en la más temprana infancia bien puede ser: "YO SOY LO QUE ESPERO TENER Y DAR"

El estadio de la autonomía surge con el deseo de ser uno mismo, y se presenta en el infante cuando tiene lugar la primera emancipación, es decir, la de la madre. El desarrollo de un sentimiento de autonomía supone el firme establecimiento de una confianza temprana, y es el reflejo de la dignidad y del sentimiento de independencia personal que emiten los padres como seres autónomos; el niño percibirá fundamentalmente cuáles son las pautas por las cuales nos regimos para comportarnos como seres cariñosos, cooperativos y estables, y qué es lo que nos hace odiosos, ansiosos, disociados; es el estadio decisivo para la proporción de amor y odio, cooperación y terquedad, y manifestación de sí mismo y restricción compulsiva o consentimiento dócil. Un sentimiento de autocontrol sin pérdida de la autoestima constituye el origen del sentimiento de libre albedrío, de lo contrario se desarrollaría una propensión duradera hacia la duda y la vergüenza. La formulación más breve del logro de la identidad en el estadio de la autonomía bien puede ser: "SOY LO QUE PUEDO DESEAR LIBREMENTE".

Hasta ahora el infante se ha convencido firmemente de que es una persona que cuenta con sus propios recursos y debe descubrir qué clase de individuo puede llegar a ser, para lo cual posee una profunda y exclusiva identificación con sus padres; se mueve más

libre y su radio de metas es más amplio; se perfecciona su conocimiento del lenguaje y puede preguntar y comprender un sin fin de cosas; el lenguaje y la locomoción expanden su imaginación abarcando muchos roles. De todo esto surge un sentimiento de iniciativa que constituye la base de un sentido realista de ambición y propósito en el cual descubrirá lo que ahora puede hacer junto con lo que es capaz de hacer; este estadio es el de la iniciativa, y en gran medida están anclados en él los ideales agresivos del hombre. La iniciativa agrega a la autonomía la cualidad de la empresa, el planteamiento y el "ataque" de una tarea por el mero hecho de estar activo y en movimiento. El período de latencia se ubica dentro de este estadio. La formulación más breve del logro de la identidad en el estadio de la iniciativa puede ser: "YO SOY LO QUE PUEDO IMAGINAR QUE SERE".

El estadio posterior al de la iniciativa es el de la edad escolar. En esta etapa el niño está más dispuesto a aprender rápidamente y hacerse grande a través de compartir obligaciones y disciplinas, de actuar, de observar e imitar; se recibe alguna instrucción sistemática y el conocimiento obtenido de ella se relaciona con habilidades básicas de tecnologías simples. En el jardín de niños descubre qué contenido potencial del juego puede admitirse sólo para la fantasía o para jugar con uno mismo; qué contenido puede ser representado con éxito sólo en el mundo de los juguetes y de las cosas pequeñas y qué contenido es posible compartir con otros y aún forzarlos a que lo acepten. Es un estadio decisivo en lo que respecta a la actividad social, y de

hecho la sociedad global llega a ser significativa para el niño al enseñarle los roles que lo preparan para la realidad de la tecnología y la economía; asimismo, constituye la base perdurable para la participación cooperativa en la vida adulta productiva. El peligro para el niño en esta etapa es el desarrollo de un sentimiento de inadecuación o inferioridad que se produce si se desespera del uso de sus herramientas y habilidades, o de su status entre sus compañeros, y en consecuencia renuncia a identificarse con ellos. La infancia propiamente dicha termina con la llegada de la pubertad y con el establecimiento de una firme relación inicial con el mundo de las habilidades y las herramientas, así como con los que las enseñan y comparten. Además, puesto que el hombre aprende, enseña y trabaja, la contribución inmediata de la edad escolar al sentimiento de identidad podría ser: "YO SOY LO QUE PUEDO APRENDER A HACER FUNCIONAR".

Las cualidades yoicas y las fuerzas psicosociales derivadas de cada estadio no se adquieren de una manera permanente o inamovible sino que continúan siendo diferenciadas e integradas a las nuevas tendencias dominantes. Asimismo todas las cualidades yoicas existen de alguna manera antes de que se manifiesten activamente, pero aparecen gradualmente de acuerdo con una sucesión determinada en el ciclo vital.

Durante los últimos años escolares, los jóvenes agobiados por la revolución fisiológica de la maduración genital y la incertidumbre acerca de los roles adultos que deberán asumir, parecen estar muy interesados en intentos caprichosos de establecer una

subcultura adolescente con algo que se asemeja a una formación final de la identidad, más que a un desarrollo pasajero o, en realidad inicial de la misma. Con frecuencia, curiosamente preocupados por la manera como aparecen a los ojos de los demás, - comparado con lo que ellos sienten que son y con el problema de cómo conectar los roles y habilidades cultivados en épocas tempranas con los prototipos ideales del presente. En su búsqueda de un nuevo sentido de continuidad y mismidad, que ahora debe incluir la madurez sexual, algunos adolescentes tienen que enfrentar nuevamente crisis de épocas pasadas antes de estar en condiciones de instalar ídolos e ideales perdurables como guardianes de una identidad final. Necesitan sobretodo una moratoria para la integración de los componentes de la identidad que antes adscribían a los estadios de la infancia, sólo que ahora la sociedad, que es una unidad más grande, de contornos indefinidos y sin embargo inmediata en cuanto a sus exigencias, es la que reemplaza al ambiente de la infancia.

En la etapa de la adolescencia el individuo desarrolla realmente los requisitos de crecimiento fisiológico, maduración mental y responsabilidad social que lo llevan a experimentar la crisis de identidad, pudiéndonos referir a ésta como el aspecto psicosocial de esta etapa. Si el estadio más temprano llegaba a la crisis de identidad una importante necesidad de confiar en uno mismo y en los otros, entonces está claro que el adolescente - busca de la manera más ferviente hombres e ideas a cuyo servicio parecería valer la pena probar que uno mismo es digno de confianza.



Al mismo tiempo, sin embargo, el adolescente teme contraer un compromiso tonto que implique demasiadas expectativas, por lo cual paradójicamente, expresará su necesidad de fe con una desconfianza cínica y ruidosa.

El segundo estadio establecía la necesidad de ser definido por lo que uno puede desear libremente. En este momento el adolescente busca una oportunidad de tener el consentimiento de los otros para decidirse por uno de los inevitables caminos del servicio y del deber que están a su disposición, pero, al mismo tiempo, experimenta el miedo mortal de verse forzado a realizar actividades en las que se sentiría expuesto al ridículo o dudando de sí mismo; sin embargo, paradójicamente prefiere actuar de manera desvergonzada frente a sus mayores, por propia elección, a verse obligado a realizar actividades que serían vergonzosas a sus propios ojos o a los de otros adolescentes.

Si la herencia de la edad del juego es la imaginación ilimitada en lo que respecta a lo que uno podría llegar a ser, entonces - resulta evidente la disposición del adolescente a depositar su confianza en aquellos compañeros y personas mayores, sean buenos o malos consejeros, que proporcionen un ámbito imaginativo, aunque ilusorio, a sus aspiraciones. Si el deseo de hacer que algo funcione, y de hacerlo funcionar bien, es el logro de la edad escolar, entonces la elección de una ocupación asume una significación que va más allá de la cuestión de la remuneración y del status. Es por esta razón que algunos adolescentes prefieren trabajar en algo antes que verse obligados por alguien a -

seguir una carrera que de alguna manera los comprometería y les ofrecería el éxito, y en la cual no tendrían la satisfacción de funcionar con una excelencia única en su género, como ellos lo desearían.

La adolescencia, por lo tanto, resulta un período menos "tormentoso" para ese sector talentoso de la juventud que sabe ubicar las tendencias tecnológicas en expansión y que, de este modo, es capaz de identificarse con nuevos roles de competencia e invención y de aceptar sin reservas la perspectiva ideológica que implican. Cuando esto no sucede así la mente del adolescente se hace más explícitamente ideológica, con lo que queremos significar que busca algún tipo inspirador de unificación de la tradición, o técnicas, ideas e ideales anticipados. El potencial ideológico de una sociedad es el que habla más claramente al adolescente, ansioso de verse afirmado por su padres, confirmado por sus maestros e inspirado por "estilos de vida" que valgan la pena. Por otra parte, si el adolescente sintiera que el medio trata de privarlo de una manera demasiado radical de todas las formas de expresión que le permiten desarrollar e integrar el próximo paso, puede llegar a resistirse con la fuerza salvaje de los animales que de pronto se ven obligados a defender sus vidas, porque en la jungla social de la existencia humana un individuo no puede sentir que está vivo si carece de un sentimiento de identidad.

En general, lo que más perturba a los jóvenes es su falta de habilidad para ubicarse en una identidad ocupacional (confusión

de rol). Para poder mantenerse juntos los adolescentes, se - -  
sobreidentifican pasajeramente con héroes de pandillas y multi-  
tudes hasta el punto en que parecen haber perdido por completo  
su individualidad. No obstante, ni siquiera enamorarse es com-  
pleta o fundamentalmente una cuestión sexual durante este esta-  
dio. En gran medida, el amor del adolescente es un intento de  
lograr una definición de la propia identidad, proyectando sobre  
otro la imagen difusa de su yo, que así se ve reflejada y esta-  
blecida gradualmente. Este es el motivo por el cual la mayor -  
parte del amor de los jóvenes se traduce en conversación. Por  
el contrario, también es posible buscar el esclarecimiento por  
medios destructivos; los jóvenes pueden llegar a ser extraordina-  
riamente exclusivistas, intolerantes y crueles en la discrimina-  
ción de los que son diferentes, por el color de su piel, por sus  
circunstancias culturales, sus gustos y sus aptitudes y, con fre-  
cuencia, por aspectos insignificantes de la ropa y los gestos,  
que han sido elegidos de manera arbitraria como los signos que  
identifican a un miembro del endo o del exogrupo. En principio,  
es importante comprender (lo que no significa disculpar todas  
sus manifestaciones) que dicha intolerancia puede ser, durante  
un tiempo, una defensa necesaria contra un sentimiento de pér-  
dida de la identidad. Esto es inevitable en una época de la vida  
en que el cuerpo cambia sus proporciones de manera radical, la  
pubertad genital inunda tanto el cuerpo como la imaginación con  
toda clase de impulsos, cuando la intimidad con el otro sexo se  
va aproximando y, a veces, es impuesta a los jóvenes y cuando el  
futuro inmediato los enfrenta con demasiadas posibilidades y -

elecciones conflictivas. Los adolescentes se ayudan mutuamente durante el tiempo que dura dicha incomodidad no sólo formando pandillas y estereotipándose a sí mismos, a sus ideales y a sus enemigos, también ponen a prueba constantemente la capacidad de cada uno de ellos para mantenerse leales en medio de los inevitables conflictos suscitados por los valores.

La adolescencia es una crisis normativa o sea una fase normal con mayor cantidad de conflictos, caracterizada por una fluctuación aparente en lo que respecta a la fuerza del yo, y por un elevado potencial de crecimiento. Una crisis normativa es relativamente reversible o fácil de atravesar, caracterizándose por una abundancia de energía disponible que revive la ansiedad latente y hace surgir el nuevo conflicto, pero a su vez mantiene nuevas y expandidas funciones del yo en la búsqueda y el empleo lúdico de otras oportunidades y asociaciones. El adolescente durante el estadio final de la formación de su identidad es capaz de sufrir más profundamente que nunca a causa de una confusión de roles; tal confusión deja a muchos adolescentes indefensos frente al súbito impacto de perturbaciones malignas que ya estaban latentes. La personalidad del adolescente no demasiado neurótico contiene muchos elementos necesarios de una experimentación del rol semideliberada de la variedad "te desafío" y "me desafío", a pesar de que dicha personalidad es difusa y vulnerable, retraída y no comprometida, exigente y obstinada.

La adolescencia constituye el quinto estadio según Erikson, y su proceso sólo está completamente terminado cuando el individuo ha subordinado sus identificaciones infantiles a una nueva clase de identificación, la cual adquiere a través de la sociabilidad y el aprendizaje competitivo con compañeros de la misma edad.

Los últimos tres estadios que menciona Erikson, y que constituyen la etapa de madurez del sujeto son la intimidad, la generatividad y la integridad.

La intimidad es una contraposición y fusión de caracteres, y sólo se da si la identidad está bien encaminada. Cuando un joven no logra organizar, hacia el final de la adolescencia o en los comienzos de la adultez las relaciones íntimas con otros, puede establecer relaciones interpersonales sumamente estereotipadas y llegar a desarrollar un profundo sentimiento de aislamiento.

La generatividad constituye fundamentalmente la preocupación por establecer y guiar a la generación siguiente.

La integridad del yo es el fruto de los siete estadios mencionados anteriormente, es la seguridad acumulada del yo con respecto a su tendencia al orden y el significado, y sólo se desarrolla gradualmente en la persona que está envejeciendo, que se ha ocupado de las cosas y de la gente y se ha adaptado a los triunfos y desengaños de ser, por necesidad, el que ha dado origen a otros y ha producido objetos e ideas. El individuo que

posee integridad está dispuesto a defender la dignidad de su propio estilo de vida contra todas las amenazas físicas y económicas.

En síntesis, el "Ciclo Epigenético de la Vida", según Erikson (1976), considera ocho etapas fundamentales del desarrollo del hombre:

1. confianza básica versus desconfianza básica;
2. autonomía versus vergüenza y duda;
3. iniciativa versus culpa;
4. industria versus inferioridad;
5. identidad versus confusión de rol;
6. intimidad versus aislamiento;
7. generatividad versus estancamiento;
8. integridad del yo versus desesperación;

en las cuales se anotó en primer término la definición de cada uno de los estadios, y en segundo término las consecuencias del no logro de la identidad correspondiente a cada etapa,

## II - D I S E Ñ O      D E      L A I N V E S T I G A C I O N

### II.1    OBJETIVO E HIPOTESIS

El objetivo del presente trabajo, como ya se mencionó, es el de diagnosticar si los estudiantes de área de especialidad de la Facultad de Psicología han logrado consolidar su identidad profesional. Todo individuo necesita replantearse ¿Quién es?, - - ¿Por qué es? y ¿Qué función desempeña en la sociedad?, y esto implica tomar conciencia de sus cualidades y defectos, así como de sus habilidades y limitaciones, siendo estos cuestionamientos el principio del proceso de adquisición del sentimiento de iden tidad que se dará en la persona a lo largo de su formación como psicólogo.

Para el desarrollo de la investigación se consideraron las dos siguientes hipótesis, las cuales se cumplen en gran medida para la mayor parte de la población estudiantil:

1. Los sujetos llegan a la carrera de Psicología con una adecuada estructuración de su identidad personal que favorece su identidad profesional.
2. La comunidad universitaria ofrece una serie de información paradójica que dificulta que se dé el proceso de consolidación de identidad profesional.

La investigación se llevó a cabo con los sujetos muestreados, mediante un instrumento de evaluación, en un escenario de - - aplicación, y a través de un procedimiento de trabajo, los cuales se describen a continuación.

## 11.2 SUJETOS

Según un censo del semestre 84-1 de los turnos matutino y vespertino, realizado en la Facultad de Psicología, el total de la población estudiantil del área de especialidad era de 1105 estudiantes, distribuidos según se muestra en la tabla N° 1.

Tabla N° 1. NUMERO DE ALUMNOS DEL AREA DE ESPECIALIDAD DEL SEMESTRE 84-1

A R E A	# DE ALUMNOS	PORCENTAJE
Clínica	572	51.7
Educativa	190	17.2
Experimental	26	2.4
Psicofisiología	11	1.0
Social	53	4.8
Trabajo	253	22.9
T O T A L	1105	100.-

Los sujetos a los cuales se les aplicó un cuestionario (ver Apéndice 1) fueron 349, todos ellos del semestre 84-1 de 7° y 9° semestre, de los turnos matutino y vespertino, que constituyeron



una muestra representativa de tamaño equivalente al 32% del total de la población, la cual se consideró suficientemente grande para poder garantizar que el muestreo sin reemplazo realizado fuera un muestreo aleatorio, ya que al eliminar un elemento de la muestra se alteran las características de la población. A partir de la muestra se hicieron inferencias de la población total.

#### Descripción de las características generales de la muestra:

Como ya se mencionó la muestra estudiada constó de 349 sujetos, que equivale a un 32% de la población total. La primera característica sobresaliente es que la mayoría de la población estudiantil correspondiente al área de especialidad está situada en el intervalo de edad de 21 a 25 años, que corresponde al período - denominado por Blos (1975) como adolescencia tardía, la cual - puede durar incluso hasta los 25 años y tiene como tarea fundamental la adecuada jerarquización de intereses. Dicho intervalo de edades corresponde al 81% del total de la muestra. El 11% pertenece a los sujetos con edad de 26 a 30 años, los cuales se encuentran por edad cronológica en el inicio de la etapa de - adultez, según lo señala Erikson (1974). Las demás edades pueden observarse en la tabla N° 2.

Tabla N° 2. EDAD Y SEXO DE LOS SUJETOS DE LA MUESTRA

E D A D \ S E X O	MASCULINO		FEMENINO		T O T A L	
	#	%	#	%	#	%
20 años ó menos	3	3	7	3	10	3
21 - 25 años	70	76	214	83	284	81
26 - 30 años	15	16	25	10	40	11
31 ó más	5	5	10	4	15	5
T O T A L	93	100	256	100	349	100

Con respecto al sexo de los sujetos, existe una diferencia significativa en cuanto a la población femenina y la masculina (73% y 27% del total de la muestra, respectivamente). Cabe hacer énfasis en que la diferencia entre estas dos poblaciones siempre ha sido muy marcada, según Anuarios Estadísticos de la UNAM de 1940 a la fecha.

Del total de la muestra, el 52% cursaba el 7° semestre, mientras que el 48% el 9°. El 51.6% ingresó a la licenciatura en el año de 1980, y el 29.2% en 1981 (ver tabla N° 3). De esto último se deduce que la mayoría de los sujetos pertenece a las generaciones 1980-1984 y 1981-1985.

Tabla N° 3. AÑO DE INGRESO A LA FACULTAD DE PSICOLOGIA, DE LOS SUJETOS DE LA MUESTRA

AÑO DE INGRESO	ALUMNOS	
	#	%
1973	1	0.3
1974	1	0.3
1977	2	0.6
1978	10	2.9
1979	53	15.1
1980	180	51.6
1981	102	29.2
T O T A L	349	100.-

Respecto al estado civil de los sujetos en todas las áreas de especialidad (ver tabla N° 4), corresponde a los solteros un 80.5% de la población estudiada, por lo que se infiere que dada la situación económica prevaleciente en el país el joven estudiante de Psicología ha decidido primero cimentar su futuro profesional para así poder cubrir las necesidades básicas de su futura familia.

Tabla N° 4. ESTADO CIVIL DEL ESTUDIANTE DE AREA DE ESPECIALIDAD

ESTADO CIVIL \ AREA	CLINICA		EDUCATIVA		SOCIAL		TRABAJO		T O T A L	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
SOLTERO'S	113	83	65	79	18	82	85	78	281	80.5
CASADOS	23	17	17	21	4	18	21	19	65	19.6
VIUDOS							3	3	3	0.8
T O T A L	136	100	82	100	22	100	109	100	349	100.-

Un dato que consideramos importante mencionar es que dado el pase automático del bachillerato a los estudios superiores de la UNAM, el 45% de los alumnos procede del Colegio de Ciencias y Humanidades y el 31% de la Escuela Nacional Preparatoria, siendo ellos - mayoría respecto a alumnos procedentes de otro tipo de Institución Educativa (ver tabla N° 5).

Tabla N° 5. ESCUELA DE PROCEDENCIA DE LOS ALUMNOS

ESCUELA DE PROCEDENCIA	S U J E T O S	
	#	%
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES	162	46
ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA	108	31
ESCUELAS PRIVADAS	59	17
COLEGIO DE BACHILLERES	14	4
ESCUELA NORMAL SUPERIOR	5	2
T O T A L	349	100

De la muestra investigada sólo 147 sujetos trabaja, siendo esto equivalente al 42% del total; los 202 sujetos restantes, equivalente a un 58% del total, no trabajan. Se infiere de esto último que si la gran mayoría son solteros y no trabajan es precisamente porque quizá lo más importante en este momento de su vida sea consolidar una identidad profesional que les proporcione la seguridad necesaria para la toma de sus decisiones futuras, lo que nos

llevarla a corroborar el postulado teórico de Blos (1975) en cuanto a la etapa de consolidación. La tabla N° 6 se refiere al tipo de labores que desempeñan los sujetos que trabajan.

Tabla N° 6. TIPO DE LABORES DESEMPEÑADAS POR LOS SUJETOS QUE TRABAJAN

PUESTOS QUE DESEMPEÑAN	S U J E T O S	
	#	%
SECRETARIALES	56	38
TECNICOS	80	54
JEFATURAS	10	7
FUNCIONARIOS	1	1
T O T A L	147	100

El 32% de los sujetos de la muestra posee auto propio, lo que nos hace pensar que quizá la población del área de especialidad corresponde al estrato social medio (ver tablas N°s 7 y 8). Asimismo parece ser que los sujetos que trabajan, lo hacen fundamentalmente por necesidad de solvencia económica, aunque también podría ser porque están en busca de su identidad profesional; esto último dado que la mayoría de la población activa percibe mensualmente de \$ 20,000.00 a \$ 39,000.00 pesos, lo cual en la actualidad resulta ser un ingreso poco significativo para la supervivencia.

Tabla N° 7. CUADRO DE PERCEPCION SALARIAL MENSUAL DE LOS ESTUDIANTES

S A L A R I O	ALUMNOS QUE TRABAJAN	
	#	%
\$19,000 ó menos	30	20
20,000 a 39,900	96	65
40,000 a 59,900	20	14
60,000 a 79,000	1	1
T O T A L	147	100

Tabla N° 8. MEDIO DE TRANSPORTE UTILIZADO POR LOS ESTUDIANTES

MEDIO DE TRANSPORTE	S U J E T O S	
	#	%
AUTOBUS	47	13
TROLEBUS	36	10
METRO	102	29
PESERO	40	12
TAXI	3	1
AUTO PROPIO	110	32
OTRO	11	3
T O T A L	349	100

### II.3 INSTRUMENTO

El instrumento empleado para la recopilación de información - fue un cuestionario con seis preguntas de opción múltiple y - catorce abiertas.

La elaboración de dicho cuestionario se basó en algunas ideas que parecieron importantes para alcanzar el objetivo propuesto en el presente trabajo. La primera intención fue consultar algunos libros y tesis profesionales que hablaran de la planeación y construcción de cuestionarios con reactivos objetivos; podemos mencionar por ejemplo: Adkins (1973), Kerlinger (1975), tesis de licenciatura, Cuevas (1981). etc. Sin embargo, la premura para pilotear y aplicar el cuestionario se dió porque los alumnos pertenecientes al semestre 84-I estaban por concluirlo.

El instrumento fue pilotado por 40 sujetos casi todos pertenecientes al área de especialidad de Psicología del Trabajo y posteriormente aplicado durante quince días continuos a la muestra especificada.

Los datos que exploró el instrumento fueron los siguientes:

Datos personales;

nivel socioeconómico;

datos escolares;

las posibles influencias internas y externas en la elección de

la carrera de Psicología;

y expectativas iniciales de esta disciplina.



## II.4 ESCENARIO

El cuestionario se aplicó a grupos de estudiantes de 7<sup>o</sup> y 9<sup>o</sup> semestre (84-I) del turno matutino y vespertino, en las instalaciones de la Facultad de Psicología, generalmente en las propias aulas.

## II. 5 PROCEDIMIENTO

El procedimiento nos indica de qué manera se trabajó con los sujetos, instrumento y escenario para llegar a los resultados de esta investigación.

Esta fase del trabajo estuvo compuesta por 3 etapas:

1. La elaboración del instrumento. Cuestionario con las características antes señaladas.
2. La aplicación del instrumento en las instalaciones de la Facultad de Psicología, generalmente en el salón de clases donde se les invitaba a colaborar contestando el cuestionario de manera voluntaria.
3. El análisis de los datos. Se concentraron por frecuencias para obtener porcentajes, siendo evaluados por medio del paquete estadístico "SPSS Statistical Package for the Sciences", que contiene un conjunto de programas que permiten obtener estadísticas descriptivas e inferenciales. Se presentaron así cuadros con porcentajes por área de especialidad de cada rubro.

A continuación se describen detalladamente cada una de las - - etapas mencionadas:

Para dar inicio a la investigación se procedió a analizar las características generales de la muestra, de las que ya hemos hablado en páginas anteriores. Posteriormente se elaboraron los reactivos del cuestionario, que para su etapa de piloteo constaba de 30 preguntas, 15 de opción múltiple y 15 abiertas que exploraban:

Datos personales: Edad, sexo, estado civil y escuela de procedencia.

Nivel socioeconómico: Tipo de actividades desempeñadas en su trabajo, nombre del puesto, remuneración - mensual y medio de transporte utilizado.

Datos escolares: Año de ingreso a la Facultad, semestre que cursa y área en que está inscrito.

Posibles factores de influencia: Personas internalizadas del sujeto para que eligiera la carrera o bien el área; los motivos por los que eligió la carrera y si recibió orientación previa respecto a ésta.

Conocimiento del área elegida: Si contaba con información - respecto al área antes de seleccionarla, en qué área de especialidad presentó su Servicio Social y en cuál elaboró su tesis.

*Expectativas iniciales: Qué idea tenían de la Psicología al ingresar, si esta expectativa se cumplió o no, y por qué lo consideraban así. Finalmente qué juzgan que ha influido en el cambio o ratificación de sus expectativas respecto a la carrera.*

*Cabe mencionar que los datos explorados que han sido descritos son los que quedaron en el cuestionario definitivo después de la fase de piloteo.*

*Una vez concluido el cuestionario se mando a imprimir y se piloteó con una muestra de cuarenta elementos, la gran mayoría pertenecientes al área de especialidad de Psicología del Trabajo. A partir del piloteo se omitieron las preguntas que estaban confusas y algunas sin interés para fines de la investigación; se transcribió el cuestionario definitivo y se mandó a imprimir - dando así inicio a la fase de aplicación.*

*Se investigaron en la Secretaría de Profesorado y en la Secretaría Escolar los grupos existentes, sus horarios y los nombres de los profesores que impartían las clases; aleatoriamente se designaron los grupos que se estudiarían. La fase de aplicación principiaba con una breve entrevista con el profesor para darle a conocer el objetivo de la aplicación de los cuestionarios, y solicitarle un poco del tiempo de clase para su aplicación.*

Antes de efectuar la aplicación se le explicaba al grupo de -  
estudiantes, el objetivo que perseguía el instrumento y lo -  
valiosa y necesaria que era su participación, por lo que se  
les invitaba a contestar los cuestionarios de la manera más -  
precisa y sincera posible.

El área de especialidad que mostró un mayor entusiasmo fue la  
de Psicología del Trabajo, siguiéndole el área de Psicología  
Clínica. En cuanto a las áreas de Psicología Educativa y Psi-  
cología Social fueron las menos interesadas, pues se notó que  
lo hacían forzosamente, argumentando que siempre se aplicaban  
cuestionarios y más cuestionarios y jamás se daban resultados  
que beneficiaran a la comunidad.

La aplicación del instrumento se llevó aproximadamente quince  
días ininterrumpidos, tanto en el turno matutino como en el  
vespertino. Una vez recopilada toda la información ésta se -  
computarizó por medio del paquete estadístico "SPSS", men-  
cionado con anterioridad.

### III - R E S U L T A D O S

De acuerdo con los sujetos que conformaron la muestra de la población estudiantil del área de especialidad, el instrumento empleado en la recopilación de información, el escenario de aplicación de éste, así como el procedimiento utilizado en la investigación, todos ellos tratados con detalle en el capítulo II, se obtuvieron resultados de la influencia de factores internos y - externos hacia el sujeto, a lo largo de su existencia.

Además se investigaron en forma independiente algunos factores de influencia externa hacia el sujeto con el fin de establecer mayores puntos de referencia para su análisis posterior. Algunos de estos factores son: el número de catedráticos correspondientes a las diversas áreas de especialidad en la historia de la carrera de Psicología; la evolución de los planes de estudio; la difusión a través de los medios de comunicación de la importancia que reviste la Psicología en el ámbito social. Por otro lado se estudió también de manera independiente, otro factor de influencia interna hacia el sujeto, que es la concordancia entre las áreas de especialidad de procedencia de los sujetos y de presentación de su servicio social. Desafortunadamente las áreas de Psicología Experimental y Psicofisiología, por tener dificultades para poder contar con una muestra representativa, se prefirió omitir el resultado de estas.

Abordaremos primeramente los resultados obtenidos a partir del instrumento: una parte del instrumento se destinó a la obtención de datos generales de los sujetos, y la información resultante

la hemos ya condensado en el capítulo II al hablar de la descripción de las características de la muestra.

La tabla N° 9 sintetiza cómo es la situación laboral de los alumnos de la Facultad de Psicología de la UNAM en cada una de las áreas de especialidad.

En el área de Psicología Clínica el 60% de la población no trabaja; esto quizá se deba al desempleo existente en el país o a la edad cronológica de los estudiantes. El 39% trabaja, y lo hace generalmente en Instituciones Gubernamentales como son: Instituto Mexicano del Seguro Social, Secretaría de Salud, Secretaría de Comunicaciones y Transportes, Secretaría de Educación Pública, Secretaría de Relaciones Exteriores e Instituto Nacional de la Nutrición; en la Iniciativa Privada trabajan en Consorcios, Escuelas de Educación Especial y en la Universidad Nacional Autónoma de México. El 4% de la población que presta sus servicios en hospitales del Instituto Mexicano del Seguro Social y Secretaría de Salud, trabajan principalmente como asistentes técnicos en salud, enfermeros y auxiliares de psiquiatras. El 14% de la población presta sus servicios en Escuelas de la Secretaría de Educación Pública y Escuelas Privadas como maestros de 2° a 6° grado, y en Escuelas Secundarias como orientadores vocacionales; sólo el 1.4% trabaja en Escuelas de Educación Especial. El 5% de la población trabaja en la industria elaborando programas de capacitación y como Jefes de Personal. El 16% desempeña actividades diversas como son: trabajar como recepcionistas, auxiliares administrativos, auxiliares de contabilidad y en negocios de la familia.

En el área de Psicología Educativa el 57% de la población no trabaja. El 41% trabaja y lo hace por lo regular en Instituciones Gubernamentales como son: Instituto Mexicano del Seguro Social, Secretaría de Salud, Sindicato Nacional de Trabajadores del Estado, Secretaría de Educación Pública, Secretaría de Desarrollo Urbano y Ecología, Consejo Nacional de Fomento Educativo e Instituto de Psiquiatría. El 1% presta sus servicios en hospitales como psicólogos. El 20% trabaja como maestros de educación primaria de 3° y 5° grado de Escuelas de Educación Especial, en Preescolares como educadoras, y en Secundarias como orientadores vocacionales. El 19% presta sus servicios en actividades diversas como son: recepcionistas, secretarias, cajeras, enfermeras, asistentes médicos y bibliotecarios.

En el área de Psicología Social, el 56% de la población no trabaja. El 39% lo hace principalmente en Compañías de Seguros como la Internacional, La Territorial y Seguros América Banamex, asimismo en organizaciones tales como el Instituto Nacional de Enfermedades Respiratorias y la Secretaría de Comunicaciones y Transportes. El 11% desempeña actividades de docencia como maestros de Educación Primaria. El 6% trabaja en la Secretaría de Programación y Presupuesto en reclutamiento y selección de personal. El 39% desarrolla actividades diversas como: bibliotecarios, maestros de educación física, agentes de información y relaciones públicas.

En el área de Psicología del Trabajo, el 55% de la población no trabaja. El 44% trabaja generalmente en Instituciones Gubernamentales

tales como Secretaría de Protección y Vialidad, Petróleos Mexicanos, Secretaría de Relaciones Exteriores, Secretaría de la Reforma Agraria, Teléfonos de México, Secretaría de Desarrollo Urbano y Ecología, Secretaría de Educación Pública, Instituto Mexicano del Seguro Social, Secretaría de Programación y Presupuesto, Banco Mexicano Somex, Banca Serfín, Banco de Cédulas Hipotecarias, así como en Compañías de Seguros como La Comercial, Monterrey Serfín, América Banamex y la Provincial. El 2% de ellos trabaja en hospitales como asistentes de enfermería. El 4% trabaja en escuelas como maestros de educación primaria. El 14% trabaja en la industria, prestando sus servicios en el área de capacitación, reclutamiento y selección de personal y en el Departamento de Recursos Humanos, tanto a nivel gubernamental como en la iniciativa privada. El 24% desempeña actividades diversas como: secretarías y prefectos.



Tabla N° 9. ALUMNOS DE LA FACULTAD DE PSICOLOGIA DEL SEMESTRE 84-1 QUE TRABAJAN

AREA DE ESPECIALIDAD	SUJETOS QUE TRABAJAN										SUJETOS QUE NO TRABAJAN		NO LO INDICARON		TOTALES	
	HOSPITALES		ESCUELAS		INDUSTRIAS		OTROS		TOTAL		#	%	#	%	#	%
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%						
CLINICA	6	4	20	14	7	5	22	5	55	39	84	60	2	1	141	100
EDUCATIVA	1	1	16	20			15	19	32	40	45	57	2	3	79	100
SOCIAL			2	11	1	6	7	39	10	56	8	44			18	100
TRABAJO	2	2	4	4	16	14	27	24	50	44	61	55	1	1	111	100
T O T A L E S	9	3	42	12	24	7	71	20	147	42	198	57	0.5	1	349	100

Tabla N° 10. PERSONAS QUE INFLUYERON EN LOS ALUMNOS PARA INGRESAR A LA CARRERA DE PSICOLOGIA

PERSONAS QUE INFLUYERON EN LOS ALUMNOS PARA INGRESAR A LA CARRERA	A L U M N O S	
	#	%
NO MARCO	11	3
UN PSICOLOGO DE LA HISTORIA	23	7
ALGUN CONFERENCISTA	30	9
UN FAMILIAR QUE ES PSICOLOGO	16	4
TUS PADRES	9	3
TU PROFESOR DE PSICOLOGIA EN LA PREPARATORIA	97	28
DECISION PERSONAL	137	39
TUS AMIGOS	26	7
T O T A L	349	100

La tabla N° 10 señala en resumen, qué personas han influido en la decisión de los alumnos a ingresar a la carrera de Psicología. Puede observarse que la influencia es mayor por parte de los profesores de Psicología de las Preparatorias, así como de los Conferencistas.

Tabla N° 11. MOTIVOS POR LOS QUE LOS SUJETOS ELIGEN LA CARRERA DE PSICOLOGIA

MOTIVOS POR LOS QUE ELIGIO LA CARRERA	A L U M N O S	
	#	%
ME GUSTA	136	39
POR SER CARRERA HUMANISTA	121	35
FUI RECHAZADO DE OTRA CARRERA	2	0.6
POR AYUDAR A LOS DEMAS	26	7
POR INDECISION	13	4
POR SER UNA CARRERA FACIL	39	11
POR CONOCERME A MI MISMO	6	1.7
POR RESOLVER MIS PROBLEMAS	6	1.7
T O T A L	349	100.-

La tabla N° 11 nos indica en resumen los motivos por los que los alumnos de la Facultad eligen la carrera de Psicología, puede observarse que un buen porcentaje se dedica a esta profesión porque les gusta y por ser una carrera humanista.

Tabla N° 12. ELECCION DEL AREA DE ESPECIALIDAD CON RESPECTO A MOTIVOS PERSONALES

AREA ELEGIDA PORQUE	A L U M N O S	
	#	%
NO MARCO	6	2
REMUNERACION MAS ALTA	67	19
MUCHA DEMANDA	19	6
DESEA AYUDAR A OTROS	87	25
MAJOR APLICACION PRACTICA	88	25
LO QUE APRENDE ES MAS UTIL	43	12
LA MAS FACIL DE CURSAR	39	11
T O T A L	349	100

La tabla N° 12 nos muestra los principales motivos que influyen para la elección del área de especialidad. Como puede verse, el deseo de ayudar a otros y la preocupación por encontrar el área de especialidad que tenga mayor aplicación práctica son las principales razones que influyen en la elección del área, según el 50% de la población; sin embargo debemos hacer énfasis en que al querer ayudar a los demás, lo que el sujeto puede pretender realmente es el poder integrar una posible identidad personal y/o profesional confusa. El 19% se inclinan por elegir el área de -

especialidad de acuerdo con su cotización en el ámbito profesional; este tipo de decisiones es consecuencia, en parte, del alto costo de la vida actual. Sólo el 12% dice estar de acuerdo en elegir el área de especialidad que resulte más útil. El 11% opina que elige el área de acuerdo a su grado de dificultad, mientras que el 6% la elige en función de la demanda existente.

Tabla N° 13. ALUMNOS DE LA FACULTAD DE PSICOLOGIA DE LA UNAM DEL SEMESTRE 84-1  
QUE REALIZAN SU SERVICIO SOCIAL

AREA DE ESPECIALIDAD	SUJETOS QUE REALIZAN SU SERVICIO SOCIAL				SUJETOS QUE NO HAN PRESENTADO SU SERVICIO SOCIAL		NO LO INDICARON		TOTAL DE SUJETOS	
	EN EL AREA		EN OTRA AREA							
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
CLINICA	26	19	6	4	99	70	10	7	141	100
EDUCATIVA	18	23	4	5	56	71	1	1	79	100
SOCIAL	1	6			15	83	2	11	18	100
TRABAJO	16	14	2	2	91	82	2	2	111	100

La tabla N° 13 es un resumen del número de alumnos del semestre 84-I, que realizaron su Servicio Social. Puede observarse por ejemplo que en el área de Psicología Clínica, en lo referente al Servicio Social, el 70% de la población estudiada aún no lo ha realizado; esto debido quizá a que el 52% se encontraba cursando el 7° semestre. El 19% de ésta, realiza su Servicio Social en actividades relacionadas con su área, el 4% presta su Servicio Social en otra área, y el 7% no lo indicó. En forma similar pueden interpretarse los resultados para las áreas de Psicología Educativa, Social y del Trabajo.

Tabla N° 14. SUJETOS DE LA FACULTAD DE PSICOLOGIA DEL SEMESTRE 84-1, QUE ELABORAN TESIS

AREA DE ESPECIALIDAD	ALUMNOS QUE ELABORAN TESIS				ALUMNOS QUE NO HAN ELABORADO TESIS		TOTAL DE ALUMNOS	
	EN EL AREA		EN OTRA AREA		#	%	#	%
	#	%	#	%				
CLINICA	19	14	2	1	120	85	141	100
EDUCATIVA	6	8	1	1	72	91	79	100
SOCIAL					18	100	18	100
TRABAJO	2	2	6	5	103	93	111	100



La tabla N° 14 es un resumen de los alumnos del semestre 84-I de la Facultad que elaboraron tesis. Así por ejemplo, en el área de Psicología Clínica el 85% de la población aún no realiza su tesis, el 14% realiza su tesis en el área elegida, y el 1% no realiza su tesis sobre el área Clínica. Similarmente pueden interpretarse los resultados de las demás áreas.

Como puede observarse, la mayoría de los alumnos de la población estudiada no han elaborado su tesis debido seguramente a que el 52% se encontraba en el 7° semestre. Por otro lado, se ha observado que la mayor parte del estudiantado inicia la elaboración de su tesis una vez que ha cumplido con los créditos académicos de la carrera.

Tabla N° 15. RESUMEN DE ALUMNOS QUE VIERON RATIFICADAS SUS EXPECTATIVAS  
RESPECTO A LA CARRERA

A R E A	SI SE CUMPLIO LA EXPECTATIVA RESPECTO A LA CARRERA		NO SE CUMPLIO LA EXPECTATIVA RESPECTO A LA CARRERA		NO TENIAN NI IDEA O ERA UNA IDEA MUY VAGA DE LA CARRERA		T O T A L E S	
	#	%	#	%	#	%	#	%
CLINICA	73	52	39	28	29	20	141	100
EDUCATIVA	45	57	28	35	6	8	79	100
SOCIAL	7	39	9	50	2	11	18	100
TRABAJO	68	61	39	35	4	4	111	100
T O T A L E S	193	55	115	33	41	12	349	100

La tabla N° 15 nos señala en resumen por áreas, cuántos alumnos vieron ratificadas las expectativas que tuvieron al ingresar a la Facultad, cuántos no las vieron cumplidas y cuántos no tenían ni idea, o ésta era muy vaga acerca de la profesión. Puede observarse que para 193 estudiantes (55% del total de alumnos) si se cumplieron sus expectativas, para 115 (33% del total) no lo fueron, y 41 de ellos (12% del total) no tenían idea de la carrera que comenzaban a estudiar.

Tabla N° 16. RESUMEN DE LAS EXPECTATIVAS MAS FRECUENTES DE LOS ALUMNOS DE LA CARRERA DE PSICOLOGIA AL INGRESAR A LA FACULTAD

	EXPECTATIVAS CUMPLIDAS								EXPECTATIVAS QUE NO SE CUMPLIERON								
	CLINICA		EDUCATIV		SOCIAL		TRABAJO		CLINICA		EDUCATIV		SOCIAL		TRABAJO		
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	
EXPECTATIVAS RATIFICADAS	CARRERA HUMANISTA	45	62	25	56			37	54								
	CONOCERSE A SI MISMO	17	23	11	24			10	15								
	DISCIPLINA COMPLEJA	11	15			4	57										
	HAY VARIAS CORRIENTES PSICOLOGICAS			9	20												
	PROBLEMAS DE INDOLE SOCIAL Y EDUCATIVOS					3	43										
	DISCIPLINA INTERESANTE							21	31								
EXPECTATIVAS NO CUMPLIDAS	HALO MAGICO Y MISTERIOSO									12	31			2	22		
	SOLO FREUD Y PSICOANALISTS									11	28	14	50	3	33	9	23
	SOLO MATERIAS CLINICAS									9	23	9	32	4	45	18	46
	PLAN DE ESTUDIOS CON APLICACION PRACTICA									7	18	5	18			7	18
	PLAN DE ESTUDIOS Y MATERIAS CON MAYOR NIVEL ACADEM.															5	13
T O T A L	73	100	45	100	7	100	68	100	39	100	28	100	9	100	39	100	

En la tabla N° 16 se muestran las expectativas que con mayor frecuencia tenían los sujetos al ingresar a la Facultad, las cuales fueron deducidas al analizar las preguntas N°s 9 y 10 del instrumento (ver Apéndice 1).

En el caso del área de especialidad de Psicología Clínica (ver tabla N° 15), el 52% de los sujetos consideran que sí se cumplió su expectativa inicial respecto a la carrera. De ellos (ver tabla N° 16), aproximadamente el 62% manifestaron que su interés en estudiar Psicología era por ser una carrera humanista que permitía comprender, ayudar y orientar a la gente para la adecuada resolución de sus problemas, lo cual se ha visto confirmado a lo largo de sus estudios por las técnicas que han aprendido, que les permiten la mejor resolución de las problemáticas presentadas; el 23% decidió estudiar la disciplina con el afán de poder conocerse y ayudarse a sí mismos para poder adquirir madurez emocional que les permitiera confrontar los problemas de una manera objetiva, estos sujetos opinaron que su idea inicial se ha confirmado a lo largo de la carrera, dado que afirman poseer instrumentos y/o técnicas adecuadas que les permiten resolver de manera adecuada sus conflictos; el 15% consideró que por la propia científicidad de la disciplina, ésta sería compleja y habría que dedicarle mucho tiempo a su estudio.

El 28% de los sujetos del área de Psicología Clínica (ver tabla N° 15) juzgan que no se cumplió su expectativa inicial respecto a la carrera. De ellos (ver tabla N° 16), aproximadamente el 31% manifestó que su interés en estudiar Psicología fue por ese

halo mágico y misterioso que encerraba la disciplina. Afortunadamente dicha expectativa se desechó al cursar la carrera y - - aprender las bases científicas en que se fundamenta ésta; el 28% se inclinó por la carrera de Psicología porque creían que era - sinónimo de Freud, que la corriente predominante era el Psicoanálisis con la conjunción de algunas materias conductistas, sin embargo, al cursar la carrera se percataron del carácter ecléctico de ésta, el cual consideraron benéfico para su aprendizaje; el 23% concebía al psicólogo con un reducido campo laboral, siempre como ayudante del psiquiatra, con la idea de que en todos los semestres se estudiaban materias clínicas, y sólo se ocupaban de personas con deficiencia mental, estos sujetos al cursar la carrera se dieron cuenta de la variedad de áreas de especialidad, desechando así su idea inicial, pero aún así, opinaron en su mayoría que el tronco básico debería ser de 4 semestres y el área de especialidad de 5 semestres, para adquirir una mayor preparación práctica; finalmente el 18% de los sujetos concebía a la disciplina con asignaturas con enfoque más bien prácticos que teóricos, pero al cursar la carrera esta expectativa no se cumplió, y ellos sugieren que se le debe dar una mayor importancia a la práctica para su aplicación en escenarios reales, ya que con esto tendrían una adecuada valoración de las teorías al aplicarlas a los problemas reales.

En el caso del área de Psicología Educativa (ver tabla N° 15) el 57% de los sujetos consideran que sí se cumplió su expectativa inicial respecto a la carrera. De ellos (ver tabla N° 16) el 56%

opina que su interés en estudiar Psicología era por ser una carrera humanista; al 24% le interesaba conocerse a sí mismo; el 26% ratificaron su expectativa en cuanto a la diversidad de corrientes psicológicas existentes las cuales les permiten abordar problemáticas tanto a nivel individual como grupal, en relación a su adaptación con el medio ambiente.

El 35% del total de sujetos (ver tabla N° 15) consideran que no se cumplió su expectativa inicial respecto a la carrera. De ellos (ver tabla N° 16), el 50% se inclinó por estudiar Psicología - porque creían que era sinónimo de Freud y el Psicoanálisis; el 32% pensaban que sólo se incluían en el plan de estudios materias del área clínica; el 18% creían que la mayor parte de las asignaturas eran de tipo práctico, más que teórico.

Para el caso del área de Psicología Social, el 39% opina que sí se cumplió su expectativa inicial respecto a la carrera. De ellos, el 57% consideró que la disciplina era compleja y habría que dedicarle mucho tiempo a su estudio; el 43% pensaba que los principales agentes de socialización son la familia y la escuela, de los cuales dependen el desarrollo adecuado del sujeto en su vida futura, ya que le ayudan o no a adaptarse a su medio ambiente - circundante.

El 50% del total de los sujetos del área de Psicología Social, juzgan que no se cumplió su expectativa inicial. De ellos, el 22% pensaban que la disciplina encerraba un halo mágico y misterioso; el 33% creían que era sinónimo de Freud y el Psicoanálisis y el 45% suponían que sólo impartían materias clínicas.

Finalmente, para el caso del área de Psicología del Trabajo, el 61% de los sujetos juzgan que sí se cumplió su expectativa inicial respecto a la carrera. De ellos, el 54% tenían interés en esta por ser una carrera humanista; el 15% estudió Psicología con el afán de conocerse a sí mismo; el 31% opinó que su enseñanza les parecía interesante ya que cualquier área que aborde un problema siempre lo hará para beneficio del ser humano en particular o de la sociedad en general.

El 35% de los sujetos de esta área estiman que no se cumplió su expectativa inicial. De ellos, el 23% creían que la disciplina era sinónimo de Freud y el Psicoanálisis; el 46%, que sólo incluía materias del área clínica; el 18% pensaban que la carrera tenían un enfoque más bien práctico que teórico; El 13% opinó que algunas materias no son de utilidad, el plan de estudios lo juzgan desintegrado y que desafortunadamente el nivel académico del personal docente tanto de tronco básico como de área de especialidad no es muy elevado, aunque señalan que hay sus grandes excepciones.



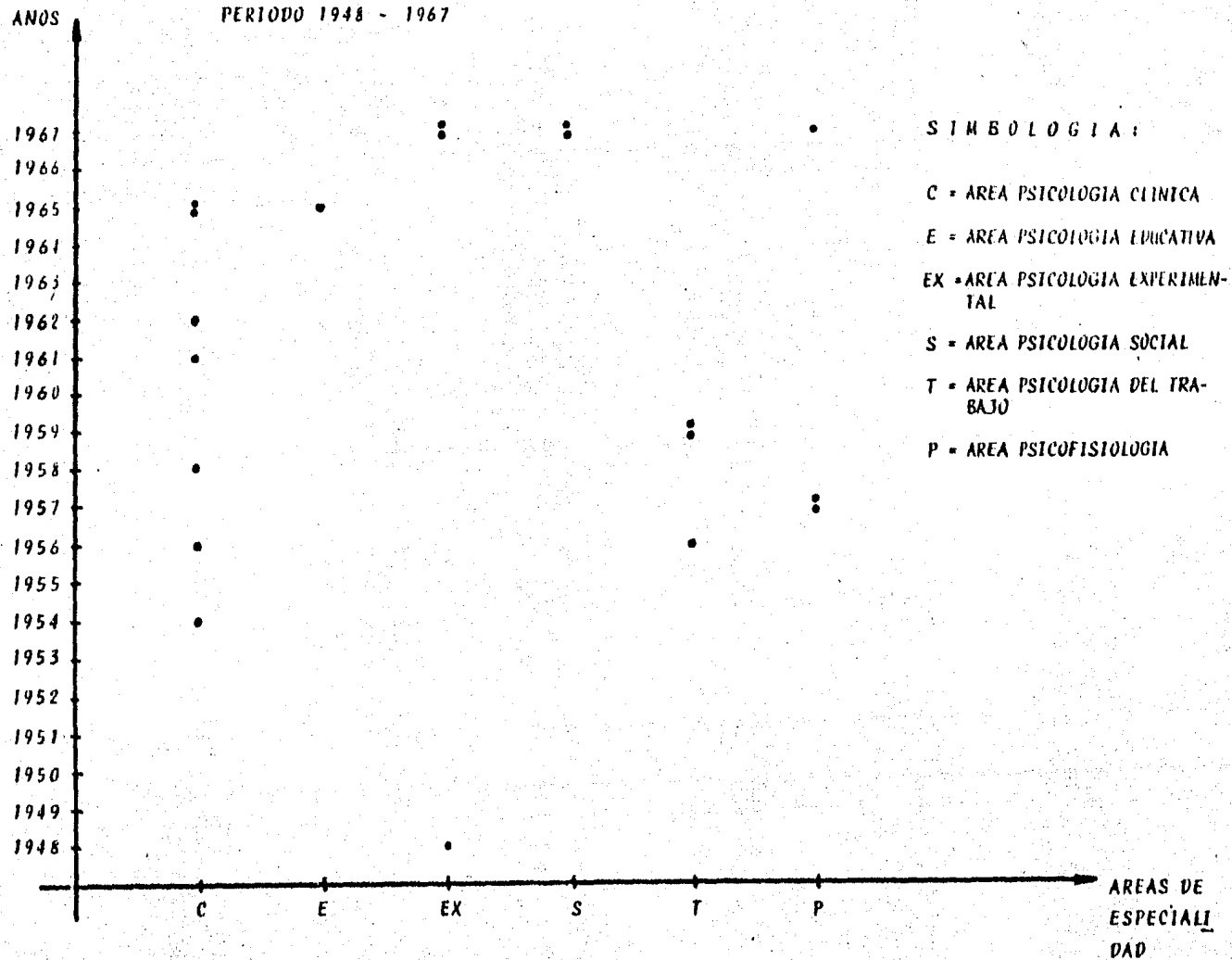
Tabla N° 17, INFLUENCIA HACIA LOS ESTUDIANTES RESPECTO AL CAMBIO O RATIFICACION DE LAS EXPECTATIVAS INICIALES

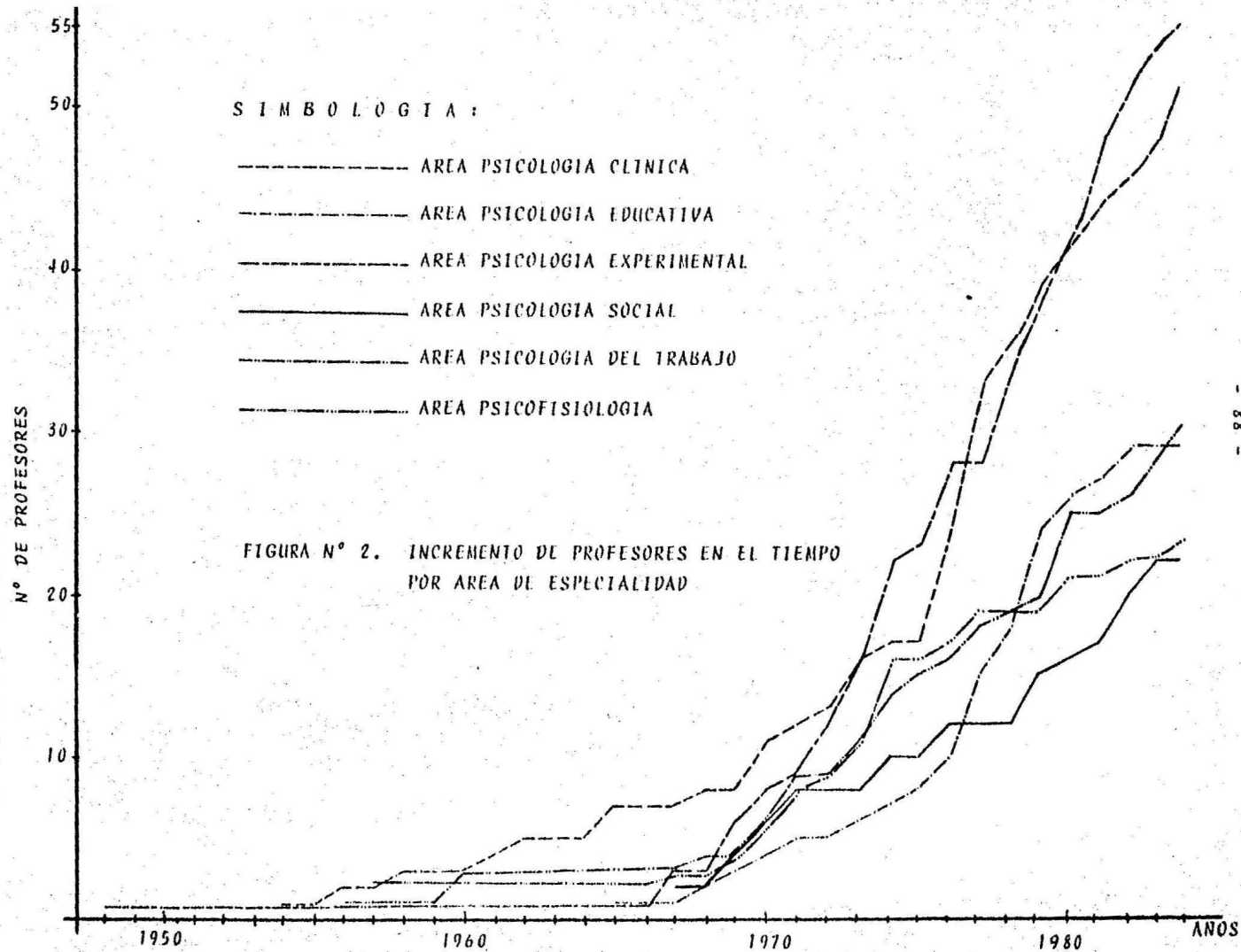
INFLUENCIA EN CAMBIO O RATIFICACION DE EXPECTATIVAS	ALUMNOS	
	#	%
NO MARCO	33	9
LIBROS DE TEXTO	120	34
DIALOGO CON LOS PROFESORES	86	25
LAS PRACTICAS	51	15
PLAN DE ESTUDIOS	53	15
AMIGOS	6	2
T O T A L	349	100

La tabla N° 17 nos muestra, en resumen, los factores que han influido ya sea en el cambio o en la ratificación de las expectativas iniciales del alumno respecto a la carrera. Como puede observarse, el 34% de ellos consideran que dichos factores han sido primordialmente los libros de texto; el 25%, la interacción alumno-maestro, dado que si el profesor está ubicado con respecto a su rol como psicólogo y docente, él será un medio de transmisión fundamental para que se logre consolidar el sentimiento de identidad profesional en el estudiante. El 15% de la población coincide en que las prácticas y el plan de estudios son los que propiciarán el cambio o ratificación de las expectativas, mientras que sólo el 2% de éstos considera que son los amigos.



FIGURA N° 1. DISTRIBUCION DE CATEDRATICOS DE LA CARRERA DE PSICOLOGIA EN LA UNAH, EN EL PERIODO 1948 - 1967





Analícemos ahora algunos factores de influencia externa hacia los estudiantes de la licenciatura en Psicología:

La tabla N° 18 indica el número de profesores que se ha incorporado a la Universidad Nacional Autónoma de México, para impartir cátedras sobre Psicología; la clasificación se ha hecho por años y áreas de especialidad.

En la Figura N° 1 puede observarse a qué áreas ingresó un mayor número de profesores en la etapa 1948-1967, y que seguramente tuvieron influencia sobre la vida académica de la Facultad de Psicología; se trata, en orden de importancia de las áreas de Psicología Clínica, Experimental, Psicofisiología, Trabajo, Educativa y Social; cabe aclarar que esta información debe complementarse con el análisis de los planes de estudio, que veremos posteriormente.

La Figura N° 2 nos representa gráficamente cómo ha sido el incremento de profesores en el tiempo, para cada área de especialidad. Como puede observarse, a partir de 1968 ha habido un notorio incremento de profesores en todas las áreas, excepto en el caso de Psicología Clínica, en la cual ha habido un incremento constante desde 1956, aunque conviene mencionar que sólo a partir del año de 1971 se establecieron las "áreas de especialidad" de Psicología Clínica, Educativa, Social e Industrial, y en el año de 1974 las áreas de especialidad creadas fueron Psicología General Experimental y Psicofisiología.

Veamos ahora cómo ha influido la evolución de los planes de estudio en las distintas generaciones de psicólogos de la Universidad, para lo cual es necesario hacer un poco de historia: Para el análisis de los planes de estudio de la - - carrera de 1938 a 1977 se consultó una investigación realizada por el Taller de Estudios Históricos y Epistemológicos de la Psicología TEHEP (1981), de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Zaragoza, con la participación de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacaia y de la Facultad de Psicología, todas ellas pertenecientes a la Universidad Nacional Autónoma de México.

En el contexto en que se inicia el estudio de la Psicología Mexicana se muestra el predominio de la norteamericana, la cual puede observarse a través de los planes de estudio.

La enseñanza de la Psicología en México da principio con la inauguración de la Real y Pontificia Universidad de la Nueva España en 1551; en ella los primeros docentes concebían a la Psicología como una Ciencia, en la que, según los cánones de la Filosofía Escolástica, el alma es propiedad del cuerpo -- pues la materia era potencia, el acto energía, y Dios el motor del universo (Tratado De Anima del religioso Fray Alonso de la Veracruz); así, la finalidad del estudio de la Psicología de casi 3 siglos de dominación española fue el alma.

En 1893 Ezequiel A. Chávez introdujo en la Escuela Nacional Preparatoria la materia de Psicología Experimental y, con la creación de la Escuela de Altos Estudios en 1910 se incluyó la cátedra de Psicología a cargo de James Mark Baldwin, traído a México por Chávez. Ambos catedráticos aceptaban la conciencia como el objeto de estudio de la Psicología y para abordarla utilizaban la metodología funcionalista norteamericana que asimilaba el avance del estructuralismo wundtiano. Chávez publicó en 1928 su *Psicología de la Adolescencia*, y trabajó con un Comité nombrado por el Rector de la Universidad en 1938, para crear la sección de Psicología de la Facultad de Filosofía y Letras. En 1936 el Dr. Enrique O. Aragón, uno de los discípulos de Chávez, fundó y dirigió el primer Instituto de Psicología y Psiquiatría de la Universidad Nacional, el cual desafortunadamente fue cerrado dos años más tarde (Gallegos, Colotla y Jurado, 1982).

Dado este breve antecedente histórico pasaremos a explicar los distintos enfoques que han predominado en diferentes épocas de nuestra carrera. Primeramente hablemos de la clasificación de asignaturas creada por el TEHEP, y que utilizaremos como base para analizar los planes de estudio:

- BIOLOGICAS** En ellas se hace referencia a la neuroanatomía, genética, fisiología y/o neurología.
- CULTURALES** Son aquellas materias que propiamente no eran psicológicas y generalmente las impartían filósofos u otros profesionistas.

- DESCRIPTIVAS** Fueron materias psicológicas cuyo contenido era difuso y quedaban como enumerativas de características y cualidades; fueron las prevalecientes en los primeros planes y las impartieron filósofos y pedagogos.
- HISTORICAS** Se refieren a los antecedentes de nuestra población y/o los procesos considerados psicológicos.
- METODOLOGICAS** Estudian tanto al método de conocimiento como a procedimientos inherentes a la Psicología.
- HISTORICO-METODOLOGICAS** Comparten los criterios de las asignaturas históricas y metodológicas a la vez.
- CLINICAS** Se refieren a la atención psicológica al paciente con metodología distinta al psicoanálisis.
- PSICOANALITICAS** En ellas predomina alguna corriente Freudiana en su enfoque o contenidos.
- PSICOMETRICAS** Se abocan a la medición de los procesos psicológicos, así como a la implantación de escalas psicológicas.
- COGNOSCITIVAS** Abordan el campo del conocimiento o los procesos de percepción, pensamiento, lenguaje, y procesamiento humano de la información.
- CONDUCTISTAS** Son aquellas que se refieren a los procesos estudiados por Watson y/o sus seguidores, o bien aquellos que estudian el aprendizaje y la motivación desde un enfoque E-R, y el desarrollo infantil con las técnicas operantes.



Tabla N° 19. DISTRIBUCION DE LAS MATERIAS DE CADA UNO DE LOS PLANES DE ESTUDIO Y SU CLASIFICACION SEGUN EL CRITERIO DEL TEHEP

ANO DE LOS PLANES DE ESTUDIO ASIGNATURAS <sup>clasificación</sup> TEHEP <sup>categorías</sup>	1938-1943		1944-1946		1947-1948		1949-1956		1957-1959		1960		1966-1970		1971	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
BIOLÓGICAS	2	12	4	29	2	15	1	7	1	4	8	16	7	10	7	8
CULTURALES	2	12	1	7	11	8			2	7	3	7				
DESCRIPTIVAS	1	6	3	21	4	31	4	27	7	26	6	13	7	10		
HISTÓRICAS	1	6	1	7					3	11	1	3	4	6		
METODOLÓGICAS	2	12	1	7					3	11	9	13	8	11	13	16
PSICOANALÍTICAS	3	17	1	7	3	23	3	20	5	18	5	10	5	7	7	8
PSICOMÉTRICAS	6	35	3	22	2	15	3	20	4	15	5	10	14	20	16	19
CLÍNICAS							2	13	2	8	6	13	15	22	4	5
HISTÓRICOMETODOLÓGICAS					1	8	2	13			6	13	10	14		
COGNOSCITIVAS															3	4
CONDUCTISTAS															20	24
ESTRUCTURAL FUNCIONALISTAS															13	16
T O T A L	17	100	14	100	13	100	15	100	27	100	49	100	70	100	63	100

Tabla N° 20. JERARQUIZACION DEL TIPO DE ASIGNATURAS PARA CADA PLAN DE ESTUDIOS

PLANE DE ESTUDIOS JERARQUIZACION	1938-1943	1944-1946	1947-1948	1949-1956	1957-1959	1960	1966-1970	1971
1	PSICOMETRICAS	BIOLOGICAS	DESCRIPTIVAS	DESCRIPTIVAS	DESCRIPTIVAS	BIOLOGICAS	CLINICAS	CONDUCTISTAS
2	PSICOANALITICAS	PSICOMETRICAS DESCRIPTIVAS	PSICOANALITICAS	PSICOMETRICAS PSICOANALITICAS	PSICOANALITICAS	METODOLOGICAS	PSICOMETRICAS	PSICOMETRICAS
3	METODOLOGICAS BIOLOGICAS CULTURALES	METODOLOGICAS HISTORICAS CULTURALES PSICOANALITICAS	PSICOMETRICAS BIOLOGICAS	CLINICAS HISTORICOMETODOLOGICAS	PSICOMETRICAS	CLINICAS DESCRIPTIVAS HISTORICOMETODOLOGICAS	HISTORICOMETODOLOGICAS	ESTRUCTURAL FUNCIONALISTA
4	DESCRIPTIVAS HISTORICAS		CULTURALES HISTORICOMETODOLOGICAS	BIOLOGICAS	METODOLOGICAS HISTORICAS	PSICOANALITICAS PSICOMETRICAS	METODOLOGICAS	BIOLOGICAS PSICOANALITICAS
5					CULTURALES CLINICAS	CULTURALES	BIOLOGICAS DESCRIPTIVAS	CLINICAS
6					BIOLOGICAS	HISTORICAS	PSICOANALITICAS	COGNOSCITIVAS
7							HISTORICAS	

**ESTRUCTURAL-FUNCIONALISTAS** Son aquellas asignaturas que comparten los criterios de las cognoscitivas y las conductistas.

La tabla N° 19 nos indica, para los 8 diferentes Planes de Estudio que ha habido en la carrera, el número de materias que pueden englobarse en cada uno de los grupos anteriores, y qué porcentaje representan del total de asignaturas de cada Plan de Estudios. Con base en la tabla N° 19 se creó la N° 20, la cual jerarquiza el tipo de asignaturas predominantes en cada plan de estudios.

A continuación describiremos cada uno de los Planes de Estudio, según TEHEP (1981), y algunos antecedentes históricos que tuvieron influencia para la vida académica de cada plan:

Plan de Estudios de 1938 a 1943. Estuvo compuesto por 17 materias, con predominio del área psicométrica y psicoanalítica, ocupando el primero y segundo lugar en influencia respectivamente; en tercer lugar las áreas biológicas, culturales y metodológicas, y finalmente las descriptivas e históricas (ver tabla N° 20). Por 1936 existía marginación de la carrera, ya que las materias eran tomadas como complemento, y sólo se les consideraban de cultura general. Oswaldo Robles (1937) comenta: "Hasta 1937 la enseñanza de la Psicología en México no constituyó un currículum profesional, se enseñaba como asignatura al servicio de otros estudios profesionales (Filosofía, Educación, Derecho) o como asignatura integrante de la enseñanza preparatoria, se obligaba para el doctorado en Filosofía 'especialidad en Psicología', así como la maestría en

Ciencias de la Educación". En ese mismo año el Dr. Ezequiel A. Chávez compartía con los funcionalistas norteamericanos el criterio de que el 'alma' (o conciencia) era el objeto de estudio de la Psicología.

Plan de Estudios de 1944 a 1946. Contaba con 14 materias ocupando el primer lugar las materias biológicas, el segundo las psicométricas, en tercer lugar las descriptivas y finalmente las materias culturales, metodológicas, históricas y psicoanalíticas - - (ver tabla N° 20). En este plan se nota el predominio de las áreas biológicas, psicométricas y descriptivas seguramente porque existían las condiciones propicias para selección y reclutamiento - que el ejército y la industria requerían para consolidar el moderno Estado Capitalista Mexicano, así como para la convivencia con los filósofos que entonces impartían las materias descriptivas.

Plan de Estudios de 1947 a 1948. Estaba formado por sólo 13 materias, predominando las del área descriptiva, siguiéndole las psicoanalíticas, ocupando el tercer lugar las biológicas y psicométricas y por último las culturales e historicometodológicas - (ver tabla N° 20). Sobresale la influencia de filósofos como - - Osvaldo Robles, José Luis Curiel, Efrén del Pozo, José Luis Patiño y Pascual del Roncal dado el predominio de las áreas descriptivas. Sin embargo, en este curriculum empiezan a cobrar importancia las materias psicoanalíticas que en el futuro habrían de lograr una firme consolidación.

Plan de Estudios de 1949 a 1956. Constaba de 15 materias; se hace notar que a partir de este currículum ya no se impartieron materias culturales, metodológicas ni históricas. Ocupaban el primer lugar las áreas descriptivas, el segundo las psicoanalíticas y en el tercer lugar aparecen áreas nuevas como son clínicas e historicometodológicas, ocupando un cuarto lugar las biológicas (ver tabla N° 20). En 1949 apareció por primera vez un Departamento independiente de Psicología en la Facultad de Filosofía y Letras; en 1945 fue el último año en que la carrera estuvo en Mascarones; en 1956 se modificaron los planes de estudio de maestría y doctorado y por primera vez se produce un doctorado con especialidad en Psicología. El Dr. Luis Lara Tapia (1979) comenta "En esa época predominaba lo psicoanalítico, tanto freudiano como ortodoxo, la psicotecnia y todo lo que era medicina se desarrollaba con mucha lentitud, con una estadística elemental y en general la carrera se orientaba al campo de la Clínica". Cabe hacer mención que en 1955 Erich Fromm, psicoanalista alemán naturalizado norteamericano, estaba a cargo del Departamento de Psicoanálisis de la Escuela de Medicina de la UNAM y fundó el "Grupo Mexicano de Estudios Psicoanalíticos". En 1956 se constituyó la Sociedad Mexicana de Psicoanálisis.

Plan de Estudios de 1957 a 1959. Estaba constituido por 27 asignaturas, y en él nuevamente las áreas descriptivas al igual que en el plan de estudios de 1949-1956 ocuparon el primer lugar, - empezando a tener auge las psicoanalíticas, por lo que respecta a esta época el Dr. Lara afirma "...la orientación clara era ha

cia la Clínica, el psicólogo mexicano era un seudoprofesional, un profano en su campo pues sólo tenía posibilidades de trabajar subordinado a los médicos psicoanalistas". En 1959 hay un momento culminante en la vida académica de nuestra disciplina ya que varios grupos de estudiantes mexicanos visitaron la Universidad de Texas y otras de la Unión Americana en programas académicos, coincidiendo su regreso con la apertura del turno matutino de los cursos, que aprovecharon para impulsar la entonces creciente Psicología Funcionalista Norteamericana, que resultaba acorde con el desarrollo del país y que ha sido la Psicología dominante desde principios de siglo. En ese mismo año se crea el nivel profesional de licenciatura en la UNAM, que - constituyó sin lugar a dudas, el primer marco de referencia de identidad de la disciplina.

Plan de Estudios de 1960. El cual contaba con 49 materias, imperando nuevamente las biológicas, al igual que en el plan 1944-1946, el segundo lugar lo ocuparon las metodológicas, el tercero las descriptivas, clínicas e historicometodológicas, en cuarto lugar las psicoanalíticas y psicométricas, las culturales en quinto y por último las históricas en sexto lugar. Este plan tiene un predominio de materias metodológicas en el momento en que la psicología de la medición psicotécnica, básicamente retoma la bandera experimental para predominar en la docencia y desde allí al campo de la aplicación; por entonces las teorías funcionalistas norteamericanas impactaron a los estudiantes mexicanos que visitaron Texas, Illinois, Michigan, California, Kansas y otros lugares de la Unión Americana.

Plan de Estudios de 1966 a 1970. Consistía en 70 materias, ocupando el primer lugar las clínicas, el segundo las psicométricas, el tercero las historicometodológicas, el cuarto las metodológicas, el quinto las biológicas y descriptivas, en sexto lugar las psicoanalíticas y por último las históricas (ver tabla N° 20). Estas 70 materias pretendían cubrir todo lo que había de Psicología norteamericana, pero a diferencia de ellos, aquí se carecía de recursos y se fracasó en la implantación del plan, pues se requería de una infraestructura académico-económica imposible de improvisar. Basta mencionar que en 1963 existían en Estados Unidos de América 1200 Centros de Investigación Psicológica, sin embargo el interés conductista penetraba de lleno en nuestro país, se traducían rápidamente libros "técnicos" por psicólogos mexicanos, que de hecho viene a confirmar tanto nuestra dependencia cultural como el desfase en que nos encontramos respecto a los Estados Unidos de Norteamérica, lo cual dificulta la identidad profesional y ocupación del estudiante.

Plan de estudios de 1971. Se encuentra actualmente vigente y consta de 135 materias, ocupando el primer lugar materias nuevas como las conductistas, nuevamente ocupando el segundo lugar las psicométricas, en tercero las metodológicas y las estructural-funcionalistas, el cuarto las biológicas y psicoanalíticas, en quinto lugar las clínicas y finalmente en sexto lugar las cognitivas, que corresponden al tipo de materias recientemente incorporadas. Reviste importancia para la historia de nuestra disciplina el curriculum de la Facultad de Psicología de la UNAM -

impulsado durante la gestión del Dr. Lara Tapia que enmarcó el auge conductista, aprobado dicho plan a fines de 1970 y aún en vigor. Este plan justificó el rango profesional de la carrera en su grado de Facultad, según Acta Constitutiva del 17 de febrero de 1973. Es evidente que el predominio conductista en este plan de estudios. Los docente involucrados en los trabajos del TEHEP (1981) consideran que las materias clasificadas como estructural-funcionalistas y las metodológicas pueden compartir el enfoque conductista, aunque esto dependería de quién las impartiera.

La adopción de los planes de estudio provenientes de la Unión Americana se debe entre otras cosas a la cercanía geográfica y a la dependencia económica y cultural; sin embargo dichos planes tienen objetivos dominantes en Estados Unidos. La influencia de la Psicología Norteamericana en nuestro país nunca ha sido simultánea, la causa de este desfase es nuestro subdesarrollo. Así - por ejemplo: mientras el funcionalismo predominaba en norteamérica desde 1895, sólo empezó a conocerse en nuestro país hasta 1908 y sólo hasta 1938-1945 se da en México su predominio (ver tabla N° 20); mientras el conductismo aparece en 1914 en Estados Unidos, en nuestro país comienza a ser corriente dominante a partir de 1965 año en que la ciudad de Jalapa, Ver. concentró a la generación de estudiosos de la psicología norteamericana, haciendo de Jalapa el Centro más importante del Conductismo en América - Latina.



Aunado a todo lo anterior, cabe mencionar que el progreso del país está ligado al pensamiento científico, y quizá en mayor grado al de una tecnología nacional, entendida ésta como la aplicación de dichos conocimientos científicos en beneficio de la sociedad, atendiendo a su naturaleza y peculiares condiciones. El concepto de subdesarrollo económico debería sustituirse por el de subdesarrollo intelectual o cultural, que es el que determina la trayectoria futura de un país; tenemos como ejemplo el resurgimiento de algunos de ellos después de la Segunda Guerra Mundial y que partieron de economías endebladas. Asimismo, en cuanto a los planes de estudio de toda disciplina, éstos deben enfocarse a la creación de tecnologías acordes con las necesidades del país considerando su idiosincrasia, sus costumbres, su historia, su problemática, etc., y propiciar con esto una futura identidad tecnológica. Los planes de estudio deben adecuarse a las condiciones existentes, más que adoptarse de otros países, para lo cual es menester clasificar, jerarquizar, relacionar y explicar los fenómenos psicológicos que imperan en nuestro medio. En relación a esto Pérez Cota (1981) opina, no ha existido un análisis que nos permita ubicar claramente el papel que la Psicología, tanto teórica como profesionalmente desempeña en nuestra sociedad. En este sentido, pensamos que una alternativa que no considere este último elemento no podrá superar el nivel de "academicismo" en que nos encontramos en estos momentos.

Tabla N° 21. NUMERO DE PROGRAMAS DE TELEVISION REALIZADOS POR PERSONAL DOCENTE DE LA FACULTAD DE PSICOLOGIA DE LA UNAM

A N O \ A R E A	CLINICA		EDUCATIVA		EXPERIMENTAL		PSICOFISIOLOGIA		SOCIAL		TRABAJO		TOTALES	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
1981					3	3.8			2	2.5	15	19	20	25.3
1982							1	1.3			10	12.6	11	13.9
1983	12	15.2	16	20.2	9	11.4	3	3.8	4	5.1	4	5.1	48	60.8
TOTALES	12	15.2	16	20.2	12	15.2	4	5.1	6	7.6	29	36.7	79	100.

Otro factor de influencia externa hacia el sujeto es la divulgación televisada de temas de Psicología, la cual da a conocer - al público en general las características y posibilidades de nuestra disciplina científica y profesional. El conocimiento - amplio y cercano de lo que ofrece en servicios el psicólogo como profesionalista, les ayuda a vislumbrar la forma en que puede éste incidir en la solución de problemas de relevancia social.

La tabla N° 21 sintetiza, por áreas de especialidad, los programas de televisión llevados a cabo por personal docente de la División de Estudios Profesionales de la Facultad de Psicología de la UNAM de 1981 a 1983. Cabe mencionar que este tipo de programas se emiten desde [1977], sin embargo no se dispone de información detallada por áreas de especialidad. Considerando como un 100% al total de programas emitidos de 1981 a 1983, que suman 79, puede observarse de la tabla N° 21 que el área de Psicología del Trabajo con un 19% de programas realizados en 1981, un 12.6% en 1982 y un 5.1% en 1983, va a la vanguardia respecto a las otras áreas, por lo que se infiere que el personal docente adscrito a al área de Psicología del Trabajo está siendo uno de los principales transmisores o mediadores para el proceso de identidad profesional que se dará en el estudiante. En segundo término aparece el área de Psicología Educativa, que presentó el 20.2% de programas de televisión, todos en el año de 1983. En tercer lugar tenemos al área de Psicología Clínica con 15.2%, emitidos también en 1983, y al área de Psicología Experimental con 3.8% y 11.4% de programas difundidos en 1981 y 1983, respectivamente. En cuarto lugar aparece el área de Psicología Social con la presentación

de 2.5% de programas en 1981 y un 5.1% en 1983. Por último el área de Psicofisiología produjo un 1.3% de los programas de televisión en 1982 y un 3.8% en 1983. Es importante mencionar que según datos proporcionado por televisa, el promedio de llamadas por programa de Psicología es de 18, lo cual equivale según el rating de televisa, de que por cada llamada recibida hay 10,000 televidentes, lo que equivaldría a un total de aproximadamente 180,000 personas viendo el programa de Psicología.

Tabla N° 22. AREA DE PROCEDENCIA Y AREA ELEGIDA POR EL ESTUDIANTE PARA REALIZAR SU SERVICIO SOCIAL EN EL PERIODO 1981 - 1983

AREA DE SERVICIO SOCIAL	AREA DE PROCEDENCIA		CLINICA			EDUCATIVA			EXPERIMENTAL			PSICOFISIOLOGIA			SOCIAL			TRABAJO			TOTALES			
	ANOS		81	82	83	81	82	83	81	82	83	81	82	83	81	82	83	81	82	83	81	82	83	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
CLINICA	96	55.0	150	59.5	125	60.1	7	89	7	69	9	9.5	9	20.0	5	5.9	4	5.9	5	5.1	114	44.1	168	64.8
EDUCATIVA	7	6.2	67	26.5	46	22.1	89	74.8	69	75.0	49	68.8	1	22.2	15	15	21	2.4	15	14.2	101	38.1	161	60.8
EXPERIMENTAL			5	1.2	3	1.4	1	1	1.1	1	1	5	55.6	2	7.4	5	5	5	5	4.7	11	4.1	13	4.9
PSICOFISIOLOGIA			2	0.8								4	66.7	5	7.4	11.1	1			4	4	1.0	7	2.6
SOCIAL	4	3.5	11	4.4	11	5.3	3	2.5	5	5.4	6	8.5		20	40.8	8	0.8	8	7.5	28	10.4	35	13.0	
TRABAJO	6	5.3	19	7.5	23	11.1	20	16.8	8	8.7	6	8.5	4	1	3.7	135	118	119	119	148	55.6	156	58.8	
TOTALES	115	100.0	252	100.0	208	100.0	119	100.0	92	100.0	71	100.0	7	100.0	27	100.0	27	100.0	127	100.0	148	100.0	156	100.0

Analícemos ahora la concordancia entre las áreas de especialidad de procedencia de los sujetos y las áreas de presentación de su Servicio Social. Dicha concordancia constituye, como ya lo dijimos, un factor de influencia interna hacia el sujeto. A este respecto la tabla N° 22 es un resumen, para el período 1981-1983, de la cual pueden extraerse algunos datos interesantes: En el área de Psicología Clínica, 113 estudiantes realizaron su Servicio Social en 1981 (ver renglón de totales), de los cuales 96 de ellos (85% del total), lo efectuaron en su propia área, 7 (6.2% del total) en el área Educativa, 4 (3.5% del total) en el área Social y 6 (5.3% del total) en el área de Psicología del Trabajo. Pueden observarse también que en ese mismo año un total de 114 alumnos de todas las áreas llevó a cabo su Servicio Social en el área Clínica, y esta cifra representa un 28.1% del total de alumnos que lo realizaron en ese año y que sumaron 406 (ver columna de totales). En forma similar puede analizarse el resto de la tabla. Los estudiantes del área de Psicología Clínica generalmente realizan el Servicio Social en su área, interesándoles también el área de Psicología Educativa que ocupa el segundo lugar de preferencia. A los estudiantes del área de Psicología Educativa, aparte de realizar su Servicio Social en su área, también se interesan por presentarlo en las áreas de Psicología del Trabajo y Clínica. En las áreas de Psicología Experimental y Psicofisiología se cuenta con una población muy reducida, y prácticamente todos los estudiantes realizan su Servicio Social en su área. En el área de Psicología Social presentan el Servicio Social en su área, pero también les interesa realizarlo en las áreas de Psico

logía Educativa, del Trabajo y Clínica. La mayor parte de los estudiantes de Psicología del Trabajo realizan el Servicio Social en su área; sólo algunos de ellos se inclinan por presentarlo en el área de Psicología Educativa.

#### IV. C O N C L U S I O N E S

El proceso de identidad es uno de los aspectos más importantes para el desarrollo tanto a nivel personal como profesional del hombre; de dicho proceso depende su adecuada adaptación al medio social y ocupacional.

Refiriéndonos al seno familiar, en los hogares integrados, en donde los padres desempeñan sus correspondientes deberes, generalmente el sujeto desarrolla una adecuada identidad personal.

Podríamos describir otras situaciones, pero como ya se ha visto en el capítulo 1, son un sin fin los factores que influyen para facilitar u obstaculizar la formación del sentimiento de identidad.

De acuerdo a los postulados teóricos de Piaget, Rapaport, Blois y Erikson, podemos concluir que, de acuerdo a los dos primeros autores, los estudiantes al ingresar a la Facultad de Psicología se encuentran en un nivel de desarrollo intelectual "normal" que les confiere la aptitud para asimilar la información que a su nivel reciben. Según la Teoría de Blois, los alumnos se encuentran en una etapa en la cual jerarquizar intereses es una de las principales tareas a realizar.



De acuerdo al razonamiento de Blos y Erikson, los estudiantes de área de especialidad se encuentran en el proceso de consolidación de su identidad.

Los datos más sobresalientes extraídos de la investigación realizada, y que confirman en buena medida lo anteriormente expuesto son los siguientes:

- La edad de los estudiantes del área de especialidad fluctúa entre los 21 y 25 años, predominando la población femenina (tabla N° 2).
- El 80.5% de los estudiantes son solteros (tabla N° 4).
- El 42% de los estudiantes trabajan (tabla N° 9); de ellos, el 54% desempeña actividades de tipo técnico (tabla N° 6).
- Las personas que influyen en forma preponderante en los alumnos para su ingreso a la carrera son los Profesores de Preparatoria y los Conferencistas (tabla N° 10), por lo que es posible que este sea un proceso de identificación.
- La tabla N° 11 muestra los motivos por los que los estudiantes eligen la carrera; de ella no puede deducirse una motivación concreta, ya que la mayoría justificó su elección "porque les gusta" y "por ser una carrera humanista".

- Los estudiantes seleccionan el área de especialidad, principalmente por el deseo de ayudar a otros y la preocupación por encontrar el área de especialidad que tenga la mayor aplicación práctica (tabla N° 12).
- De los alumnos investigados, el 21% se encontraba realizando su Servicio Social, y el 10% elaborando su tesis profesional. Se observó que generalmente ambas actividades son congruentes con el área de especialidad elegida (ver tablas N°s 13 y 14).
- La mayoría de los estudiantes del área de especialidad prefieren concluir el 9° semestre para iniciar el Servicio Social y elaborar su tesis.
- Para el 55% de los alumnos, sus expectativas iniciales respecto a la carrera fueron confirmadas, para el 33% no lo fueron, y el 12% no tenían ni idea de la carrera que comenzaban a estudiar (tablas N°s 15 y 16).
- Los principales factores, por orden de importancia, que han influido en el cambio o ratificación de las expectativas iniciales del alumno respecto a la carrera son: los libros de texto, el diálogo con los profesores, las prácticas y el Plan de Estudios.

La identidad profesional está influida por factores externos tales como el personal docente de la Facultad, los Planes de Estudio y la difusión de la disciplina en los medios de comunicación.

El número de profesores con especialidad en Psicología Clínica se ha ido incrementando constantemente desde 1956 a la fecha. En las demás especialidades también ha habido un incremento, - pero éste no ha sido tan notorio (tabla N° 18 y figuras N°s 1 y 2).

En los Planes de Estudio, desde sus orígenes en 1938 hasta la Época actual, siempre han existido asignaturas relacionadas con la Psicometría y el Psicoanálisis.

Los cinco primeros Planes de Estudio (1938 a 1959) seguían una tendencia Psicométrico-Psicoanalítica; el de 1960, una Biológico-Metodológica; el de 1966-1970, una Clínico-Psicométrica; y el de 1971, que es el que está vigente, sigue una tendencia Conductista (Tablas N°s 19 y 20).

Los Planes de Estudio provienen generalmente de los Estados Unidos, debido a la cercanía geográfica y a la dependencia económica y cultural, entre otras cosas. Estos Planes conviene adecuarlos a las condiciones existentes, para lo cual es menester clasificar, jerarquizar, relacionar y explicar los fenómenos psicológicos que imperan en nuestro medio.

Finalmente, en cuanto a la divulgación televisada de temas de Psicología, la mayor parte de los programas han sido emitidos por el área de Psicología del Trabajo, según datos del año de 1981 a 1983 (tabla N° 21).

V. A P E N D I C E S

1. C u e s t i o n a r i o

2. G l o s a r i o

1. CUESTIONARIO

SOLICITAMOS TU COLABORACION PARA CONTESTAR CON LA MAYOR PRECISION POSIBLE ESTE CUESTIONARIO, QUE TRATARA DE IDENTIFICAR ALGUNAS CARACTERISTICAS DEL ESTUDIANTE DE LA CARRERA DE PSICOLOGIA. (CONFIDENCIAL).

Agradecemos de antemano tu valiosa cooperación.

Edad: \_\_\_\_\_ años. Sexo: \_\_\_\_\_ Estado Civil: \_\_\_\_\_

Año de ingreso a la Facultad \_\_\_\_\_ semestre que cursas actualmente \_\_\_\_\_

Area en que están inscrito \_\_\_\_\_

En las preguntas de paréntesis marca con una "X" tu respuesta.

1.- ¿Trabajas actualmente?: SI ( ) NO ( )

En caso afirmativo, ¿en qué Institución?: \_\_\_\_\_

Especifica las funciones generales que realizas en ese puesto: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Remuneración: \_\_\_\_\_

2.- Medios de transporte que utilizas para dirigirte a la Facultad:

Autobús ( ) Trolebus ( ) Metro ( ) Pesero ( )

Taxi ( ) Auto propio ( ) Otro: \_\_\_\_\_

3.- Tu escuela de procedencia es:

- |                                   |     |
|-----------------------------------|-----|
| Escuela Nacional Preparatoria     | ( ) |
| Colegio de Ciencias y Humanidades | ( ) |
| Preparatoria Incorporada          | ( ) |
| Escuela Normal Superior           | ( ) |
| Colegio de Bachilleres            | ( ) |

4.- ¿Qué personas influyeron para decidir tu ingreso a la carrera de Psicología?:

- |  |     |
|--|-----|
| Un gran psicólogo en la historia               | ( ) |
| Algún conferencista                            | ( ) |
| Un familiar que es psicólogo                   | ( ) |
| Amigos   | ( ) |
| Tus padres                                     | ( ) |
| Tu profesor de psicología en la Preparatoria . | ( ) |
| Decisión personal                              | ( ) |

5.- Jerarquiza por orden de importancia los motivos por los que elegiste la carre  
ra de psicología:

- |                               |     |                            |     |
|-------------------------------|-----|----------------------------|-----|
| Me gusta                      | ( ) | Por indecisión             | ( ) |
| Es una carrera humanista      | ( ) | Por ser una carrera fácil  | ( ) |
| Fui rechazado en otra carrera | ( ) | Por conocerme a mi mismo   | ( ) |
| Por ayudar a los demás        | ( ) | Por resolver mis problemas | ( ) |

6.- El área que estas cursando actualmente la elegiste, porque:

Es la más fácil de cursar ( )

Lo que aprendo es más útil ( )

Hay mucha demanda ( )

La remuneración es más alta ( )

Tiene una mayor aplicación práctica ( )

Deseo ayudar a otros ( )

Otra razón: \_\_\_\_\_

7.- Te encuentras realizando tu servicio social: SI ( ) NO ( )

En caso afirmativo ¿En qué Institución y qué actividades realizas?: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

8.- Estas elaborando tu tesis: SI ( ) NO ( )

En caso afirmativo, en cuál área de especialidad la estas realizando?:

---

9.- ¿Qué idea tenías de la Psicología al ingresar a la Facultad?:

---

---

---

---

10.- ¿Consideras que esta expectativa se ha cumplido?: SI ( ) NO ( )

¿ Por qué ? : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

11.- ¿Qué ha influido en tu cambio o ratificación de las expectativas iniciales-  
respecto a la carrera? :

- El diálogo con los profesores ( )
- El plan de estudios ( )
- Los libros de texto ( )
- Las prácticas ( )

Otros factores, como son: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

¡ GRACIAS !



## 2. G L O S A R I O

**ACCION.** *Conducta con intención. Es constitutiva de todo conocimiento es dependiente de la acción y la acción es productora del conocimiento. Por medio de ella, los objetos son incorporados por el sujeto, asimilados a los esquemas de acción.*

**ACOMODACION.** *Efecto de una experiencia nueva que modifica el esquema por el cual una persona percibe o piensa. El sujeto actúa sobre el medio y el medio actúa sobre el organismo.*

**ADAPTACION.** *Cambio en la estructura o conducta que tiene valor perdurable. Equilibrio entre la acomodación de los esquemas a las cosas y la asimilación de las cosas a los esquemas.*

**ASIMILACION.** *Proceso de aprendizaje, especialmente un aprendizaje completo, en el que se incorpora lo que se estudia. Proceso de actuación sobre el medio, con el fin de construir internamente un modelo del mismo.*

**CATEXIS.** *Valor afectivo de un objeto, idea o acción, su valor energizante. Nexo entre un impulso y una meta o tipo de objetivo.*

**COMPLETAMIENTO.** *Entero, íntegro que tiene todos los elementos completos.*

**DIFERENCIAL SEMANTICO.** Técnica para estudiar el significado, mediante la evaluación de respuestas del sujeto a - escalas de siete puntos hechas de parejas de objetivos.

**ELLO.** Zona de la psique de la cual provienen impulsos instintivos ciegos, impersonales, que conducen a una inmediata gratificación de las necesidades primitivas.

**ENDOGRUPO.** Grupo que tiene un fuerte sentimiento de pertenencia.

**ESQUEMA.** Cantidad de ideas o conceptos combinados en un plan o bosquejo coherente.

**ESTRUCTURA.** Arreglo, agrupamiento, modelo o articulación durables de partes para formar un sistema o totalidad relativamente estable.

Piaget nos dice que éstas se construyen por interacción entre las actividades del sujeto y las reacciones del objeto. El funcionamiento de la estructura es un grado de equilibrio en la génesis, que llevará a construir otras estructuras.

**EXOGRUPO.** Grupo integrado por personas explícitamente reconocidas como ajenas.

**ESQUIZOTIMICA.** Una pauta persistente de conducta, una personalidad que se retrae algo del mundo exterior y se dirige hacia sí misma.

**FIJACION.** Reforzamiento de una tendencia aprendida, especialmente un hábito motor.

**IDEAL DEL YO.** Visión del individuo del tipo de persona que le gustaría llegar a ser, parte del superyo.

**IDENTIDAD.** Es la cualidad de ser de una persona la misma que se supone o se busca.

**IDENTIFICACION.** Es la manifestación de un enlace afectivo con otra persona que consiste en aspirar a conformar el propio yo, análogamente al otro, tomado como modelo.

**IDEOLOGIA.** Sistema complejo de ideas, creencias y actitudes que constituyen para un individuo o grupo una filosofía total o visión del mundo.

**IMITACION.** Es la copia consciente de la conducta de un modo proporcionado por otras personas. Es el aprendizaje - por medio del ejemplo.

**INTERNALIZACION.** Incorporar algo dentro de la mente o de la personalidad; adoptar como propias las ideas, pautas o valores de otra persona o de la sociedad.

**INTROVECCION.** Su significado general es arrojar dentro. Absorción del mundo externo dentro de sí mismo.

**PROVECCION.** Proceso de atribuir involuntariamente a los otros los propios rasgos, actitudes o procesos subjetivos.

**LUDICO.** Que actúa juguetonamente.

**PERIODO.** Es un espacio temporal de cierta extensión dentro del desarrollo, que señala la formación de estructuras; - estos espacios temporales se estiman correlacionados, aplicando un criterio cronológico.

**PLAN DE ESTUDIOS.** Es el instrumento mediante el cual la Institución define el tipo y la organización de los estudios; que deben realizar los alumnos de cada Facultad o Escuela para dominar una profesión.

**PRECONCEPTO.** La noción que el niño liga a los primeros signos verbales cuyo uso adquiere.

**SIGNO.** Es arbitrario y reposa necesariamente sobre una convención, requiriendo la vida social para constituirse.

**SIMBOLO.** Una relación de semejanza entre el significante y el significado.

**SOMATICO.** Perteneciente al cuerpo, más que al ambiente.

**SUJETO EPISTEMICO.** Es el sujeto en desarrollo. Niño o adolescente para poder explicar el proceso de conocimiento del adulto.

**SUPER YO.** Estructura que resulta de la interacción de las figuras parentales y de los individuos con autoridad, esta estructura lleva un mensaje moral acerca de la forma de descarga y satisfacción de los impulsos.

TRAUMA. El empleo de este término comprende tanto el daño psicológico como somático.

YO. Esta caracterizado como una estructura emergiendo del - límite entre el ello y el mundo exterior, el yo actúa como ejecutor del principio de realidad.

## B I B L I O G R A F I A

- ADKINS, WOOD D. *Elaboración de tests. Desarrollo e interpretación de los tests de aprovechamiento.* México. Trillas, - 1973.
- ACLE, TOMASINI G. & HERRERA, MARQUEZ A. *Análisis de la primera generación de egresados de la carrera de Psicología de la ENEP-Zaragoza, funciones profesionales y mercado laboral.* México. En Enseñanza e Investigación en Psicología, Vol. X N° 1, 1984.
- ARDILA, RUBEN. *La profesión del psicólogo.* México. Trillas, 1978.
- ANUARIOS ESTADISTICOS. *Universidad Nacional Autónoma de México. México. La Universidad, 1940-1984.*
- ARGYLE, MICHAEL. *Psicología de los problemas sociales.* Buenos Aires. Paidós, 1969.
- BLOS, PETER. *Los comienzos de la adolescencia.* Buenos Aires, - Amorrortu, 1970.
- BLOS, PETER. *Psicoanálisis de la adolescencia.* México. Joaquín Mortíz, 1975.
- BUSEMANN, ADOLF. *Psicología de la segunda infancia y de la edad juvenil.* Madrid. En Katz, D. *Manual de Psicología.* Morata, 1965.

CALVA, MORALES J.I. Identidad en adolescentes femeninas que viven en un hogar sustituto. Tesis (licenciatura en Psicología), UNAM. México. J.I. Calva Morales, 1983.

CUEVAS, ABAD M. Técnicas de modificación y elaboración de escalas de actitud. Tesis (licenciatura en Psicología), UNAM. México. M. Cuevas Abad, 1981.

CUEVAS, FOURNIER L. La identidad (algunos aspectos teóricos y consideraciones psicológicas en 12 adolescentes). Tesis (licenciatura en Psicología) Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. México. L. Cuevas Fournier, 1966.

DICCIONARIO HISPANICO UNIVERSAL. México. W.M. Jackson, 1967.

DICCIONARIO DE PSICOLOGIA Y PSICOANALISIS. Buenos Aires. Paidós, 1977.

ERIKSON, H. ERIK. *Infancia y sociedad*. Buenos Aires. Paidós, 1976.

ERIKSON, H. ERIK. *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires, Paidós, 1974.

ESCAMILLA, GONZALEZ, G. *Manual de metodología y técnicas bibliográficas*. México. UNAM, 1982.

FREUD, SIGMUND et al. *El desarrollo del adolescente*. Buenos Aires. Paidós, 1969.

FLOYD, L. RUCH & ZIMBARDO, PHILIP G. *Psicología y vida*. México. Trillas, 1977.

- GARRIDO, GARCIA N.P. Diseño de planes de estudio: Un programa de trabajo. Tesis (licenciatura en Psicología), UNAM. - México. N.P. Garrido García, 1978.
- GERTH, HANS & WRIGHT, MILLS C. *Carácter y estructura social. Psicología y Sociología*. Buenos Aires. Paidós, 1971.
- GRINBERG, REBECA & GRINBERG, LEON. *Identidad y cambio*. Buenos Aires, 1976.
- HEINE, PATRICKE J. *Psicología Social y personalidad*. Buenos Aires. Paidós, 1973.
- HENDRICK, EPSTEIN J. *Introduction to Social Psychology*. - - Massachusetts. Sinaver Associates, 1969.
- HERNANDEZ, PEREZ G. Identidad y crisis en el adolescente marginado. Tesis (licenciatura en Psicología), UNAM. México. G. Hernández Pérez, 1979.
- IBARROLA, MARIA et al. *Diseño de planes de estudio*. México. Comisión Nueva de Métodos de Enseñanza Vol. I, 1975.
- INFORME DE ACTIVIDADES DE LA FACULTAD DE PSICOLOGIA 1977-1981. México. La Facultad, 1977-1981.
- INFORME DE ACTIVIDADES DE LA FACULTAD DE PSICOLOGIA 1981-1983. México. La Facultad, 1981-1983.
- KATZ, DAVID. *Manual de Psicología*, Madrid. Morata 1965,



MENDOZA, BERRUETO E. & LOPEZ, LATORRE J. Identidad nacional y educación. México. En *Pensamiento Universitario* N° 40.

OSTERRIETH, P. et al. *Los estadios en la psicología del niño*. Buenos Aires. Nueva Visión, 1971.

PANSZA, MARGARITA. Una aproximación a la Epistemología Genética de Jean Piaget. México. En *Perfiles Educativos*, N° 18, Octubre-Diciembre, 1982.

PIAGET, JEAN. *Conversaciones con Piaget. Quinta entrevista*. Barcelona. Jean Claude Bringuier, 1977.

PIAGET, JEAN. *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. - Madrid. Aguilar, 1982.

PIAGET, JEAN. *Los estadios del desarrollo intelectual del niño y el adolescente*. Buenos Aires. En Osterrieth, P. et al, *Los estadios en la psicología del niño*. Nueva Visión, 1971.

PIAGET, JEAN. *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires. - Psique, 1973.

PSICOLOGIA E HISTORIA. Serafín Mercado D. et al. México. UNAM Facultad de Psicología, 1981.

RAPAPORT, DAVID. *Tests de diagnóstico clínico*. Buenos Aires. Paidós, 1976.

TANNER, J.M. *La noción de estadio en Psicología*. Buenos Aires.  
En Osterrieth, P. et al. *Los estadios de la psicología  
en el niño*. Nueva Visión, 1971.

UNA DECADA EN LA FACULTAD DE PSICOLOGIA 1973-1983. Darvelio A.  
Castaño et al. México. UNAM. Facultad de Psicología, 1983.