

189
24j

ESTADO LIBRE Y SOBERANO
DE QUERÉTARO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES IZTACALA

LA RELACION ENTRE EL AJUSTE SOCIOEMOCIONAL Y EL DESEMPEÑO
ACADEMICO DE LOS ESTUDIANTES DE PSICOLOGIA DE LA ESCUELA NACIONAL
DE ESTUDIOS PROFESIONALES IZTACALA.

REPORTE DE INVESTIGACION

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE

LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A :

ANA ELENA DEL BOSQUE FUENTES.

ASESORA: OFELIA DESATNIK MIECHIMSKY.

LOS REYES IZTACALA.

1994

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



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 está 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.

A DIOS... POR TODO.

A MIS PADRES: LUIS Y CARMEN...

POR SU AMOR SIN LIMITES, POR SU COMPRENSION Y
APOYO INCONDICIONADOS, PORQUE SE QUE SIEMPRE
ESTAN CONMIGO.

A TI, LUIS...

POR TU AMOR Y POR LO QUE SIGNIFICAS EN MI VIDA.

A MIS HERMANOS Y HERMANAS: LUIS, LOLIS, AGUS Y ROSA
Y A MIS CUNADOS Y CUNADAS...

POR LO QUE REPRESENTA PARA MI SU CARINO.

A TODOS MIS SOBRINOS Y SOBRINAS...

POR SU CARINO Y PORQUE USTEDES FORMAN PARTE
FUNDAMENTAL EN MI VIDA.

AGRADECIMIENTOS:

A OFELIA DESATNII...

PORQUE LO VALIOSO DE SU ASESORIA, DE SUS CONOCIMIENTOS,
Y PACIENCIA FORMARON EL PILAR PRINCIPAL DEL PRESENTE.

A OFELIA CONTRERAS Y ANA LUISA GONZALEZ...

POR LA IMPORTANCIA DE SUS CONOCIMIENTOS, APOYO Y
POR SU PACIENCIA.

A ARTURO SILVA...

POR LA CALIDAD DE SUS CONOCIMIENTOS Y POR SU APOYO.

A QUIENES A LO LARGO DE MI FORMACION ME HAN ACOMPAÑADO.

A LOS PROFESORES QUE COMPARTIERON CONMIGO SU SABER Y

A QUIENES DEJARON PARTE DE SUS VIDAS EN LOS QUE FUIMOS

SUS ALUMNOS.

INDICE

RESUMEN.	---	i
INTRODUCCION.	---	1
CAPITULO 1. Desarrollo psicológico del estudiante universitario.	---	8
1.1. Características generales del periodo de la juventud.	---	8
1.2. Aspectos cognoscitivos y sociales del periodo de la adolescencia y juventud.	---	18
CAPITULO 2. Ajuste.	---	23
2.1. Definición.	---	23
2.2. Factores que intervienen en el ajuste.	---	26
2.3. Ajuste y afrontamiento.	---	29
CAPITULO 3. Ajuste y ámbito académico.	---	32
3.1. Aspectos del ajuste socioemocional que se relacionan con el desempeño académico.	---	33
3.2. Relación entre el ámbito educativo y el ajuste socioemocional.	---	40

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION.

1. Objetivos.	---	45
2. Variables.	---	46

METODOLOGIA.

1. Población.	---	50
1.2. Diseño de la muestra.	---	50
2. Situación ambiental.	---	52
3. Instrumento.	---	52
4. Procedimiento.	---	53

RESULTADOS.

DISCUSION GENERAL.

BIBLIOGRAFIA.

APENDICES.

Apéndice A: Planteamiento general del proyecto en el que se inserta la investigación.	---	79
Apéndice B: Procedimiento para el tamaño de la muestra.	---	85
Apéndice C: Gráficas.	---	89
Apéndice D: Cuestionario.	---	93
Apéndice E: Relación de reactivos por escala.	---	100

RESUMEN.

El presente estudio forma parte del Proyecto General de Investigación "Evaluación y Planeación Educativa, Análisis de un Proyecto: Psicología Iztacala". El objetivo del Proyecto General es realizar investigación aplicada y propositiva para contribuir a la satisfacción de necesidades y a la solución de problemas educativos, evaluando los diversos componentes del sistema y retroalimentando sus diferentes áreas. Los objetivos de la presente investigación fueron evaluar el ajuste socioemocional de los estudiantes de la Carrera de Psicología de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala y determinar si existe relación entre este ajuste y el desempeño académico de los alumnos.

Dentro del marco teórico se habla del desarrollo psicológico de los estudiantes universitarios, las características generales del periodo de la juventud y de los aspectos cognoscitivos y sociales de dicho periodo; de la definición del ajuste, los factores que intervienen en éste y del afrontamiento; finalmente, del ajuste y la relación que existe con el ámbito académico.

Respecto a la metodología del presente estudio, se trabajó con un total de 318 estudiantes de los diferentes semestres y turnos de la carrera de Psicología de la ENEP-Iztacala y se

aplicó una adaptación del cuestionario de ajuste socioemocional basado en el Minnesota Counseling Inventory (MCI) de Berdie y Layton (1957), realizada por Desatnik y Franklin (1992).

Los resultados mostraron una confiabilidad alta en el instrumento. Asimismo los datos reflejaron que la población estudiada es ajustada socioemocionalmente y se analizaron las diferencias en relación a género, semestre y turno.

Respecto a la relación entre el ajuste socioemocional y el rendimiento académico, se consideró como variable predictora (independiente) el rendimiento académico y como variable de predicción (dependiente) cada una de las áreas de ajuste evaluadas con el cuestionario utilizado; en este punto se encontró que solo en las áreas de Relaciones sociales y Conformidad, el rendimiento académico de los estudiantes predice positiva y significativamente un mayor grado de ajuste.

Considerando la metodología empleada y los resultados obtenidos se sugiere llevar a cabo estudios que contemplen otras variables (hábitos de estudio, interacción con profesores, sistema de enseñanza, entre otras) que puedan estar involucradas en la relación del ajuste socioemocional y el desempeño académico.

INTRODUCCION.

El ajuste socioemocional es de gran relevancia, ya que influye en diversos aspectos de la vida de las personas, por ejemplo, en su adaptación al medio social. Por ajuste se entiende la forma en que los individuos se enfrentan a los diversos cambios y demandas de su vida, de acuerdo al momento del ciclo vital en el que se encuentre (Goodstein y Lanyon, 1975). Así, es importante considerar que uno de los períodos del desarrollo de las personas en el que ocurren diferentes cambios y que están relacionados a la educación superior es la etapa de la adolescencia tardía y la juventud. Como advierten diferentes autores, entre ellos Horrocks (1984), éste es un período en el que el desarrollo del autoconcepto es importante en la determinación de la conducta personal y social, así como en la posición futura como adulto. Horrocks (1984) también señala que habrá áreas en el medio en el que se desenvuelve el adolescente que le servirán como pruebas para desarrollar su autoconcepto y lograr un ajuste socioemocional, entre éstas se encuentra la relación con los compañeros, la elección vocacional, el aprendizaje, la experiencia académica y las relaciones heterosexuales.

En sus estudios sobre el desarrollo humano, Bühles (1968, citado en Papalia y Olds, 1985) señala que en la fase que

comprende a la adolescencia y juventud (aproximadamente de los 15 a los 25 años), las personas se interesan por las experiencias significativas que las han formado, al tiempo que buscan logros de grandes metas; de acuerdo con la autora, si se resuelve favorablemente esta etapa, las personas logran la suficiente madurez para analizar y tomar en cuenta sus propias capacidades y sus propias necesidades, pueden manejar adecuadamente los problemas y conflictos comunes y se pueden adaptar a actitudes y situaciones cambiantes.

Respecto a la fase en que se incluye la juventud y la edad adulta media (aproximadamente entre los 23 y 45 años) la autora considera que las personas tienen metas más específicas, una mayor claridad de sus valores y de su potencial de desarrollo; hay una rica vida personal que incluye el matrimonio y los hijos; se cuenta con una estabilidad en la carrera y en las relaciones amistosas.

En estos reportes se observa que se han realizado diversos estudios que dejan ver las características de los jóvenes, las cuales se relacionan de una manera muy estrecha con la forma en que se van ajustando a la escuela, a las relaciones interpersonales y a la familia. Por ejemplo, Hurlock (1980) plantea que en la adolescencia existe una intensificación emotiva por la necesidad que tienen los jóvenes de abandonar patrones de pensamiento y de acción para adquirir otros. Estos cambios, junto

con las nuevas responsabilidades que los individuos adquieren al ser reconocidos y al integrarse activamente en el desarrollo de la sociedad en que viven, podrán provocar sentimientos de inseguridad y tensión, lo que traerá efectos en su ajuste personal y social que probablemente obstaculicen sus logros, incluyendo en éstos su aprovechamiento escolar.

D'aurora y Fimian (1988) presentan diferentes hallazgos de las investigaciones realizadas con los orígenes de la tensión y sus manifestaciones en los estudiantes; los autores citan el estudio de Fontana y Dovidio (1984), quienes plantean que la percepción de los eventos que provocan estrés, tienen gran influencia en la forma de responder a las tensiones de la vida y del salón de clases. Con base en los modelos que citan en relación al estrés de los niños, las fuentes de tensión van desde la angustia de los estudiantes hasta el propio concepto de competencia académica, pasando por la interacción con los profesores y compañeros y por los problemas académicos y sociales. Con respecto a las manifestaciones del estrés, éstas van desde las emocionales, las conductuales hasta las fisiológicas.

Por su parte, Terenzini y Wright (1987) realizaron un estudio para determinar la influencia de los niveles de integración social y académica de los estudiantes de bachillerato sobre sus habilidades académicas reportadas por ellos mismos

durante un período de cuatro años; en este estudio encontraron una relación muy directa entre la integración académica y el nivel de integración social.

Al respecto, Rosado (1988) señala que al ingresar a alguna institución, los estudiantes manifiestan un alto grado de tensión, ya que se tiene que adaptar a nuevas relaciones interpersonales y a la forma de enseñanza, lo cual puede repercutir en su desempeño académico.

Es así que los jóvenes que han decidido seguir con sus estudios se enfrentan a una doble tarea: por un lado, el adaptarse a todos los cambios incluidos en esta etapa de juventud, en la cual se tienen mayores y nuevas responsabilidades consigo mismo y con la sociedad en la que viven y, por otro lado, el tener que adaptarse a un ámbito educativo en el que ahora el joven es el principal responsable de su desempeño académico y en el cual deberá enfrentarse a nuevos retos y a la competencia con sus compañeros. Esto, aunado con otros posibles factores, como los problemas familiares y/o la dificultad para establecer relaciones interpersonales, por ejemplo, provoca en los jóvenes estudiantes un grado de tensión que podría repercutir en un bajo rendimiento escolar y esto, a su vez, podría ser una causa para que los jóvenes no logren un ajuste eficaz en el ambiente en el que se desarrollan.

Considerando las posibles dificultades escolares de los jóvenes que deciden seguir con sus estudios universitarios, Lecky (1977, citado en Rosado, 1988), considera que los problemas académicos y el desajuste social son debidos a resistencias originadas por el autoconcepto del propio individuo.

Al respecto, es importante mencionar lo que Harrasch (1989) señala acerca de la enseñanza que se da en las instituciones:

"...la enseñanza está destinada al fracaso cuando las instituciones no toman conciencia de la trascendente necesidad de proporcionar una base temprana para una identidad personal y profesional que en gran medida comprende la secuencia de experiencias significativas del estudiante con sus maestros, quienes lo acompañan a lo largo de su formación académica en la búsqueda de su identidad profesional." (p.211).

Particularmente, para los estudiantes de Psicología, la autora manifiesta que el conocimiento que estos jóvenes reciban, no deberá enfocarse solamente a la técnica o a la teoría, sino también deberá dirigirse a un cuestionamiento acerca de sí mismos, de sus problemas de interacción y de la sociedad en la que se desarrollan, ya que la responsabilidad que tenga el psicólogo con su comunidad estará en relación directa con su crecimiento y desarrollo como persona.

Considerando los aspectos antes mencionados y el perfil del

psicólogo, quien, en forma general, deberá ser un profesional capacitado para el estudio, la medición, el diagnóstico y la modificación de la conducta (Haller, 1973), es importante identificar la forma en que los estudiantes de Psicología se adaptan socioemocionalmente a las diversas áreas de interacción, determinando de esta forma, el grado de ajuste que presentan, ya que éste se puede transformar o puede ayudar al proceso individual y al de transformación educativa por considerarse un elemento de entrada del sistema educacional, lo que guarda una posible relación con el desempeño académico de éstos universitarios (particularmente de la ENEP-Iztacala) ya que, como se ha visto, existe literatura que sustenta una relación entre la adaptación y el desempeño escolar (Rosado, M. 1988; Spielberg, 1980; D'aurora y Fimian, 1988).

Los objetivos de la presente investigación son:

- Evaluar el ajuste socioemocional de los estudiantes de la carrera de Psicología de la ENEP Iztacala, analizando si existen diferencias en el ajuste de los estudiantes en relación al género, turno y semestre.
- Determinar si existe relación entre el ajuste socioemocional y el desempeño académico de los estudiantes de la carrera de Psicología de la ENEP-Iztacala.

Cabe señalar que una investigación al respecto sería oportuna en la medida en que se pueda prevenir y orientar de una

manera formal dentro el curriculum de la Carrera de Psicología, la atención a los problemas socioemocionales de los propios estudiantes, para que logren un mejor ajuste en las diversas interacciones a las que se enfrentan a lo largo de su formación profesional.

Dicha atención podrá contribuir a un mejor desarrollo de los alumnos, lo que también les ayudará a tener un mejor desempeño académico y una posición más acertada como psicólogos ya que contarían con un nivel de adaptación más satisfactorio.

Esto a su vez, permitirá en un futuro, analizar las características que el curriculum de la Carrera de Psicología podría tener para favorecer el ajuste de los estudiantes, mejorando su adaptación y su desempeño académico.

CAPITULO 1. DESARROLLO PSICOLOGICO DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO.

1.1. Características generales del período de la juventud.

Considerando que los estudiantes universitarios se encuentran en la etapa de la adolescencia tardía y el inicio de la etapa de la juventud, se hace necesario analizar las características de estas etapas.

En relación al período de la adolescencia, ésta se concibe como un proceso de cambios biológicos, psicológicos y sociales. Biológicamente se dice que la adolescencia se inicia cuando se adquiere la capacidad para reproducirse; este período, llamado pubertad comienza cuando aparecen las características sexuales primarias y secundarias, en una edad comprendida entre los 10 y 15 años. Junto con estos cambios biológicos, ocurren también cambios cognoscitivos, emocionales y sociales en los adolescentes. Hurlock (1989) plantea que hay un incremento en la intensidad en que los adolescentes expresan sus emociones, lo que en ocasiones provoca dificultades para controlarlas o expresarlas adecuadamente, principalmente en los últimos años de la infancia y del primero al segundo años en que inicia la adolescencia, ya que en este tiempo hay un mayor cambio evolutivo; aunque también es posible que este incremento en la emoción sea frecuente al

final de la época adolescente, dependiendo del medio ambiente en el que se desenvuelva el joven; sin embargo, este incremento de emotividad puede también ser característico de toda persona a cualquier edad.

Horrocks (1984) considera conveniente hacer una división del período de la adolescencia en: adolescencia temprana, donde predominan los cambios fisiológicos y adolescencia tardía, en la que los aspectos de sociabilidad y autoconcepto son relevantes. Así, muchos han sido los autores que han estudiado los cambios que ocurren en esta etapa, al igual que con frecuencia se investiga acerca de las características de personalidad de los adolescentes.

Hathway y Monachesi (1963, citados en Horrocks, 1984) y Berdie (1968, citado en Horrocks, 1984) han realizado estudios longitudinales y, al igual que los estudios transversales llevados a cabo por otros autores, reflejan los cambios de ciertos rasgos de personalidad, como son la sociabilidad y la autosuficiencia en la adolescencia, así como las diferencias que existen también entre hombres y mujeres; estas diferencias entre género, según lo expone Schae (1966, citado en Horrocks, 1984) son debidas a la aceptación del rol sexual que culturalmente se espera tanto para los hombres como para las mujeres.

Tomando en cuenta la postura de Schae (1966, citado en

Horrocks, 1984) es posible vislumbrar la importancia que ejercen el ambiente social en el que se desarrolla el adolescente, el cual influye en el desarrollo de su identidad. Horrocks (1984) afirma que en el periodo de la adolescencia las personas intentan lograr un acuerdo armónico entre ellos mismos y su medio ambiente; de acuerdo con el autor, en esta etapa se desarrollan ciertos conceptos del Yo y su aceptación e integración serán determinantes en la conducta social y personal del adolescente, así como en su rol de futuro adulto.

Es necesario considerar que Horrocks (1984) define al "Yo" como la representación de la "continua organización y reorganización afectivo-cognoscitiva de las experiencias pasadas del individuo, de la experiencia del presente y del pronóstico del futuro" (p.82), sin dejar a un lado la relación que el individuo tiene con otras personas y con su ambiente físico. El autor también señala que tanto las demandas del ambiente como las habilidades del individuo, le llevan a adoptar diferentes roles que le permitan ajustarse al ambiente en el que se desenvuelve, así, el adolescente aprende a adaptarse y a actuar de la forma más conveniente de acuerdo a las diferentes situaciones que se le presentan.

Al respecto, Hurlock (1989) plantea que una buena adaptación del adolescente depende del autoconcepto que éste tenga; mientras más realista sea la forma en que el adolescente se ve a sí mismo

podrá realizar ajustes más satisfactorios, en comparación con aquellos que tienen un concepto de sí mismo basado en lo que las personas que le rodean (familia, amigos, etc.) esperan de ellos.

Grecas (1971, citado en Horrocks, 1984) y Levine (1958, citado en Horrocks, 1984), analizando el concepto del Yo, señalan que éste se va desarrollando en forma secuencial por medio de la interacción con otras personas; si el individuo confirma en estas interacciones que la percepción de sí mismo concuerda con la realidad y con la percepción que otros tienen de él, entonces su concepto tenderá a ser más estable.

En un estudio realizado por De Jung, (1959, citado en Horrocks, 1984) se encontró que al avanzar en la adolescencia y al progresar en los estudios, los informes que los individuos dan de sí mismos, van concordando más exactamente con lo que otras personas dicen de ellos; el autor considera muy probable que lo que permite que las personas se conozcan mejor o que realicen declaraciones más reales de sí, es una mayor experiencia, dada por el avance académico y por las oportunidades de socialización, así como por el pensamiento formal que le permite reflexionar sobre sí mismo.

Al respecto Rosenberg, (1965, citado en Horrocks, 1984) señala que las personas hacen clasificaciones de sí mismos basándose en: a) contenido, es decir, lo que observan de sí,

incluyendo sexo, religión, nivel académico, constitución física y habilidades; b) dirección, cómo son sus sentimientos hacia sí mismos, (favorables, desfavorables, positivos o negativos); c) intensidad, refiriéndose a la fuerza de sus propios sentimientos; d) preeminencia, indicada por el tiempo y el esfuerzo que dedican a la consideración de sí, a sus características y atributos, en comparación con otras actividades que realizan; e) importancia, señala lo importante que se siente el adolescente, comparándose con otros factores del ambiente; f) estabilidad, determinada por el grado de fluctuación de las actitudes del adolescente hacia sí mismo; g) consistencia, que se refiere a la contradicción que pueda haber en la actitud hacia sí mismo y h) claridad, determinada por el nivel de nitidez en la definición de las actitudes hacia sí mismo.

Tomando en cuenta lo anterior, al elaborar su autoconcepto, el adolescente deberá tomar decisiones que se basan en sus propias evaluaciones; tendrá que elegir una vocación y decidir si es capaz de realizar lo necesario para obtener éxito en alguna ocupación, tendrá que decidir si tiene habilidad para poder participar en diferentes actividades sociales o deportivas; se cuestionará acerca de sus relaciones familiares y si juega un papel aceptado en el hogar, si tendrá éxito en sus relaciones con el sexo opuesto, si podrá defender sus propias ideas o realizar las actividades que le han sido asignadas.

Otro autor que ha analizado la etapa de la adolescencia es Erikson (1981), quien propone ocho estadios en el desarrollo de las personas. El que corresponde a la etapa de la adolescencia lo denomina "Fidelidad", considerada como "la piedra fundamental de la identidad". El autor considera que la crisis fundamental de la adolescencia es la identidad contra la confusión de la identidad; en ésta, el individuo se cuestiona acerca de quién es, de lo que quiere en la vida, del rol profesional y social que desea desempeñar, etc. Tales cuestionamientos son planteados por los adolescentes quienes están en la búsqueda de su identidad.

Good y Brophy (1983) basándose en la teoría de Erikson, plantean que si los adolescentes solucionan con facilidad ese conflicto de identidad, tienen mayores probabilidades de ajustarse de una mejor forma a su rol de adulto, no así, si se sienten confusos en relación a su identidad, ya que esto puede ocasionarles problemas en su motivación, falta de concentración en los estudios y dificultades en su ajuste personal tanto en la escuela como fuera de ella.

La siguiente etapa postulada por Erikson (1981) y que corresponde a la juventud es la del "Amor", en ella se establecen sentimientos recíprocos con otros individuos "trascendiendo de este modo a la exclusividad de las dependencias anteriores". Según Good y Brophy (1983), si las etapas anteriores se superaron adecuadamente, en ésta el individuo tendrá confianza en las

personas, contará con gran autoestima y confianza en sus propias capacidades, seguro de quién es y de lo que quiere en la vida; estos factores le facilitarán iniciar y conservar relaciones estrechas, a diferencia de los que tuvieron dificultades en etapas anteriores. Sin embargo, hay que tomar en cuenta que Erikson (1981) advierte que no hay quien se encuentre en una etapa absoluta; es posible observar que "las personas oscilan entre dos etapas, por lo menos, y que definitivamente se traslada a una etapa superior solo cuando una fase todavía más elevada empieza a definir la interrelación" (p.53).

Vaillant y McArthur (1972, citados en Papalia y Olds 1982) reportan el estudio de Grant, en el cual se realizó un seguimiento con 268 estudiantes de la Universidad de Harvard, de 18 años de edad, considerados saludables tanto emocional como físicamente; el seguimiento se hizo hasta que cumplieron 50 años de edad. Se encontró que a los 20 años, muchos de los jóvenes se encontraban aún dependiendo de sus padres; hacia la tercera década y en ocasiones después de ésta, se observó un período en el que se buscaba la independencia de éstos respecto a sus padres, se pensaba en el matrimonio, en educar a los hijos y en establecer relaciones interpersonales más profundas. La carrera profesional de estos jóvenes representaba un punto central para ellos.

Este estudio permite observar algunas de las características

del periodo de la adolescencia y de la juventud, tales como la búsqueda de independencia y el establecimiento de relaciones interpersonales más sólidas.

Otro estudio señalado por Levinson, Darrow, Klein y McKee (1974, citado en Papalia y Olds, 1982) se llevó a cabo con 40 hombres entre 35 y 40 años de edad y con ocupaciones diferentes; a estos individuos se les entrevistó respecto a todos los aspectos de sus vidas, haciendo énfasis en su adolescencia tardía y en los años como adultos, tratando de encontrar una relación entre las diferentes etapas de la vida, las pautas de comportamiento y la evolución a través de los años.

A partir de este estudio, Levinson planteó que la meta del desarrollo adulto se centra en la construcción de una "estructura de vida", la cual por un lado, cuenta con aspectos externos tales como la participación en el ambiente sociocultural, incluyendo raza, religión, familia y ocupación, entre otros; existiendo, por otro lado, aspectos internos como valores, anhelos y aspectos emocionales de la persona.

Levinson y cols. (1974, citado en Papalia y Olds, 1982) plantean que los individuos van teniendo periodos estables a medida que conforman su estructura de vida, en estos periodos eligen aspectos que les servirán para el desarrollo de sus vidas; sin embargo, también hay épocas de transición en las que

se reevalúan aspectos de la vida y se exploran nuevas posibilidades para el próximo período.

Los estadios que Levinson señala para el período de la juventud son: -Salida del hogar (de los 17 a los 24 años aproximadamente), aquí se da el paso de la preadultez a la adultez, cuando el joven sale del hogar paterno y se vuelve más independiente, tanto económica como emocionalmente; no obstante, los que acuden a la universidad, aún siguen dependiendo de su familia mientras tratan de lograr un status de adulto; -El ingreso en el mundo adulto (de los 22 a los 28 años aproximadamente), aquí el joven se encuentra más en el mundo adulto que en el hogar; en ésta época se exploran posibilidades de vida, pero sin establecer grandes compromisos, manteniendo a la vez, la opción de otras oportunidades e intentando una independencia y una estabilidad en sus vidas. Algunos individuos titubean en este período y no alcanzan una estructura definida, otros se comprometen en forma estable en aspectos como el matrimonio o una ocupación; otros más, combinan la estabilidad y el cambio, comprometiéndose en algunas situaciones y en otras no. Algunos individuos llegan a la edad adulta con sueños para su futuro, muchas veces basándose en el aspecto ocupacional, lo cual representa un estímulo para su desarrollo; sin embargo, muchas crisis adultas surgen porque las personas se dan cuenta de que estos sueños o anhelos no tienen posibilidad de realizarse; finalmente, para este período de la juventud se encuentra -La

transición de la cuarta década (de los 28 a los 33 años aproximadamente) en este momento las personas pueden tener otra visión de sus vidas; se hacen preguntas acerca de sus compromisos hechos en su década pasada o por primera vez los hacen. Hay personas que pasan por esta etapa con gran facilidad, pero también hay quienes pasan por una crisis en la que no aceptan su estilo de vida presente y no son capaces de mejorarla.

Por último, en los estudios de Gould (1972, 1978, citado en Papalia y Olds, 1982) el autor encuentra que las personas de 18 a 22 años comienzan a ser independientes y a considerar que su vida adulta se encuentra próxima; de los 22 a los 28 años, se consideran adultas, comprometiéndose con un estilo de vida sin depender de sus padres y persiguiendo metas inmediatas sin detenerse mucho a analizarlas; entre los 29 y los 34 años las personas se cuestionan acerca de si están haciendo lo que querían, realizan una introspección de sus vidas y se comprometen en el matrimonio y en la educación de sus hijos.

A través de estas investigaciones llevadas a cabo para determinar las características del período de la juventud y, considerando la historia personal de los individuos, es posible observar la importancia que tienen estos aspectos en la adaptación de los individuos y en sus logros tanto personales como sociales (Lazarus y Folkman, 1986; Horrocks, 1984).

1.2. Aspectos cognoscitivos y sociales del período de la adolescencia y juventud.

Dentro de las características del período de la juventud, cabe mencionar que los aspectos cognoscitivos tienen una particular importancia en dicha etapa.

Tratando este tema, Piaget (1985) señala que hay un cambio muy importante en el pensamiento de los individuos cuando se encuentran en el período de la adolescencia. A partir del pensamiento concreto, característico de la segunda infancia y en el que, para poder contar con aspectos que faciliten el pensamiento y el razonamiento los niños tienen que basarse en la experiencia directa y concreta, surge poco a poco una reflexión desligada de lo real, que permite el paso del pensamiento concreto al pensamiento formal, es decir, el pensamiento hipotético-deductivo. En esta etapa existe la capacidad de deducir conclusiones no solo a partir de la observación real, como en el caso del pensamiento concreto, sino a partir de hipótesis; de este modo, para construir el pensamiento formal deberá haber una reflexión de las operaciones independientemente de los objetos, reemplazando a éstos por proposiciones.

Piaget (1985) afirma que las operaciones formales permiten que el pensamiento se desligue de aspectos reales para llevar a cabo teorías y reflexiones y así poder anticiparse y poder

interpretar las experiencias por las que se va pasando.

Inhelder y Piaget (1958, citados en Horrocks, 1984) señalan que el paso hacia las operaciones formales se da por la presión cultural y por la necesidad que tiene el adolescente de asumir papeles adultos y seguir el ejemplo y el pensamiento de éstos.

Papalia y Olds (1982) señalan que en los adultos jóvenes el funcionamiento intelectual se encuentra en un nivel elevado, presentan una nueva flexibilidad en el pensamiento y en otros aspectos; de esta forma afirman que "es posible que estudiantes universitarios puedan mostrar un concepto más amplio de la vida y reflejar características de pensamiento que los capaciten para manejar conceptos de manera flexible, y no rígida y restringida" (p.465).

Otro aspecto a considerar en este período es la sociabilidad; es indiscutible la importancia que tiene para todo individuo las relaciones con otras personas y, en la etapa de la adolescencia esto se torna un punto principal, ya que ahora el adolescente no sólo se limita a relacionarse con su familia o con sus compañeros de juego como durante la infancia, sino que busca la relación con sus iguales basándose en una compatibilidad tanto de intereses como de valores. Además esta sociabilidad ayudará al adolescente a integrarse con los adultos, buscando la forma de adaptarse a grupos cada vez más grandes y heterogéneos (Hurlock,

1980; Horrocks, 1984; Faw, T. 1984).

Faw T. (1984) advierte cuatro razones importantes en la sociabilidad del adolescente: a) el adolescente busca independencia y tiene que romper los lazos con los padres y con los familiares; b) las relaciones con sus compañeros son un prototipo de las relaciones del adulto y por ello le sirven como prueba para desarrollar habilidades sociales adultas; c) el adolescente necesita de un confidente para hablar y compartir sus experiencias y, d) el adolescente, aún cuando se encuentra en un constante cambio, busca alguna estabilidad y el grupo de iguales se la puede dar.

En relación a esto Hurlock (1980) señala que los grupos sociales en la adolescencia satisfacen algunas necesidades en los jóvenes y al mismo tiempo contribuyen en su proceso de socialización; asimismo, la estabilidad en las amistades tiene un papel importante para los adolescentes ya que les genera seguridad y satisfacción emocional.

Por su parte Horrocks (1984) plantea que los grupos de iguales brinda uno de los apoyos posibles para el adolescente, ya que comparten la necesidad de cambiar sus actitudes y valores, así como el tener que enfrentarse a nuevas experiencias, lo cual puede provocarles sentimientos de inseguridad en diferentes áreas de su vida; además, estos grupos también le ofrecen el

entrenamiento y las experiencias que el joven requiere para la integración con los adultos; de esta forma el autor señala que:

"Un adolescente que haya desarrollado las actividades, intereses y aptitudes que serán aceptados por sus coetáneos, y que participe ampliamente con los miembros de ambos sexos de su propia edad, no solo se ajusta bien a su tiempo presente, sino que también establece una base firme para el ajuste y el éxito social como adulto" (p. 407).

Aquí cabe mencionar la importancia que tiene la competencia social a la que Hurlock (1980) se refiere, ya que ésta se caracteriza por la habilidad para relacionarse con personas y para actuar en situaciones sociales. La autora plantea que para que el adolescente sea socialmente competente debe tener conocimiento de los patrones conductuales aceptados para las diferentes situaciones sociales y la forma que deben realizarse. Esta competencia social dará al individuo mayor confianza en sí mismo. Pero, si el adolescente no es aceptado en un grupo y, por lo tanto, carece de amistades, se sentirá como un "fracasado social", lo cual repercutirá en una inestabilidad emocional y tendrá dificultades para ajustarse a otros grupos sociales. Esto permite observar la importancia que tiene la aceptación de un individuo en un grupo social, ya que el ser aceptado le proporcionará confianza en sí mismo, lo cual es un aspecto de gran relevancia para su autoconcepto.

Puede observarse entonces que, la historia personal, incluyendo las características de personalidad, influyen en la sociabilidad de los individuos. Al respecto, Lazarus y Folkman (1986) señalan que a pesar de que estos rasgos personales, junto con factores culturales, provocan que las personas adopten determinados roles sociales en su entorno, éstos se desarrollan, se alteran y se mantienen en relación a las experiencias de la vida diaria; así, la calidad del funcionamiento social será determinada por la efectividad para manipular estos sucesos diarios. En este punto, los procesos de evaluación y afrontamiento que los individuos realizan, juegan un papel muy importante para su adaptación social, por lo cual se debe tomar en cuenta que tales procesos de evaluación y afrontamiento no son apropiados o inapropiados por sí mismos, sino que serán eficaces si se toma en cuenta el contexto y la situación que se le presente al individuo.

CAPITULO 2. AJUSTE.

2.1. Definición.

Para entender cómo se adaptan las personas a su medio ambiente, se han realizado estudios que tratan de explicar el proceso de ajuste, algunos de los cuales ponen énfasis en factores biológicos o psicológicos, ya sea en forma separada o en combinación. Hay autores que plantean que gracias a las características biológicas, propias del ser humano, el hombre se adapta a su ambiente, no obstante, además de su evolución biológica, la capacidad de pensamiento que posee le permite controlar su medio ambiente al plantearse y cuestionarse problemas abstractos, lo cual distingue al hombre de otras especies animales.

Desatnik y Franklin (1992) reportan que las aproximaciones teóricas sobre el ajuste pueden ser agrupadas en tres enfoques: moral, fenomenológico y de aprendizaje social.

La perspectiva moral plantea que existen principios morales que guían la conducta humana y que permiten evaluar la calidad del ajuste emocional. Estos principios forman parte integral de doctrinas y religiones, algunas de las cuales han influido en el actual pensamiento psicológico.

De acuerdo a la perspectiva fenomenológica, se plantea que la conducta de un individuo es adaptativa mientras conduzca a la satisfacción de sus necesidades de acuerdo a su propia percepción. Asimismo, se plantea que para predecir la conducta de una persona es necesario conocer su campo fenomenológico, el cual se reestructura constantemente, en función de las necesidades cambiantes, las cuales a su vez incluyen autopercepciones estables que forman el concepto que de sí mismo tiene el individuo.

La perspectiva del aprendizaje social ha tenido influencias en el modelo cognoscitivo-conductual. Este enfoque plantea que para estudiar el ajuste psicológico del hombre, es necesario estudiar su conducta ante la solución de problemas así como sus estilos de afrontamiento, los cuales consisten en la forma en que los individuos responden a los retos que el ambiente impone tanto a sus capacidades de ajuste, como a sus limitaciones físicas e interpersonales. Para determinar la efectividad del ajuste de las personas, es necesario analizar la forma que tiene el individuo para afrontar las limitaciones propias y del ambiente. Según esta posición la capacidad de ajuste se considera como la habilidad para resolver y afrontar las tensiones y problemas con un mínimo de alteración, por lo cual deberán de tomarse en cuenta las consecuencias inmediatas y mediatas de la conducta.

De esta manera el ajuste involucra tanto la realidad externa

del individuo (su medio ambiente), como sus habilidades psicológicas, determinadas tanto por sus características biológicas y por sus experiencias particulares, así como por la apreciación o interpretación que el individuo hace de ellas.

Si se considera que la conducta involucra los intentos de la persona para satisfacer o disminuir las necesidades personales (fisiológicas y psicológicas), así como las exigencias del medio ambiente, el proceso de ajuste, en un sentido amplio, implica esta satisfacción de necesidades y exigencias (Goodstein y Lanyon, 1975).

Goodstein y Lanyon (1975), consideran que el ajuste es un proceso continuo, en el cual, las experiencias de aprendizaje social crean necesidades psicológicas, pero también permiten la adquisición de habilidades a través de las cuales, dichas necesidades pueden ser satisfechas.

Tomando en cuenta lo anterior se define el ajuste como un proceso que implica el uso de habilidades con las que cuenta el individuo para satisfacer o disminuir las necesidades físicas y psicológicas que se le presentan, así como para enfrentarse a las demandas del medio ambiente.

2.2. Factores que intervienen en el ajuste.

Existen algunos factores que intervienen en la calidad de ajuste, entre ellos se encuentran el nivel de tolerancia ante la demora en la satisfacción de necesidades del individuo, la cual se va desarrollando a través de la socialización; la flexibilidad de los individuos para poder cambiar la fuente de satisfacción a sus necesidades y la posibilidad de buscar en forma continua la satisfacción de dichas necesidades, ya que la persona no tendrá muchos logros si abandona sus metas cuando se le presentan obstáculos.

Goodstein y Lanyon (1975) consideran que la evaluación del ajuste de las personas es bastante difícil de realizar y que puede ser poco práctico si se pretende evaluar su calidad como una totalidad a lo largo de la vida, dado que el grado de ajuste puede variar dependiendo de cada situación; sin embargo, puede ser útil referirse a un rango de ajuste psicológico como una dimensión amplia, en donde, por un extremo se encontraría la competencia y la alta adaptación y por el otro, la conducta inflexible y el desamparo o la impotencia. No obstante, cualquier definición del ajuste "ideal" depende en un alto grado de los valores culturales y sociales. Además debe tenerse en cuenta que la calidad de ajuste puede variar de tiempo en tiempo y de situación a situación, de tal modo que una persona pueda funcionar de manera menos adecuada en alguna situación y no así

en otras.

Tomando en cuenta esta amplia dimensión de ajuste psicológico, en el extremo "efectivo" de ajuste se puede tener a las personas que, dada su composición biológica, así como su competencia y habilidades adquiridas y las situaciones a las que se han enfrentado son capaces de funcionar adecuadamente la mayor parte del tiempo, satisfaciendo simultáneamente sus propias necesidades y las demandas de la situación inmediata. Estas personas tienen también la habilidad de establecer relaciones afectivas y de ser productivos en su trabajo y en su carrera. Mientras que, en el otro extremo, podrían estar aquellas personas que tienen pocos recursos o habilidades para enfrentarse a las demandas de la vida, o bien, aquellas que se ocultan o no desafían las diferentes situaciones que se les presentan (Goodstein y Lanyon, 1975).

Con lo anterior, se tiene que el proceso de ajuste está en función del individuo y de sus características, las cuales incluyen necesidades, competencias, habilidades así como su historia particular de desarrollo y experiencias y, por otro lado, de la situación en la que el individuo se encuentra y de las demandas que esta situación le impone.

Lazarus y Folkman (1986) señalan tres enfoques respecto a la relación existente entre el individuo y la sociedad, que permiten

comprender el proceso de ajuste.

El primer enfoque considera a la sociedad como el medio en donde se satisfacen las necesidades adaptativas básicas para la supervivencia física y psicológica del individuo. El segundo, considera que la sociedad es la que moldea a las personas y los grupos, de esta forma las instituciones y las reglas sociales regulan las relaciones y determinan las emociones y la conducta; así, la sociedad colabora en la definición de lo que es importante, adecuado o perjudicial y señala en qué forma pueden expresarse y dominarse las emociones. El tercer enfoque plantea que para comprender cómo la sociedad afecta a las personas se necesita de una evaluación cognoscitiva como variable psicológica relacionando al individuo y al medio social.

De esta forma los autores señalan la importancia de la evaluación en una situación determinada para la adaptación de la persona al considerar que dicha evaluación se encuentra relacionada directamente con los juicios que la persona se forma ante la situación a la que se enfrenta; así, para que la evaluación tenga resultados efectivos mínimamente deberá aproximarse a la realidad de los acontecimientos, ya que si existe ambigüedad, entonces habrá un desajuste en el resultado final.

Al respecto, Hurlock (1980) señala que la buena adaptación

depende de la autoconcepción de la persona; propone que si un adolescente se ve tal y como es y no como las personas que le rodean quisieran que fuera, entonces podrá adaptarse mejor a su ambiente, a diferencia de aquel que tiene un concepto de sí basado en la opinión que su entorno tiene de él.

2.3. Ajuste y afrontamiento.

Mechanic (1983) considera que el ajuste depende del grado de preparación de las personas para tratar los cambios y las adversidades de la vida. De acuerdo al autor, el ajuste incluye tres dimensiones: la primera se refiere a que las personas pueden dirigirse hacia diversas metas, ambiciones y deseos, los cuales varían en grado, compromiso y motivación; la segunda considera que las habilidades de las personas para lograr sus metas dependen de sus capacidades y habilidades de afrontamiento y de las herramientas que han adquirido a lo largo de su vida para poder manejar ciertas situaciones y; la tercera postula que es inevitable que ante dificultades o aspectos inciertos, el proceso de afrontamiento o su anticipación evoque en el individuo ciertas dudas, ansiedades, miedos, fracasos o frustraciones. No obstante, Mechanic (1983) considera que el ajuste social en sí, es un concepto difícil de definir, ya que implica un amplio margen de reacciones y de arreglos que las personas llevan a cabo ante las diferentes situaciones de la vida.

Existe así, una relación entre ajuste y afrontamiento, entendiendo por afrontamiento el esfuerzo cognoscitivo y conductual desarrollado para manejar demandas específicas en situaciones que, de acuerdo a la evaluación del individuo, rebasan sus recursos (Desatnik y Franklin, 1992). En un estudio llevado a cabo por las autoras para determinar si los estilos de afrontamiento utilizados por jóvenes universitarios podrían predecir el ajuste socioemocional, se determinó que ciertos estilos de afrontamiento predicen el desajuste (tales como Evitación y Pensamiento Ilusorio), mientras que el estilo de Búsqueda de Bienestar Personal fue considerado como el predictor del ajuste en todas sus áreas.

En un estudio con niños realizado por McNamee (1982, citado en D'Aurora y Fimian, 1988) se señala que en situaciones estresantes se puede caer dentro de tres categorías de afrontamiento; Nivel 1) Buenos afrontadores, son aquellos que se adaptan fácil y apropiadamente a situaciones que producen niveles altos de estrés; Nivel 2) Afrontadores adecuados, son quienes requieren un poco de esfuerzo para responder apropiadamente a las situaciones estresantes y Nivel 3) Afrontadores excepcionalmente pobres, aquellos que son extremadamente desorganizados y quienes continuamente se esfuerzan para superar las experiencias estresantes.

Las consecuencias adaptativas determinadas tanto por la

evaluación como por el afrontamiento, hacen referencia al funcionamiento social del individuo, a sus valores, a su estado de bienestar y a su salud. La relación de identidades tanto individuales como sociales provocan cierto grado de confusión entre las personas y sistemas sociales, creando en algunos casos conflictos en el individuo y, apareciendo como resultado a esto, el estrés. No obstante, en ciertos casos el estrés provoca que las personas desarrollen otros recursos adaptativos; de esta forma, las personas que se adaptan favorablemente a las diversas situaciones estresantes cuentan con un mayor dominio de habilidades para ajustarse a tales acontecimientos (Lazarus y Folkman, 1986).

Considerando lo expuesto anteriormente, se puede observar que las experiencias a lo largo del desarrollo dan pauta a que las personas adquieran habilidades para afrontar tales circunstancias, de tal forma que les permitan ajustarse a diferentes situaciones, tomando también en cuenta que las características de personalidad juegan un papel muy importante en los estilos de afrontamiento (Kobasa 1979, citado en Lazarus y Folkman, 1986) y, éstos a su vez, en la adaptación tanto personal como social del individuo.

CAPITULO 3. AJUSTE Y AMBITO ACADEMICO.

Tomando en cuenta que el ajuste es un proceso continuo, en el cual las experiencias socialmente aprendidas se encuentran relacionadas a necesidades psicológicas que permiten la adquisición de habilidades y competencias a través de las cuales se satisfacen dichas necesidades, es importante y necesario considerar que el proceso de ajuste se encuentra inmerso en un contexto socio-cultural (Goodstein y Lanyon, 1975).

Al respecto, Mechanic (1983) señala que las instituciones de socialización, como la familia y la escuela, influyen en el desarrollo de habilidades de afrontamiento. Considera que gran parte del aprendizaje que es esencial para la adaptación se da de una manera informal e inadvertida. No obstante, Goodstein y Lanyon (1975) advierten que tanto la socialización como la educación formal, proveen las habilidades y competencias necesarias para el ajuste en el mundo adulto.

En relación a este punto, Hurlock (1980) plantea que el paso hacia la socialización adulta puede ser difícil para los adolescentes, ya que el comportamiento social que han aprendido en su niñez, no se adapta a la vida social adulta. Por tal motivo, los jóvenes deben aprender a realizar ajustes sociales, aprender cómo comportarse en forma adecuada en situaciones

sociales, de qué conversar, cómo ser popular con miembros del sexo opuesto, etc.

Mientras realiza este aprendizaje, el joven con frecuencia experimenta una gran tensión y excitación emocional, la cual deberá ser controlada si se espera que logre buenos ajustes personales y sociales. El control de esta evolución significa que el adolescente debe aprender a enfrentar las situaciones con una actitud racional, evitando interpretaciones que susciten nuevas y exageradas reacciones emocionales, lo cual influirá de alguna manera en los éxitos que logre en el transcurso de su vida, incluyendo el éxito académico.

3.1. Aspectos del ajuste socioemocional que se relacionan con el desempeño académico.

Orgilia y Qvillon (1979, citados en Leif y Juif, 1979) consideran que hay factores relacionados con la personalidad de los adolescentes que pueden influir en su ámbito escolar; señalan que, debido a los obstáculos que se le presentan para satisfacer sus ambiciones personales, o bien, porque sus ambiciones son muchas, los adolescentes experimentan un sentimiento de frustración que afecta no solo su esfera emotivo-afectiva, sino también la intelectual.

Quando el individuo comprueba que sus esfuerzos por satisfacer esas ambiciones son inútiles, puede experimentar resentimiento y hostilidad hacia el medio escolar, lo que puede llevarlo al fracaso en las asignaturas donde tiene aptitudes, por lo que buscará tener "éxitos fáciles" en materias que no se relacionan con sus aspiraciones o con su capacidad.

Los autores señalan que otra causa del fracaso es la exigencia que tanto padres como profesores ejercen en los jóvenes, ya que éstos podrán experimentar una fuerte angustia por las posibles amenazas y castigos de padres y maestros, lo que ocasionará que no utilicen los medios adecuados para obtener el éxito. En otros casos, esa exigencia familiar se podrá manifestar en las expectativas de los padres hacia los hijos jóvenes, los cuales se ven comprometidos a obtener el éxito escolar para así cumplir con las aspiraciones que de ellos tienen sus padres. Algunos otros casos de fracaso escolar también son originados por cambios en la estructura familiar como el divorcio, casamiento, nacimiento de hermanos que provocan cambios en las relaciones entre el adolescente y el sistema en el que interactúa.

Dewck y Wortman (1982, citados en Lazarus y Folkman, 1986) han revisado estudios relacionados con la forma en que el fracaso escolar es evaluado y tratado por las personas que lo experimentan; señalan que hay quienes frecuentemente dan "respuestas adaptativas al fracaso"; tales personas se sienten

ansiosas ante las pruebas y tienen miedo a fracasar. Por otro lado, las personas mejor adaptadas consideran que el fracaso no es el resultado de la falta de competencia o capacidad, sino una señal para cambiar sus procesos de afrontamiento ante las situaciones escolares.

Al respecto, McNamee (1982, citado en D'Aurora y Fimian, 1988) considera que, independientemente de los aspectos positivos o negativos que tienen los niños, tanto en la vida diaria como en el salón de clases, hay algunos que son mejores afrontadores que otros; aunque Fontana y Dovidio (1984, citados en D'Aurora y Fimian, 1988) consideran que la percepción de las situaciones estresantes, tiene una gran influencia en la forma en que los individuos responden a los diversos acontecimientos.

D'Aurora y Fimian (1988) citan algunos modelos en relación con las fuentes y manifestaciones del estrés en los estudiantes. En el modelo de Fimian (1986, citado en D'Aurora y Fimian, 1988), las fuentes del estrés se agrupan en tres categorías: A) La angustia de los estudiantes, considerada la más grande de las tres por los diversos estresores que el ambiente escolar les impone, el impacto de éstos es marcado en un tiempo particular, más aún cuando tiene lugar algún cambio, o bien, cuando la fuente de angustia se relaciona con la no aceptación de los compañeros y con la falta de habilidades para hacer amigos y para aprender en la escuela; B) Los problemas sociales/académicos, éstos se

asemejan a las experiencias asociadas con la angustia de los estudiantes; entre los eventos que pueden dar lugar al estrés se encuentran la imposición de los maestros sobre los alumnos, el ser inquietos, las expectativas de los padres y el contar en clase con una información ambigua o excesiva y; C) Las relaciones instruccionales deficientes, en las cuales el estrés se experimenta cuando se repite el trabajo, cuando existe dificultad para comunicarse con los profesores y cuando hay interrupciones excesivas durante la clase. Las manifestaciones del estrés provocado por estas fuentes serán de índole emocional y conductual (manifestándose por ejemplo síntomas de fatiga).

En el modelo de Helms (1985, citado en D'Aurora y Fimian, 1988) se nombran cuatro fuentes de estrés en los estudiantes: la interacción con los maestros, el estrés académico, las interacciones con los compañeros y el autoconcepto académico. También se señalan tres manifestaciones del estrés, éstas son: emocionales, conductuales y fisiológicas. Finalmente, el autor manifiesta que aparentemente hay diferencias entre los hombres y las mujeres estudiantes, en la forma de percibir y experimentar el estrés, ya que los varones muestran mayores manifestaciones conductuales, mientras que las mujeres experimentan más los aspectos emocionales y fisiológicos.

Por su parte, Díaz Guerrero y Emmite (1986) señalan dos modelos de investigación educativa y destrezas conductuales para

comprender los factores que influyen en el éxito escolar de los alumnos. Por un lado citan el modelo de Coleman, en el cual se determina que los factores regionales y comunitarios (regionales, económicos y diferencias entre comunidades) junto con los factores de la familia (clase social, bienestar económico y estilo de vida), los recursos escolares (planta, calidad de los maestros y administración) y los recursos de los alumnos (motivación, inteligencia, rasgos de personalidad y actitudes), conllevan al rendimiento que tendrán los alumnos (adquisición de destrezas básicas, aprovechamiento, desarrollo social y desarrollo vocacional). Por otro lado, se encuentra el modelo de Bloom, en el que las características del alumno (conductas cognitivas de entrada y características afectivas de entrada), aunadas con el sistema pedagógico (tareas de aprendizaje y calidad de la instrucción), determinan el rendimiento en el aprendizaje (nivel de aprovechamiento, tasa de aprendizaje y resultados afectivos).

Con base en los estudios realizados por los autores, ellos manifiestan que las características del alumno y su experiencia como estudiante (adaptación educacional, destrezas y competencias, recursos emocionales y desarrollo social) han sido influenciadas por diversas fuerzas ambientales y culturales; asimismo, señalan que existe un sistema de fuerzas que influye en el estudiante como son recursos escolares (calidad del maestro, técnica instruccional, evaluación, gastos escolares,

planta/aparatos, etc.), condición de la familia (clase social, ambiente dentro de la familia y estilo de vida) y recursos de la comunidad (etnociencia, parentela, grupo de costáneos, relaciones de la familia con la comunidad) que afectan tanto su ejecución académica como su motivación, su desarrollo de habilidades, sus intereses ocupacionales y su disposición de confrontación; el rendimiento de los estudiantes es medido por el sistema de evaluación y de calificaciones escolares.

Estos modelos permiten analizar la gran importancia que tienen las características personales, como el autoconcepto, las expectativas de vida de los estudiantes y las relaciones sociales (tanto con los profesores como con los compañeros) y las relaciones familiares en las situaciones académicas y en el desempeño escolar.

Relacionando los estudios anteriores con estudios llevados a cabo con jóvenes universitarios, López Sierra (1982) puntualiza que al ingresar a la universidad, el joven tiene que enfrentarse a una serie de situaciones nuevas, tales como el sistema académico, un grupo de compañeros con diferentes costumbres, expectativas y educación, así como demandas económicas y la responsabilidad de elegir una alternativa profesional, lo cual podrá repercutir en su desempeño escolar. Las dificultades en estas áreas pueden manifestarse en bajas calificaciones, no obstante, considera que existen otros factores que determinan un

bajo aprovechamiento académico, como son la falta de hábitos de estudio, la motivación y el personal docente.

Los resultados de la investigación llevada a cabo por el autor refleja, entre otros aspectos, que es de gran importancia considerar, además del potencial de aprendizaje de los alumnos y las metodologías utilizadas para lograr dicho aprendizaje, el factor emocional para un mejor rendimiento escolar. Por este motivo, López Sierra (1982) señala la gran importancia de proporcionar al estudiante el servicio necesario que ayude a su adecuado desarrollo. Este servicio podrá realizarse a través de centros médicos, culturales, deportivos, de orientación y de salud mental. No obstante, las soluciones deben ser implementadas desde los niveles básicos, incluyendo la familia, aunque esto no implica dejar a un lado los niveles medio y superior. El autor concluye que "El joven universitario no es solo un ser que piensa y aprende, es también alguien que siente y tiene una historia particular. Por lo tanto, para comprenderlo y facilitar su desarrollo, se requiere de contemplarlo como una totalidad, trabajar con él en grupo, de persona a persona, con flexibilidad y respeto a su individualidad" (p. 25).

En la Universidad Nacional Autónoma de México, se ha trabajado para brindar a los estudiantes esta clase de servicios. En un reporte expresado por el Dr. Sánchez Bringas (1979) se menciona que los alumnos que acuden con más frecuencia a solicitar atención médica tienen una edad entre los 18 y 23 años,

predominando los hombres sobre las mujeres. Los problemas que presentan estos estudiantes son, entre otros, falta de identidad, vocación ambigua, problemas familiares y problemas sexuales. Las formas en que se manifiestan tales problemas son depresión, alteraciones del sueño, alteraciones de apetito, enfermedades somáticas, consumo de alcohol, de drogas y la delincuencia.

Con estos datos se puede observar la gran importancia que tiene la estabilidad emocional, no solo para un mejor aprovechamiento académico, sino también para un desarrollo personal; por este motivo, no debe olvidarse que los jóvenes, por las mismas características del período en el que viven, experimentan situaciones nuevas que, si no aprenden a afrontarlas y lograr una adaptación, podrán tener diversos problemas en las diferentes esferas de la vida, tanto personales, sociales como intelectuales.

3.2. Relación entre el ámbito educativo y el ajuste socioemocional.

McMichael (1974, citado en Zauzmer, Farris y Zauzmer 1983) realizó un estudio con universitarios australianos en el cual, habiendo determinado una relación entre el estrés social, la adolescencia y la salud mental, se encontró que en el primer año escolar, el estrés producido por el cambio social influyó en los

estudiantes; en el segundo año, el estrés de dicha transición cambió a una área más personal relacionada con el autoconcepto de los estudiantes; sin embargo, en los dos años la presión académica permaneció como una fuente de estrés adicional.

En relación al cambio social en el que se enfrentan los estudiantes universitarios, Holmbeck y Wandrei (1993) realizaron un estudio para determinar la relación de diferentes indicadores del ambiente familiar del estudiante con su nivel de ajuste en el colegio; los autores parten de la idea de que el ambiente familiar, sea de unión o de autonomía, tiene influencia en el ajuste de los jóvenes durante su primer año en la Universidad; los resultados reflejaron que los efectos de separación-individuación, las relaciones familiares y las variables de personalidad de los estudiantes tienden a ser predictores potenciales del ajuste en la escuela, más que las variables cognitivas o el hecho de dejar el hogar. De acuerdo a los autores, la capacidad de mantener y regular un balance entre los objetos cercanos y los distantes de acuerdo con el significado que tienen, es esencial en la salud mental de los jóvenes durante su primer año de Universidad. Los resultados de las variables familiares revelan que la calidad de unión familiar juega un papel importante en la determinación del nivel de ajuste en una población universitaria, así como el grado en que los estudiantes se perciben a sí mismos como adaptables a los cambios y al control del ambiente.

La forma en que los estudiantes se perciben a sí mismos es un factor de gran relevancia para el ajuste personal y escolar, por ejemplo, Heppner y Anderson (1985) realizaron un estudio para determinar la relación entre la solución de problemas, la autopercepción y el ajuste psicológico (medido por el Minnesota Multiphasic Personality Inventory [MMPI]); los resultados sugieren que la forma en que los estudiantes valoran sus habilidades para resolver problemas se refleja en diferentes formas de ajuste, de tal forma que una valoración ineficaz a la solución de problemas puntúa más un índice general negativo de ajuste psicológico, a diferencia de una valoración eficaz.

De igual forma, Chartrand (1990) señala el desarrollo de un modelo causal que permita entender la relación del ajuste personal y académico en estudiantes no tradicionales, la autora llevó a cabo un estudio con universitarios no graduados cuya edad promedio fue de 27 años y que tenían dos o más roles importantes en sus vidas (por ejemplo ser empleado o padre de familia), las medidas de la investigación se enfocaron a la evaluación del rol de estudiante, al compromiso con dicho rol, a la incongruencia de percibirse y ser percibido como buen estudiante, a las variables de angustia personal y a la calificación promedio durante el año académico. Los resultados del análisis reflejan que la evaluación positiva de sí mismos como estudiantes y el compromiso con este rol, permite que los universitarios se lleguen a considerar como buenos estudiantes tal y como los compañeros los pueden percibir,

esto tiene un efecto directo en la calificación promedio, la cual es considerada como una función del rol conductual del estudiante, más que en las variables de angustia personal, determinadas por los estados de ansiedad y depresión y que son consideradas como situaciones específicas y que no necesariamente están en función de una conducta del rol del estudiante.

En un modelo que plantea Miguel Angel Rosado (1988) se observa que los factores de ansiedad, depresión y frustración, correlacionados con los procesos de atención, concentración, toma de decisiones y asertividad, tienen una gran influencia en el rendimiento académico de los estudiantes; esto también se relaciona con la forma en que dichos jóvenes se ajustan a los diversos cambios, tanto de la vida diaria, como de la escuela.

Otra investigación que señala la importancia el cambio social de los estudiantes al ingresar a una escuela, se encuentra en el trabajo de Terenzini y Wright (1987), quienes realizaron un estudio para determinar las influencias en el desarrollo académico; basándose en un modelo que postula una correlación entre la integración social y la integración académica que reportan los mismos estudiantes. Los resultados mostraron que sí existe tal relación entre estos niveles de integración (social y académico), pero solamente en los estudiantes de primer ingreso y en los del último año, ya que en los años intermedios, dicha relación no fue muy significativa.

Estos estudios confirman el planteamiento de Miguel Angel Rosado (1988) cuando señala que los jóvenes, al ingresar a una escuela manifiestan cierto grado de tensión, debido a los cambios que se dan tanto al establecer nuevas relaciones, como en el propio cambio educativo que hay de un nivel académico a otro, factores a los cuales los jóvenes estudiantes deben ajustarse.

Por su parte, Spielberg (1980), considera que al ingresar a la universidad, se manifiesta una tensión debido a que los estudiantes se pueden sentir angustiados al tener que adaptarse a una escuela nueva, al establecer relaciones con diferentes profesores y al intentar ganarse la aceptación de sus compañeros, aunque también considera que esta tensión se da porque hay una mayor competencia y una mayor probabilidad de fracasar.

Con base en las referencias revisadas puede decirse que los diversos autores (Orgilia y Ovilla, 1979; Dewck y Wortman, 1982; D'aurora y Fimian, 1988; McNamee, 1982; Helms, 1985; Díaz Guerrero y Emmite, 1986; López Sierra, 1982; McMichael, 1974; Terenzini y Wright, 1987; Rosado, 1988; Spielberg, 1980; Holmbeck y Wandrei, 1993) han encontrado una relación entre el ajuste de los estudiantes y su desempeño académico.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION.

Considerando la importancia del ajuste socioemocional y del desempeño académico, se tienen los siguientes objetivos.

1. OBJETIVOS:

I.- Evaluar el ajuste socioemocional en una muestra de estudiantes de la Licenciatura de Psicología de la (ENEP-Iztacala) por medio del Minnesota Counseling Inventory (MCI), traducido y adaptado por Desatnik y Franklin (1992).

I.1.- Analizar si existen diferencias en el ajuste de los estudiantes en relación al género, semestre y turno.

II.- Determinar si existe relación entre el ajuste socioemocional y el desempeño académico de los estudiantes de la Licenciatura de Psicología de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala (ENEP-Iztacala).

2. VARIABLES.

1.- **Ajuste socioemocional**, con base en las respuestas al Minnesota Counseling Inventory, el cual está integrado por las siguientes escalas:

a) **Relaciones familiares.**- Se refiere a las relaciones entre el estudiante y su familia. Los estudiantes que obtienen puntajes bajos tienen mayor probabilidad de establecer relaciones amistosas con sus padres y hermanos, reciben y dan afecto a su familia, pasan mucho tiempo en casa y participan en actividades familiares. Los puntajes altos sugieren conflictos o desajustes en las relaciones familiares; estos estudiantes tratan de pasar menos tiempo en sus casas, expresando el deseo de abandonar su hogar.

b) **Relaciones sociales.**- La escala se refiere a la naturaleza de las relaciones de los estudiantes con otras personas. Los puntajes bajos son generalmente característicos de personas gregarias, de individuos socialmente maduros, que se muestran a gusto cuando se encuentran dentro de un grupo; tienen buenas habilidades sociales, conversan bien y con facilidad, tienen modales aceptables y se conducen apropiadamente cuando están en situaciones sociales. Los estudiantes con puntajes altos tienen mayor probabilidad de ser personas poco sociables, frecuentemente se muestran incómodos y molestos al estar en grupos de adultos o de estudiantes, no disfrutan hablar o asociarse con otros.

c) **Estabilidad emocional.**- La escala se refiere propiamente a la

estabilidad emocional de la persona. Los puntajes bajos son característicos de individuos emocionalmente estables; tienden a ser personas calmadas y relajadas la mayor parte del tiempo; son capaces de tomar sus propias decisiones y no muestran miedo al enfrentarse a nuevas situaciones. Los puntajes altos son característicos de estudiantes que frecuentemente se sienten infelices y que, por lo general, son inestables emocionalmente; están ansiosos o tensos y lloran fácilmente en situaciones estresantes; ante nuevas situaciones pueden reaccionar con timidez o miedo, o bien, en forma extremadamente agresiva.

d) **Ajuste a la realidad.**- Esta escala se refiere a la forma en que los estudiantes se enfrentan a la realidad, ya sea que se aproximen a situaciones nuevas o amenazantes para dominarlas, o bien, que se retiren de ellas para evitarlas. Los estudiantes con puntajes bajos manejan la realidad en forma efectiva, son capaces de hacer amigos y de establecer relaciones satisfactorias con grupos; por lo general, su conducta es bastante predecible. Los estudiantes con altos puntajes tienen dificultad para hacer amigos y para establecer relaciones en grupos; frecuentemente son penosos, sensibles, retraídos, poco comunicativos y fácilmente avergonzados; sin embargo, generalmente reflejan poca emoción, en ocasiones parecen ser distantes y su conducta de evitación muchas veces pasa inadvertida.

e) **Estado de ánimo.**- La escala indica el estado de humor o ánimo usual del estudiante. Los bajos puntajes son característicos de personas que mantienen un estado de ánimo bueno y apropiado; la

mayor parte del tiempo se muestran alegres y, cuando están deprimidos o tristes, se recuperan fácilmente. Los puntajes altos son característicos de estudiantes con un bajo estado de ánimo, parecen estar deprimidos y tristes la mayor parte del tiempo, tienen poca confianza en sí mismos y se sienten inútiles frecuentemente, no tienen esperanzas para el futuro y se quejan de su desamparo al tratar de hacer cosas; estos estudiantes se desaniman y no perseveran en tareas escolares.

f) **Conformidad.**- La escala indica el tipo de ajuste que el estudiante hace en situaciones que requieren una conducta responsable o de conformidad. Los estudiantes con puntajes bajos, por lo general son formales y responsables; están conformes con las reglas y los patrones de conducta, siempre y cuando no les afecte a ellos, si son afectados, en lugar de rebelarse en contra de tales normas, intentan cambiarlas a través de procesos ordenados; estos estudiantes causan pocos disturbios en la escuela y generalmente terminan a tiempo sus asignaturas. Los estudiantes con altos puntajes parecen ser irresponsables, impulsivos y rebeldes. son individualistas y egocéntricos; fracasan en sus asignaturas y por lo general no tienen una historia familiar favorable.

2.- Desempeño académico, determinado por el promedio general de cada estudiante hasta el semestre inmediato anterior y contando hasta dos décimas, sin redondeo.

3.- Género, Semestre y Turno, es decir, estudiantes hombres y mujeres de 2^o, 4^o, 6^o y 8^o semestres, tanto del turno matutino como del vespertino.

Variable de predicción (dependiente): Ajuste socioemocional (determinado por las respuestas al MCI).

Variabes predictoras (independientes): Desempeño académico, Género, Semestre y Turno.

METODOLOGIA.

1. POBLACION:

Estudiantes que cursaban la Licenciatura de Psicología de la ENEP-Iztacala, en los diferentes semestres y turnos en el periodo escolar 89-2, que correspondían a una población de $N = 1496$.

1.2. DISEÑO DE LA MUESTRA:

Se llevó a cabo un muestreo probabilístico estratificado, dividiendo la población por turnos y por semestres, tal como se muestra en la siguiente tabla:

TABLA I.- Relación de los estudiantes de la licenciatura en psicología de la ENEP-Iztacala.¹

SEMESTRE	TURNO	POBLACION	MUESTRA
2 ^a	MATUTINO	336	69
2 ^a	VESPERTINO	158	32
4 ^a	MATUTINO	258	53
4 ^a	VESPERTINO	107	22
6 ^a	MATUTINO	225	46
6 ^a	VESPERTINO	108	22
8 ^a	MATUTINO	206	42
8 ^a	VESPERTINO	98	20
TOTAL	MAT. Y VESP.	1496	306

¹ Información proporcionada por la Coordinación de la Carrera de Psicología de la ENEP-Iztacala.

Considerando el procedimiento para extraer la muestra determinada para cada estrato (ver apéndice B), el número total de estudiantes con los que se trabajó fue de 318 divididos tal como se muestra en la tabla II.

TABLA II.- Relación de estudiantes que formaron la muestra.

SEMESTRE	TURNO	MUESTRA	TOTAL
2 ^o	MATUTINO	71	104
2 ^o	VESPERTINO	33	
4 ^o	MATUTINO	55	77
4 ^o	VESPERTINO	22	
6 ^o	MATUTINO	47	73
6 ^o	VESPERTINO	26	
8 ^o	MATUTINO	44	64
8 ^o	VESPERTINO	20	
TOTAL	MAT. Y VESP.	318	

Considerando que en la Carrera de Psicología de la ENEP-Iztacala predomina la población femenina, la muestra estudiada comprendió a 248 mujeres y a 101 hombres.

2. SITUACION AMBIENTAL:

La aplicación del instrumento se llevó a cabo dentro de los salones de clases de la ENEP-Iztacala, correspondiente a cada uno de los grupos seleccionados, previa autorización del profesor.

3. INSTRUMENTO:

Se utilizó un cuestionario de ajuste socioemocional adaptado por Desatnik y Franklin (1992), basado en el Minnesota Counseling Inventory (MCI) de Ralph F. Berdie y Wilbor L. Layton (1957).

Fundamentalmente, los objetivos del MCI son:

- 1.- Sensibilizar al maestro y orientador acerca de las características de personalidad del estudiante.
- 2.- Identificar estudiantes que requieran de una intervención terapéutica.
- 3.- Ayudar a los estudiantes a lograr una mejor comprensión de sí mismos y una integración más satisfactoria con su ambiente.

El MCI consta de 355 afirmaciones que las personas deben leer y responder si son ciertas o falsas según se apliquen a sí mismas. Las escalas que mide son: Relaciones familiares, Relaciones sociales, Estabilidad emocional, Ajuste a la realidad, Estado de ánimo, Conformidad y Liderazgo; además incluye dos

escalas de validez, una para determinar el sesgo de las respuestas de los sujetos que pretenden dar una impresión socialmente aceptada y otra para determinar si contestó el suficiente número de reactivos para que el cuestionario sea confiable. También cuenta con 44 reactivos que no corresponden a ninguna escala, pero son incluidos para elaborar en el futuro nuevas escalas.

Este instrumento fue adaptado para una investigación con niños sordos en México por Weil (1986), obteniendo una confiabilidad de 0.81; asimismo fue traducido y adaptado para su aplicación a estudiantes mexicanos de secundaria y universidad por Desatnik y Franklin (1992), teniendo una confiabilidad de 0.94.

El instrumento adaptado por Desatnik y Franklin (1992) utilizado para la presente investigación consta de 260 afirmaciones basadas en las escalas de Relaciones Familiares, Relaciones Sociales, Estabilidad Emocional, Ajuste a la Realidad, Estado de Animo, Conformidad y Validez (ver apéndice D).

4. PROCEDIMIENTO:

De los grupos que fueron seleccionados, se investigó el horario de clases así como de los profesores que las impartían.

se habló con algunos de ellos para que permitieran administrar el cuestionario al grupo correspondiente dentro de su horario de clase.

Una vez obtenida la aprobación del profesor se acudió al salón a la hora establecida; a los estudiantes se les explicó en términos generales el objetivo de la investigación y se les pidió su colaboración para responder al cuestionario. Se entregó a cada alumno un cuestionario y se leyeron las instrucciones, preguntando si tenían alguna duda de cómo responder; una vez aclaradas las dudas se les indicó que comenzaran a responder los datos de la primera hoja (edad, semestre, turno y el promedio general obtenido en su última historia académica, contando hasta dos décimas. Por último se aclaró que los datos proporcionados serían totalmente confidenciales y anónimos, por lo que se les pidió que respondieran con la mayor veracidad posible a cada reactivo, agradeciéndoles finalmente su colaboración.

RESULTADOS.

A continuación se describen los resultados de ajuste socioemocional de los estudiantes de Psicología de la ENEP-Iztacala obtenidos a partir del cuestionario de ajuste aplicado a la muestra, representada por 318 estudiantes de los cuales 248 fueron mujeres y 70 hombres; 104 alumnos cursaban el 2º semestre, 77 el 4º semestre, 73 el 6º semestre y 64 el 8º semestre. De estos estudiantes 217 se encontraban en el turno matutino y 101 en el vespertino.

En primer lugar se analizó la confiabilidad total del instrumento que consta de 260 reactivos, se obtuvo un Coeficiente Alpha de Cronbach de 0.9430. Posteriormente se obtuvo el Coeficiente de confiabilidad para cada área de ajuste, representado por las subescalas del cuestionario. Los resultados se presentan en la tabla III.

TABLA III: Nivel de confiabilidad de cada subescala del instrumento.

AREA DE AJUSTE	ALPHA DE CRONBACH	NUM. DE REACTIVOS
RELACIONES SOCIALES	.8895	53
ESTABILIDAD EMOCIONAL	.8209	42
AJUSTE A LA REALIDAD	.7677	44
ESTADO DE ANIMO	.7809	43
CONFORMIDAD	.6656	34
RELACIONES FAMILIARES	.8404	28
VALIDEZ	.4278	16

Con la finalidad de incrementar el coeficiente de confiabilidad tanto del total del cuestionario como el de cada escala, se eliminaron aquellos reactivos que obtuvieron una correlación menor a 0.0910, con lo que el número de reactivos se redujo a 236. La confiabilidad total fue de $\text{Alpha} = 0.9503$. El coeficiente de confiabilidad corregido que se obtuvo para cada área de ajuste se muestra en la tabla IV.

TABLA IV: Nivel de confiabilidad corregido de cada subescala del instrumento.

AREA DE AJUSTE	ALPHA DE CRONBACH	NUM. DE REACTIVOS
RELACIONES SOCIALES	.8955	50
ESTABILIDAD EMOCIONAL	.8240	41
AJUSTE A LA REALIDAD	.7930	41
ESTADO DE ANIMO	.8143	38
CONFORMIDAD	.7198	28
RELACIONES FAMILIARES	.8559	26
VALIDEZ	.5094	12

El Coeficiente de confiabilidad obtenido en la subescala de Validez fue bajo debido a que, de acuerdo a su objetivo, por ser una escala de veracidad su contenido es heterogéneo. Por lo tanto, se espera que no cuente con una consistencia interna aceptable. Debido a esto, dicha subescala no se tomará en cuenta para el análisis posterior.

Los Coeficientes de confiabilidad obtenidos en las subescalas varían de .7198 a .8955, lo que constituye a índices de confiabilidad altos y moderadamente altos, indicando que el cuestionario tiene consistencia interna.

En el apéndice E se muestran los reactivos del cuestionario correspondientes a cada subescala, así como aquellos que fueron eliminados por no tener una correlación adecuada con los demás reactivos.

Con la finalidad de observar las diferencias de ajuste socioemocional en la muestra estudiada se calculó el porcentaje de respuestas de ajuste a las cuales respondieron los estudiantes y se comparó con el porcentaje de respuestas que indicaban desajuste. Este cálculo se llevó a cabo considerando el número total de reactivos para cada escala y las respuestas que indicaban ajuste, desajuste, así como los reactivos no contestados en las escalas.

En la tabla V se observa el porcentaje de respuestas de ajuste y desajuste, así como el porcentaje de los reactivos que no fueron contestados y en el apéndice C se muestra la gráfica correspondiente.

La subescala que muestra un mayor porcentaje de ajuste en la muestra estudiada es el área de Ajuste a la Realidad (81.03 %),

mientras que la que presenta menor porcentaje es la de Conformidad (68.34 %). El rango de ajuste varió de 68.34 % a 81.03 % lo que indica un alto porcentaje en las respuestas de ajuste.

TABLA V: Porcentajes de ajuste, desajuste y respuestas no contestadas de cada subescala.

AREA DE AJUSTE	% DE AJUSTE	% DE DESAJUSTE	% NO RESPONDIO
RELACIONES SOCIALES	75.26	24.44	.3
ESTABILIDAD EMOCIONAL	71.57	28.13	.3
AJUSTE A LA REALIDAD	81.03	15.80	.6
ESTADO DE ANIMO	72.16	27.54	.3
CONFORMIDAD	68.34	31.06	.6
RELACIONES FAMILIARES	74.51	24.59	.9
TOTAL	73.81	25.26	.5

A continuación se realizó un análisis de los porcentajes en las frecuencias de las respuestas de ajuste para determinar si existen diferencias en el ajuste socioemocional en cuanto al género de los estudiantes, el semestre y el turno al que asisten.

En la tabla VI se presentan los porcentajes de ajuste en relación al género y en el apéndice C se muestra la gráfica correspondiente.

La subescala en la que se dio un mayor porcentaje de

respuestas de ajuste por parte de ambos sexos es Ajuste a la realidad, siendo el porcentaje del sexo femenino mayor (81.50 %) que el obtenido por el sexo masculino (79.38 %). También se observa en la tabla que los hombres están más ajustados en Estabilidad emocional que en Relaciones familiares y las mujeres en orden inverso.

TABLA VI: Porcentajes en el nivel de ajuste de cada subescala en relación al genero.

AREA DE AJUSTE /SEXO	MASCULINO	FEMENINO	TOTAL
RELACIONES SOCIALES	76.17 %	75.00 %	75.26 %
ESTABILIDAD EMOCIONAL	75.00 %	70.60 %	71.57 %
AJUSTE A LA REALIDAD	79.38 %	81.50 %	81.03 %
ESTADO DE ANIMO	73.39 %	71.62 %	72.16 %
CONFORMIDAD	66.97 %	68.73 %	68.34 %
RELACIONES FAMILIARES	73.21 %	74.88 %	74.51 %
TOTAL	74.02 %	73.72 %	

Con el objeto de determinar si las diferencias en los porcentaje obtenidos para cada genero son o no significativas, se aplicó la "prueba t de student" y se encontró que únicamente la escala de Estabilidad Emocional la diferencia fue significativa ($p < 0.023$).

Esto indica que tanto hombres como mujeres se encuentran igualmente ajustados en Relaciones sociales, Ajuste a la

realidad, Conformidad, Estado de ánimo y Relaciones familiares, asimismo se observa que los hombres se encuentran significativamente más ajustados que las mujeres en el área de Estabilidad emocional.

En la tabla VII se observa el porcentaje de respuestas de ajuste en cada una de las subescalas obtenidas para los alumnos de 2º, 4º, 6º y 8º semestres, en el apéndice C se encuentra la gráfica correspondiente.

TABLA VII: Porcentajes en el nivel de ajuste de cada subescala en relación al semestre.

AREA DE AJUSTE/SEMESTRE	2º	4º	6º	8º	TOTAL
RELACIONES SOCIALES	71.57 %	73.68 %	78.31 %	80.16 %	75.26 %
ESTABILIDAD EMOCIONAL	67.52 %	70.07 %	74.14 %	76.93 %	71.57 %
AJUSTE A LA REALIDAD	78.84 %	78.25 %	83.41 %	85.72 %	81.03 %
ESTADO DE ANIMO	69.86 %	70.35 %	74.04 %	75.11 %	72.16 %
CONFORMIDAD	64.73 %	66.77 %	70.39 %	73.90 %	68.34 %
RELACIONES FAMILIARES	75.80 %	71.57 %	75.05 %	76.56 %	74.51 %
TOTAL	71.39 %	71.78 %	75.89 %	78.06 %	

Se presenta un mayor porcentaje de ajuste para los cuatro semestres en la escala de Ajuste a la Realidad y un menor porcentaje en las escalas de Conformidad. Se observa que el rango

que ocupa el porcentaje de ajuste en Relaciones familiares respecto al resto de las escalas, tiende a disminuir a medida que el estudiante avanza a través de los semestres, mientras que la Estabilidad emocional incrementa.

En estos resultados, la prueba F refleja diferencias significativas en las escalas de Conformidad ($p < 0.0003$), Estabilidad emocional ($p < 0.0005$), Relaciones sociales ($p < 0.0028$), Ajuste a la realidad ($p < 0.0003$) y Estado de animo ($p < 0.0441$).

Esto indica que en estas áreas si existen diferencias significativas en el grado de ajuste en relación al semestre que cursan los estudiantes, mientras que en Relaciones familiares no existe diferencia en el grado de ajuste a través de los diferentes semestres.

Por ultimo, se analizó las diferencias en el grado de ajuste relacionado al turno que cursan los estudiantes, los resultados obtenidos se muestran en la tabla VIII y en el apéndice C se muestra la gráfica correspondiente.

Se observa que la escala con mayor porcentaje para ambos turnos es la subescala de Ajuste a la Realidad (81.69 % para el turno matutino y 79.61 % para el vespertino), mientras que la de menor porcentaje es Conformidad (68.72 % en turno matutino y 67.53 % en el vespertino).

TABLA VIII: Porcentajes en el nivel de ajuste de cada subescala en relación al turno.

AREA DE AJUSTE/TURNO	MATUTINO	VESPERTINO	TOTAL
RELACIONES SOCIALES	74.63 %	76.63 %	75.26 %
ESTABILIDAD EMOCIONAL	71.71 %	71.26 %	71.57 %
AJUSTE A LA REALIDAD	81.69 %	79.61 %	81.03 %
ESTADO DE ANIMO	72.66 %	70.62 %	72.16 %
CONFORMIDAD	68.72 %	67.53 %	68.34 %
RELACIONES FAMILIARES	74.21 %	75.18 %	74.51 %
TOTAL	73.94 %	73.47 %	

El orden en que están ajustados es el mismo a excepción de las áreas de Estado de ánimo y Estabilidad emocional.

En estos datos la prueba T no reflejó diferencias significativas entre los porcentajes de ajuste de ambos turnos, esto significa que el asistir a la Universidad por la mañana o por la tarde no ejerce diferencias en el grado de ajuste.

En relación al desempeño académico, la calificación promedio de la población fue de 8.51. Tomando en cuenta las variables Género, Semestre y turno se tienen los datos de la tabla IX.

TABLA IX: Calificación promedio por género, semestre y turno.

VARIABLE		CALIFICACION PROMEDIO
GENERO	MASCULINO	8.33
	FEMENINO	8.56
SEMESTRE	2 ^a	8.24
	4 ^a	8.45
	6 ^a	8.55
	8 ^a	8.97
TURNO	MATUTINO	8.53
	VESPERTINO	8.46

En estos datos se observa que las diferencias en las calificaciones son por décimos y se encuentra que el sexo femenino tiene una calificación promedio más alta que el sexo masculino; se observa también que la calificación se relaciona directamente con el semestre, en donde a semestres más avanzados, corresponden calificaciones más altas. Por último, en el turno matutino se tiene una calificación mayor que en el turno vespertino.

Con el objeto de responder a la pregunta de investigación planteada en el estudio, se hicieron análisis de regresión múltiple en los que se analizó la predicción del rendimiento académico de los estudiantes respecto a cada una de las áreas de ajuste socioemocional.

Se consideró como variable predictora (variable independiente) el rendimiento académico representado por la calificación promedio de los estudiantes en el semestre anterior y como variable de predicción (variable dependiente) cada una de las diferentes áreas de ajuste: Relaciones Sociales, Relaciones Familiares, Ajuste a la Realidad, Estabilidad Emocional, Conformidad y Estado de Animo.

En la Tabla X se muestran los valores obtenidos en los análisis de regresión múltiple realizados. En esta tabla se observa que el rendimiento académico de los estudiantes de Psicología predice positiva y significativamente un mayor grado de ajuste exclusivamente en las áreas de Relaciones sociales y Conformidad. Esta variable a través de R explica el 1.69 % de la varianza en las Relaciones Sociales y el 1.71 % de la varianza en la Conformidad.

TABLA X.- Predicción del rendimiento académico en las áreas de ajuste.

AREA DE AJUSTE	R.MULTIP	R	AJUS.DE R	F	p
RELACIONES SOCIALES	.13104	.01694	.01383	5.4442	.0203*
ESTABILIDAD EMOCIONAL	.05507	.00303	-.00012	.96123	.3276
AJUSTE A LA REALIDAD	.05012	.00251	-.00064	.79571	.3731
ESTADO DE ANIMO	.07578	.00574	.00260	1.82506	.1777
CONFORMIDAD	.13104	.01717	.01406	5.5207	.0194*
RELACIONES FAMILIARES	.02172	.00047	-.00269	.14917	.6996

*.- Valores significativos de probabilidad.

DISCUSION GENERAL.

El presente estudio tuvo como objetivo determinar el ajuste socioemocional de los estudiantes de la Carrera de Psicología de la ENEP-Iztacala UNAM, así como las diferencias en el ajuste relacionadas al género, semestre y turno que cursan dichos estudiantes.

Para tal efecto se seleccionó una muestra representativa de 318 alumnos de la Licenciatura en Psicología de la ENEP-Iztacala, los cuales fueron elegidos a través de un muestreo aleatorio estratificado. Se consideró que en la muestra quedarán representados grupos de estudiantes correspondientes a cada semestre de la Licenciatura así como a ambos turnos. El número de hombres y mujeres no se determinó previamente.

El ajuste socioemocional fue definido con base en las respuestas que los estudiantes dieron al instrumento aplicado, el cual consistió en una adaptación del cuestionario de ajuste socioemocional de Berdie y Layton (1957) realizada por Desatnik y Franklin (1992). Este cuestionario consta de 7 subescalas las cuales definen las siguientes áreas de ajuste: Relaciones Familiares, Relaciones Sociales, Estabilidad Emocional, Ajuste a la Realidad, Estado de Animo y Conformidad. Adicionalmente, el cuestionario consta de una subescala de Validez que evalúa el índice de veracidad de las respuestas de los estudiantes al

cuestionario, por lo que no se espera que esta escala tenga un alto índice de confiabilidad y por lo tanto no fue considerada para los análisis del ajuste.

Al analizar la confiabilidad del cuestionario total, después de reducir el número de reactivos a 236, eliminando aquellos que tenían una correlación menor a 0.0910, se obtuvo que es un instrumento que cuenta con una alta consistencia interna (.9503). Asimismo, los índices de confiabilidad de las escalas variaron de 0.7198 a 0.8955, lo que indica que el rango de variación es alto o moderadamente alto. Lo anterior es congruente con los resultados obtenidos en estudios anteriores en los que fue aplicado este cuestionario en muestras de adolescentes y universitarios mexicanos (Desatnik y Franklin, 1992; Weil, 1986), por lo que los datos apoyan la utilización de este cuestionario como un instrumento confiable tanto en su totalidad como en la medición de las áreas específicas de ajuste.

Posteriormente se determinó el nivel de ajuste de los estudiantes con base en la frecuencia de respuestas de ajuste que dieron al cuestionario. Al obtener el porcentaje de respuestas de ajuste y desajuste, se encontró que tanto en la escala total como en las escalas particulares, el porcentaje de respuestas que indicaban ajuste varió de 68.34 % a 81.03 %.

Lo anterior indica que la muestra estudiada mostró un alto

grado de ajuste, lo cual proporciona una información importante cuando se considera el perfil profesional del futuro psicólogo, así como los problemas a los que éste debe enfrentarse en su práctica profesional, tanto en la escuela como en el campo laboral. Esto permite suponer que los estudiantes tienen potencialmente habilidades para enfrentar situaciones que su práctica les impone, puesto que cuentan con un alto ajuste a la realidad, es decir, se enfrentan positivamente a situaciones novedosas, establecen relaciones satisfactorias con otras personas, ya sea de su grupo social o de su familia, manejan la realidad de manera efectiva, realista y con un estado de ánimo positivo.

Al analizar si existen diferencias en el ajuste socioemocional con respecto al género de los estudiantes, se encontró que no existieron diferencias significativas en el nivel de ajuste de hombres y mujeres, a excepción del área de Estabilidad Emocional, en la que los hombres mostraron un mayor grado de ajuste que las mujeres ($p < 0.023$). Esto podría estar asociada a la diferencia que existen entre hombres y mujeres con respecto a sus modalidades para expresar emociones y tensión, que es lo que la escala mide. Lo anterior se relaciona con lo planteado por Helms (1985, citado en D'Aurora y Fimian, 1988) quien señala diferencias entre géneros al considerar que las mujeres manifiestan su estrés en aspectos emocionales y fisiológicos, mientras los hombres dan manifestaciones más

conductuales del estrés. Sin embargo es posible que algunas de las respuestas a los reactivos de la escala de Estabilidad Emocional evalúen como respuesta de desajuste algunas que son más comunes entre las mujeres (p. ej. "sufro fácilmente", "tengo épocas de melancolía", "he requerido frecuentemente de atención médica"), por lo que sería conveniente en estudios posteriores analizar los ítems con respecto al énfasis que dan a patrones conductuales esperados para hombres o mujeres.

Al analizar si el semestre que cursan los estudiantes en la Carrera influye en el nivel de ajuste, se encontró que, a medida que los estudiantes avanzan por los semestres del plan de estudios, su nivel de ajuste se incrementa significativamente en todas las áreas de ajuste, a excepción de la de Relaciones Familiares, la cual se mantiene en el mismo nivel a través de los semestres.

Esto se explica debido a que los estudiantes, al avanzar a través de los semestres en su formación universitaria, se van familiarizando con las reglas y las expectativas que de ellos se tienen, adquieren una mayor capacidad para tomar sus propias decisiones, establecen relaciones más satisfactorias con grupos, van desarrollando habilidades para afrontar las situaciones novedosas o de reto que su vida académica les demanda, mostrándose menos ansiosos ante estas situaciones, han probado cuáles estrategias de afrontamiento son más efectivas para

conducirlos a un mejor desarrollo.

Tales cambios han sido investigados por autores como McMichael, 1974 (citado en Zauzmer, Farris y Zauzmer, 1983), Spielberg (1980), Terenzini y Wright (1987) y Rosado (1988), quienes en sus estudios reportan diversos cambios en los jóvenes estudiantes al ir avanzando en sus grados escolares. Dichos cambios reflejan un mejor control y ajuste ante las situaciones a las que se van enfrentando en esta etapa de vida en el ámbito escolar.

Se puede considerar que el ajuste en las Relaciones Familiares se encuentra en el mismo nivel a lo largo del curso de los semestres, debido a que el ajuste en esta área se mantiene más independiente de los cambios que ocurren en su vida académica; asimismo, al ingresar a la carrera, los estudiantes por lo general han concluido la etapa de la adolescencia, o bien, se encuentran hacia la adolescencia tardía, por lo que los cuestionamientos característicos de esta etapa de desarrollo han comenzado desde antes y no le impone al estudiante nuevos retos como los que impone la vida escolar; de esta manera, no se observaron fluctuaciones en el ajuste de las relaciones familiares con respecto al avance a través de los semestres.

Al considerar si el ajuste de los estudiantes varía con respecto al turno en el que cursan sus estudios, se encontró que

no existen diferencias significativas en ninguna de las áreas de ajuste que mide el cuestionario; es decir, las personas del turno matutino y del vespertino muestran el mismo nivel de ajuste. Este resultado llama la atención debido a que tradicionalmente se ha considerado que la población de estudiantes universitarios del turno vespertino difiere del matutino con respecto a la edad, generalmente son personas que trabajan por lo que se enfrentan a condiciones de vida diferentes que podrían haber reflejado diferencias en el ajuste de algunas áreas.

Estas características de ajuste encontradas en la población de estudio pueden considerarse como apropiadas tomando en cuenta que el perfil del psicólogo demanda en el futuro profesional un ajuste a diferentes situaciones del campo laboral, ya que dentro de sus funciones está el evaluar, planificar, prevenir y ser capaz, al intervenir, de dar soluciones a los problemas que se presentan en los diferentes contextos (familiar, social, educativo, etc.)

El segundo objetivo general de la investigación consistió en determinar si existe relación entre el ajuste socioemocional y el rendimiento académico de los estudiantes. Para tal efecto se consideró como variable predictora (independiente) el rendimiento académico considerado como la calificación promedio de los estudiantes durante el semestre anterior a la aplicación del cuestionario; la variable de predicción (dependiente) fue el

ajuste socioemocional en sus diversas áreas, considerado como las respuestas de los estudiantes al Cuestionario de Ajuste Socioemocional, descrito anteriormente.

A partir del análisis estadístico realizado a través del procedimiento de regresión múltiple se encontró que el rendimiento académico representado por la calificación promedio predice positiva y de manera significativa el ajuste en las áreas de Relaciones Sociales y Conformidad exclusivamente. Sin embargo, el porcentaje de varianza que esta variable explica en cada una de las áreas de ajuste señaladas, es muy bajo. Esto significa que se requiere estudiar otras variables que intervienen en el logro de un ajuste socioemocional efectivo.

El rendimiento académico favorece el ajuste socioemocional en las áreas relacionadas a la interacción social de los estudiantes dentro del contexto escolar en el cual, la obtención de un buen rendimiento académico puede propiciar relaciones sociales más positivas y conformidad al grupo de pares así como a las normas y valores del grupo. Esto puede significar que al lograr los estudiantes un rendimiento académico eficiente, están enfrentando las demandas escolares de manera efectiva, lo que reduce el estrés que provocan las exigencias académicas en el ámbito escolar y propicia el desarrollo de habilidades para lograr un mayor ajuste socioemocional.

Esto se relaciona con lo planteado por algunos autores como Hurlock (1980) quien señala que la estabilidad en las relaciones sociales genera seguridad en los jóvenes lo que produce una satisfacción emocional; por su parte, Chartrand (1990) señalan que la forma en que los estudiantes se perciben a sí mismos, la forma en que son percibidos y el compromiso que asumen con el rol de estudiante va a tener influencia en el ajuste personal y escolar de los jóvenes universitarios; así también, Heppner y Anderson (1985) puntualizan la relación de la auto-valoración en las propias habilidades para la solución de problemas y el ajuste psicológico de los estudiantes. Fimian (1986) plantea que existe una relación entre las habilidades tanto sociales como académicas y que, la falta de estas habilidades puede generar estrés en los estudiantes.

De acuerdo al estudio realizado por Desatnik y Franklin (1992) la forma cómo los estudiantes enfrentan dicho estrés tiene efectos en su ajuste socioemocional, con lo cual se establece una relación circular entre habilidades, estrés, afrontamiento y ajuste, el cual nuevamente tiene efectos en las habilidades. Esto evidencia una determinación circular entre ambas variables, por lo que el estudio de esta relación a partir de un modelo estadístico donde una variable predice a la otra, resulta limitado.

Considerando que existen múltiples factores en la

explicación del rendimiento académico, al tratar de investigar el efecto que éste tiene en otras variables como el ajuste, es recomendable en estudios posteriores ampliar la medición de ésta variable tomando en cuenta antecedentes escolares, habilidades específicas asociadas al rendimiento (como lectura, comprensión, entre otras), hábitos de estudio, características de las materias, relaciones interpersonales que se dan en la situación escolar, características de los profesores, variables extracurriculares, modelos de enseñanza-aprendizaje y otras que interactúan en el sistema escolar.

Por lo anterior, cabe resaltar que dentro del proceso educativo, la relación entre las variables involucradas en éste no es unívoca ni causal, sino que se dan de manera dinámica y mutuamente retroalimentadas, por lo que además de analizar el conjunto de variables mencionadas, se deben considerar como factores que actúan de manera entrelazada dentro de un proceso continuo. Es probable que, debido a características inherentes a la metodología empleada en este estudio, existan limitaciones para estudiar estos procesos, por lo que se sugiere que en investigaciones futuras se contemple el análisis de dichos procesos a través de otro tipo de metodología, llevando a cabo análisis cualitativos exhaustivos que amplíen el conocimiento del fenómeno estudiado.

Asimismo, es importante considerar que las variables

estudiadas podrían ser evaluadas utilizando criterios diferentes para su definición. Es decir, al tomar el promedio académico como una medición única del desempeño de los estudiantes, se presentan limitaciones que restringen la observación de muchas de las conductas que se incluyen en dicho constructo por lo que, al medir el desempeño a través de esta forma no siempre se refleja el aprovechamiento real del estudiante ya que influye el criterio del profesor y la modalidad de evaluación que difiere dependiendo del curso, del módulo al que éste pertenece y la modalidad del mismo evaluador; además, el sistema de evaluación como se da en la Carrera de Psicología de la ENEP-Iztacala (MB, B, S, NA) no mide segmentos más específicos del rendimiento y solo se dan estas posibilidades.

Lo mismo sucede con respecto a la medición del ajuste socioemocional, ya que éste es, por su naturaleza, un proceso que está sujeto a las condiciones del medio que enfrenta la persona, por lo que es importante al analizar el ajuste, tomar en cuenta dichas condiciones. De esta manera se propone que, en futuras investigaciones se pudiera analizar el rendimiento académico y el ajuste socioemocional, así como la relación que se da entre éstos, a través de intentar otras formas de medición, tal como la observación directa o un análisis cualitativo que permitan ampliar la explicación de este proceso.

BIBLIOGRAFIA.

- Berdie, R. F. y Layton, W. L. (1957). Minnesota Counseling Inventory. New York. The Psychological Corporation.
- Chadwick (1978). Tecnología educacional para el docente. Buenos Aires. Paidós.
- Chartrand, J. M. (1990). "A causal analysis to predict the personal and academic adjustment on nontraditional students". Journal of counseling psychology. Vol.37. pp. 65-73.
- D'Aurora, D. y Fimian, M. (1988). "Dimensions of life and school stress experienced by young people". Psychology in the schools. Vol.23. pp.44-53.
- Desatnik O. y Franklin. (1992). Estilos de afrontamiento al estrés y su relación con el ajuste socioemocional. Tesis grado de Maestría. Universidad Anahuac. México.
- Díaz Guerrero, R. y Emmite, P. (1986). Innovaciones de educación. México. UNAM.
- Erikson, E. (1981). La Adultez. México. Fondo de cultura económica.

Faw, T. (1984). Psicología del niño. México. Mc Graw Hill.

Goodstein, L. D. y Lanyon, R. I. (1975). Adjustment and personality. New York. Addison Wesley Publishing Co.

Good, T. y Brophy, J. (1983). Psicología educacional. México. Interamericana.

Haller, G.B. (1973). Psicología general. México. Harla.

Harrasch, C. (1989). El psicólogo, qué hace?. México. Alhambra Mexicana.

Heppner, P. P. y Anderson, W. P. (1985). "The relationship between problem-solving, self-appraisal and psychological adjustment". Cognitive Therapy and Research. Vol. 9 (4). pp.415-427.

Holmbeck, G. N. y Wandrei, M. L. (1993). "Individual and relational predictors of adjustment in first year of college students". Journal of counseling psychology. Vol.40 (1). pp. 73-78.

Horrocks, J. (1984). Psicología de la adolescencia. México. Trillas.

Hurlock, E. B. (1989). Psicología de la adolescencia. México. Paidós.

Lazarus, S. R. y Folkman. (1986). Estrés y procesos cognitivos. México. Martínez Roca.

Leif, J. y Juif, P. (1979). Textos de psicología del niño y del adolescente. Madrid. Narcea.

López, S. A. (1982). "Educación superior, técnicas de estudio y personalidad". Enseñanza e Investigación en Psicología. Vol.8 Num.1 (15) pp. 16-27. México.

Mechanic, D. (1983). "Stress and social adaptation". Selye's Guide to stress research. Vol.2, pp.118-133. Ed. Hans selye scientific and academic editions. New York.

Papalia, D. E. y Olds, S. W. (1985). Desarrollo humano. México. Mc Graw Hill.

Piaget, J. (1985). Seis estudios de psicología. México. Planeta.

Rojas, S.R. (1985). Guía para realizar investigaciones sociales. México. UNAM.

Rosado, M.A. (1988). Dinámicas de grupo y orientación educativa. México. Trillas.

Sánchez, B. (1979). IV Jornadas internas de trabajo. I Congreso Nacional de Salud Escolar y Universitaria. Memorias. Ciudad Universitaria, México.

Silva, A. (1992). Métodos Cuantitativos en Psicología. Un enfoque metodológico. México. Trillas.

Spielberg, C. (1980). Tensión y ansiedad. México. Harla.

Terenzini, P. y Wright, T. (1987). "Influences on student's academic growth during four years of college". Research in higher education. Vol.26 (2), pp. 161-179.

Weil, B.M. (1986). Ajuste socioemocional del adolescente con deficiencia auditiva dependiendo del tipo de comunicación aprendido. Tesis de Licenciatura. México. Univ.Anahuac.

Zausmer, F., Farris, R. Y Zausmer, R. (1983). "The university student: management, stress, and wellnes". Selye's Guide to stress research. Vol.2, pp.1-9. Ed. Hans selye scientific and academic editions. New York.

APENDICE A: PLANTEAMIENTO GENERAL DEL PROYECTO EN EL QUE SE INSERTA LA INVESTIGACION.

El presente estudio forma parte del Proyecto General de Investigación "Evaluación y Planeación Educativa, Análisis de un Proyecto: Psicología Iztacala". Este proyecto considera al plan de estudios como un sistema que está constituido por elementos de entrada, de proceso y de egresos, dándose una interrelación entre éstos.

Según Chadwick (1978) se debe evaluar cada uno de estos elementos para poder dar una retroalimentación al sistema y proponer modificaciones futuras, tendientes a una planeación más eficiente.

De esta forma, cuando se analiza un proyecto educativo, es posible enfocarlo desde la perspectiva del marco de la teoría de sistemas, entendiendo por sistema "la combinación ordenada de partes que, aunque trabajan de manera independiente, se interrelacionan y, por medio del esfuerzo colectivo y dirigido, constituyen un todo racional, funcional y organizado que actúa con el fin de alcanzar metas de desempeño previamente establecidas". (Chadwick, 1978, p.22).

Esta definición enfatiza las partes interrelacionadas que constituyen un todo y que tratan de lograr un propósito

determinado.

Una de las características principales de los sistemas es que existen en diversos niveles y, con base en esto se pueden definir diversos componentes o subsistemas y un supra-sistema al cual éste pertenece.

Para analizar el ámbito educativo Chadwick (1978) identifica seis partes fundamentales:

- a) La estructura de un sistema que consiste en el ordenamiento físico y tridimensional de todos sus distintos subsistemas componentes, elementos, miembros y partes; existiendo también una estructura conceptual.
- b) Los procesos, que son los elementos de acción o la modificación a lo largo del tiempo en los aspectos informativos y energéticos de un sistema. Cuando se habla de éste, es importante considerar la manera lógica en que todo lo que ingresa al sistema se transforma en sus resultados o productos; a este método de transformación se le denomina proceso del sistema.
- c) Las entradas, que son los elementos que ingresan al sistema desde el supra-sistema para ser transformados o para ayudar al proceso de transformación. Todo lo que el sistema extrae del ambiente para transformar en resultado o para contribuir al proceso de transformación, es entrada; éstas incluyen los recursos humanos y no humanos, los objetivos educacionales y de los alumnos que ingresan al sistema.

d) Los egresos o resultados, éstos son el producto del sistema; es el resultado de los procesos utilizados para transformar las entradas.

e) Para mantenerse, un sistema debe interactuar con su ambiente, adaptarse a él y a otras partes del supra-sistema. El ambiente en el cual existe el sistema, provee los recursos humanos y no humanos necesarios para el funcionamiento de éste; además, establece los requisitos de objetivos. Un supra-sistema (o ambiente) es el lugar de donde provienen las entradas y a donde van a ir los egresos.

f) El último elemento es la información o retroalimentación, la cual permite mantener, aumentar, modificar y cambiar las operaciones del sistema. Se da un proceso de retroalimentación mediante el cual ingresa información acerca del desempeño o los resultados del sistema, lo compara con los objetivos establecidos y con las entradas suministradas, comunicándola a los diseñadores del sistema. La retroalimentación es el flujo principal de información interna del sistema.

Un esquema de los elementos fundamentales del sistema se puede representar de la siguiente manera:

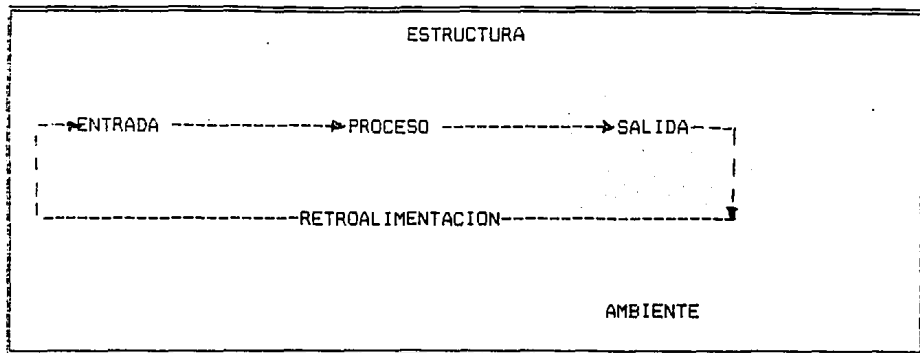


Fig. 1.- Elementos fundamentales de un sistema.

Sintetizando, se puede decir que el sistema existe dentro de su ambiente tiene entradas, procesos y salidas que son organizadas en una estructura, teniendo una retroalimentación que proporciona información a cada elemento para transformarlo.

Respecto al sistema de educación superior, éste tiene un carácter dual, por un lado intenta responder a la demanda social de educación superior y, por otro, responder a las expectativas en cuanto al personal altamente calificado que la sociedad va a requerir para su desarrollo.

Para poder llevar a cabo cada una de las etapas de la planeación, es necesario la obtención de datos que permitan la orientación hacia el diagnóstico, pronóstico y evaluación de un proyecto de educación superior.

La planeación de la educación superior siempre va a implicar un proceso de toma de decisiones sobre las metas y objetivos de la tarea educativa y la manera de implementar dichos objetivos. El tomar una buena o mala decisión dependerá tanto de la calidad como de la cantidad de la información que se haya recopilado respecto a la planeación. Esta información debe tomarse de los diferentes elementos que conforman el sistema educativo y que inciden en él, ya sea directa o indirectamente.

Chadwick (1978) plantea que para tener una visión completa del sistema educativo es necesario considerar los elementos de entrada y del contexto que le rodea, así como los productos que permiten retroalimentar al sistema y, después de haber evaluado las diferentes variables y la forma cómo se comportan, poder analizar, diagnosticar y proponer planes que permitan optimizar las condiciones presentes.

Por tal motivo, el objetivo en el cual se inscribe el presente estudio es realizar investigación aplicada y propositiva a corto y mediano plazo, para contribuir a la satisfacción de necesidades y a la solución de problemas educativos, tomando como caso particular la carrera de Psicología de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala (ENEP-IZTACALA). Con esto se pretende evaluar diversos componentes del sistema y dar una retroalimentación a sus diferentes áreas, pretendiendo proponer soluciones mediatas e inmediatas de los problemas de la enseñanza

de la Psicología a nivel superior y reorientar la planeación educativa en dicho sector.

Uno de los objetivos específicos de dicho proyecto y que compete a la presente investigación es caracterizar algunos de los aspectos emocionales de los alumnos de la Licenciatura de Psicología de la ENEP-Iztacala, considerándolos como uno de los elementos de entrada de esta Carrera. Así, dentro de estos aspectos, es importante tomar en cuenta el ajuste socioemocional que los estudiantes manifiestan, ya que éste puede relacionarse con su adaptación a la escuela, con sus interacciones sociales, y con su desempeño escolar y profesional a futuro. (Spielberg, R. 1980; Terenzini, P. y Wright, T. 1987; D'aurora, D. y Fimian, M. 1988; Rosado, M 1988).

APENDICE B: PROCEDIMIENTO PARA EL TAMAÑO DE LA MUESTRA.

Procedimiento para el tamaño de la muestra: El procedimiento utilizado para calcular el tamaño de la muestra fue con base en lo señalado por Rojas Soriano (1985) y Silva (1992). En primer lugar se obtuvo un muestreo inicial utilizando la siguiente formula:

$$n = \frac{Z^2 pq}{E^2}$$

En donde: n= muestra.

Z= nivel de confianza (1.96) 95%.

p= variabilidad (.5).

q= variabilidad (.5).

E= nivel de precisión (.05) 5%.

Sustituyendo se tiene:

$$n = \frac{(1.96)^2 (.5)(.5)}{(.05)^2}$$

$$n = \frac{3.84 (.5)(.5)}{.0025}$$

$$n = \frac{.96}{.0025} \quad n = 384$$

Al conocer la población total, se obtuvo la muestra corregida por medio de la siguiente fórmula:

$$n = \frac{no}{1 + \frac{no-1}{N}}$$

En donde: no= muestra inicial.

N= Población.

Sustituyendo:

$$n = \frac{384}{1 + \frac{384-1}{1496}}$$

$$n = \frac{384}{1 + .256}$$

$$n = \frac{384}{1.256}$$

$$n = 305.73 \quad \text{redondeando} \quad n = 306$$

Considerando que el tipo de muestreo es probabilístico estratificado, se obtuvo la distribución muestral para cada estrato, es decir, para cada semestre y turno, de acuerdo a la fórmula siguiente:

$$nh = \frac{Nh}{N}$$

En donde: N_h = población por grupo.

N = población total.

n = muestra total corregida.

n_h = muestra del estrato.

Para afijar la muestra, la fracción de los grupos, es decir, la proporción (N_h/N) se multiplica por la muestra total corregida (n), quedando así, la fórmula antes descrita.

La siguiente tabla representa los datos obtenidos:

TABLA XI.- Relación del muestreo estratificado (por semestre y turno).

SEMESTRE	TURNO	N_h	N_h/N	n_h (MUESTRA)
2 ^o	MATUTINO	336	.22459	68.7-----69
	VESPERTINO	158	.10561	32.3-----32
4 ^o	MATUTINO	258	.17245	52.7-----53
	VESPERTINO	107	.07152	21.8-----22
6 ^o	MATUTINO	225	.15040	64.0-----46
	VESPERTINO	108	.07219	22.0-----22
8 ^o	MATUTINO	206	.13770	42.1-----42
	VESPERTINO	98	.06550	20.0-----20
TOTAL	MAT.Y VESP.	1496	.99996	305.95---306

Para extraer la muestra designada en cada estrato, se consideró la población total de cada uno de éstos y el número de

grupos que la componían (Ver tabla XII) de esta forma se decidió tomar tres grupos de cada uno de los semestres del turno matutino y dos grupos de cada semestre del turno vespertino para administrar el cuestionario utilizado. Esto se hizo con la finalidad de no sacar de sus clases a determinado número de alumnos en cada grupo para reunirlos en un salón, sino tomar grupos enteros para aplicarles el cuestionario con el permiso previo del profesor. Los grupos fueron seleccionados aleatoriamente, escribiendo en trozos de papel cada uno de los grupos, posteriormente extrayendo al azar 12 papelitos para el turno matutino, divididos por semestre; y 8 para el turno vespertino, también divididos por semestre. Los grupos seleccionados fueron:

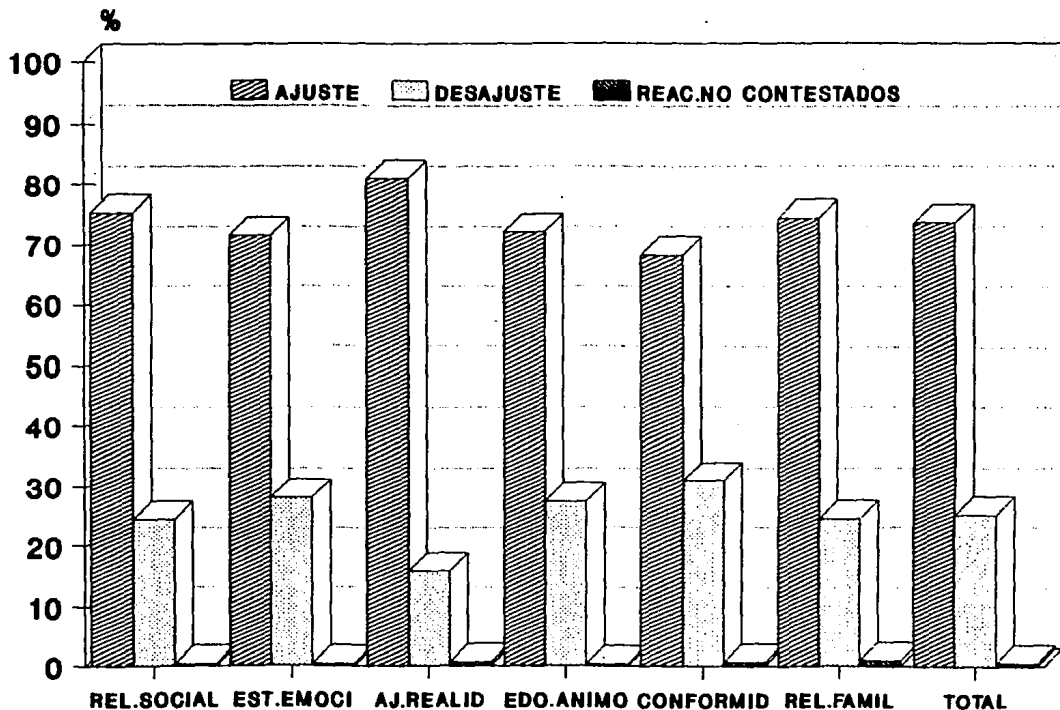
Turno matutino: 2204, 2206, 2207, 2403, 2406, 2410, 2602, 2606, 2609, 2803, 2806 y 2809.

Turno vespertino: 2255, 2256, 2452, 2454, 2651, 2655, 2852 y 2854.

TABLA XII.- Relación de la población y de grupos por semestre y turno.

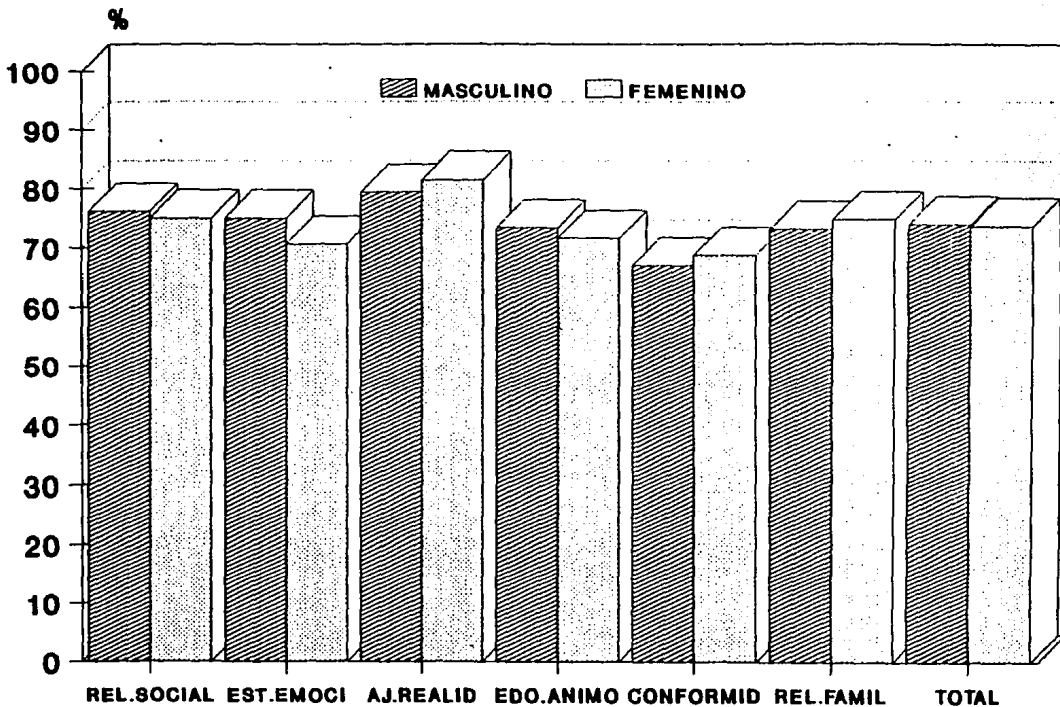
SEMESTRE	2 ^a		4 ^a		6 ^a		8 ^a		TOTAL
	M.	V.	M.	V.	M.	V.	M.	V.	
TURNOS	M.	V.	M.	V.	M.	V.	M.	V.	M. Y V.
* ALUMNOS	336	158	258	107	225	108	206	98	1496
* GRUPOS	10	8	10	5	10	5	9	5	52

GRAF.1.-PORCENTAJES AJUSTE, DESAJUSTE Y NO RESPUESTA

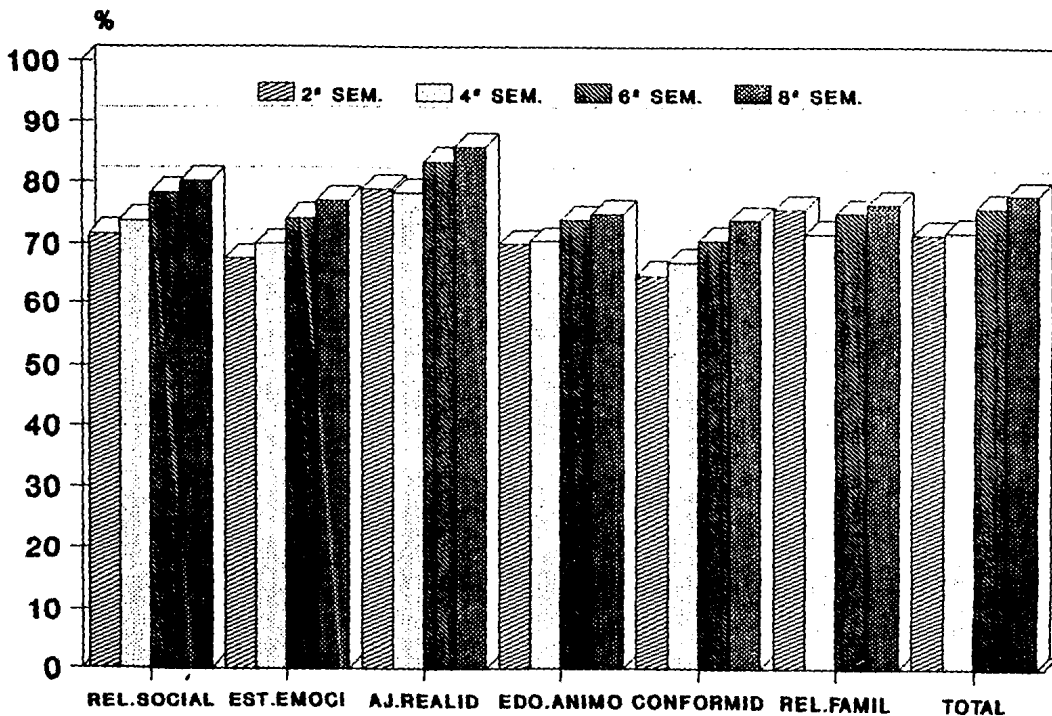


APENDICE C : GRAFICAS.

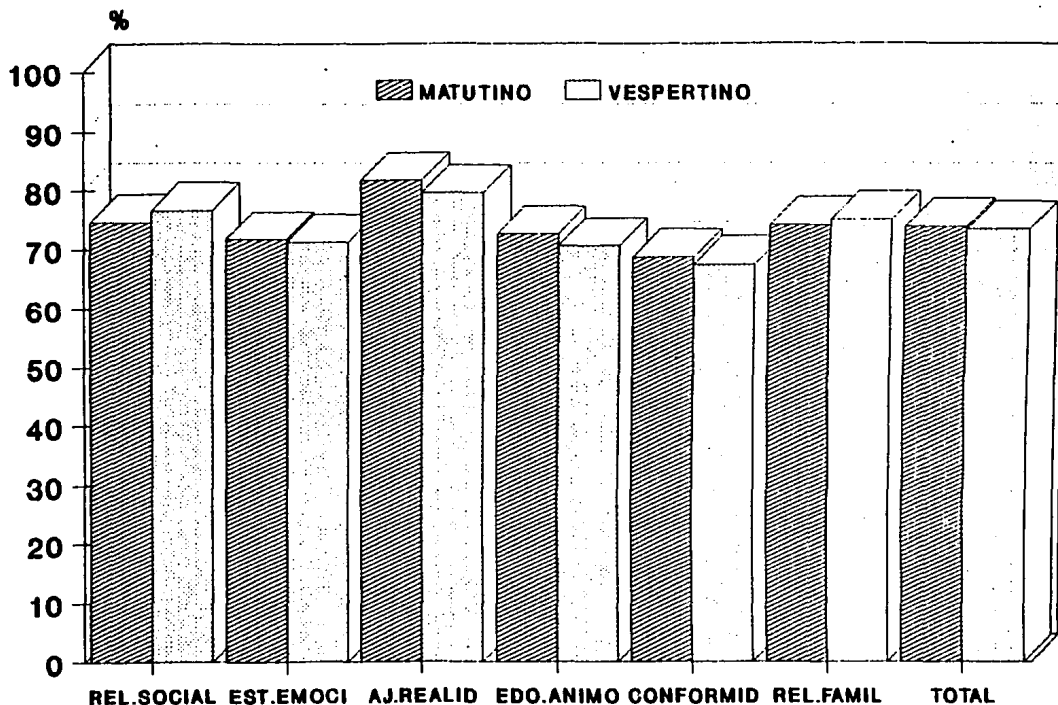
GRAF.2.- PORCENTAJE DE AJUSTE COMPARANDO GENEROS



GRAF.3.- PORCENTAJE DE AJUSTE COMPARANDO SEMESTRES



GRAF.4.- PORCENTAJE DE AJUSTE COMPARANDO TURNOS



APENDICE D: CUESTIONARIO.

INSTRUCCIONES:

POR FAVOR LEE CADA UNA DE LAS SIGUIENTES AFIRMACIONES Y DECIDE SI DICEN ALGO VERDADERO O FALSO ACERCA DE TI. DESPUÉS ANOTA TU RESPUESTA PONIENDO UN CIRCULO EN LA LETRA "V" SI ES VERDADERA O EN GRAN PARTE VERDADERA, O EN LA LETRA "F" SI ES FALSA O EN GRAN PARTE FALSA, SEGÚN SE APLIQUE A TI LO QUE DICE LA FRASE.

A CONTINUACIÓN PRESENTAMOS UN EJEMPLO PARA QUE COMPRENDAS MEJOR COMO DEBES HACERLO:

A) ME GUSTA LLEVARME CON GENTE DE MI EDAD. F V

RECUERDA QUE DEBES DAR TU PROPIA OPINIÓN ACERCA DE TI Y PROCURA SER SINCERO AL RESPONDER.

CONTESTA EL CUESTIONARIO EN FORMA RÁPIDA Y CON MUCHO CUIDADO; NO TE DETENGAS MUCHO TIEMPO EN CADA UNA DE LAS AFIRMACIONES.

SEMESTRE _____

TURNO _____

PROMEDIO _____

SEXO _____

EDAD _____

- 1.- Tengo dificultad para saber qué decir en una reunión de grupo. F V
- 2.- Me preocupa que pase algo malo. F V
- 3.- Puedo mantener mi equilibrio al caminar sin ninguna dificultad. F V
- 4.- He tenido que planear y dirigir lo que hacen otras personas. F V
- 5.- Disfruto hablar frente a grupos de personas. F V
- 6.- Me disgustan los eventos sociales. F V
- 7.- Me siento nervioso e incómodo en compañía de la gente. F V
- 8.- Mi condición física es tan buena como la de los demás. F V
- 9.- Me puedo recuperar fácilmente cuando un amigo me decepciona. F V
- 10.- Hay muy poco compañerismo y cariño en mi familia en comparación con otros hogares. F V
- 11.- Si la gente no hubiera estado en mi contra, yo hubiera tenido más éxito. F V
- 12.- Cuando estoy en un grupo de gente tengo dificultad para pensar en cosas adecuadas que decir. F V
- 13.- Como sin tener realmente hambre. F V
- 14.- Pienso que todos me miran cuando me ofrezco a participar en un juego. F V
- 15.- Mis ojos son muy sensibles a la luz. F V
- 16.- Disfruto al estar con niños pequeños. F V

- 17.- Me da pena cuando tengo que hablar frente al grupo. F V
- 18.- Cuando estoy en una cena importante, prefiero quedarme sin algo a tener que pedir que me lo pasen. F V
- 19.- Me da pena tener que pedir permiso para salir de una reunión. F V
- 20.- En mi casa hay poco amor. F V
- 21.- Prefiero pasar de largo cuando me encuentro con personas que no he visto hace tiempo, a menos que se dirijan a mí primero. F V
- 22.- He estado deprimido por mis bajas calificaciones en la escuela. F V
- 23.- Me molesta que se burlen de mí. F V
- 24.- Muchas veces me duele la cabeza. F V
- 25.- Tengo muchas ganas de conocer nuevos amigos. F V
- 26.- Me disgusta mi apariencia física. F V
- 27.- Tengo dificultad para hablar con la mayoría de las personas. F V
- 28.- Me preocupo mucho cuando tengo que iniciar una conversación en un grupo. F V
- 29.- Algunas veces me han llevado con el director de la escuela por hacer cosas indebidas. F V
- 30.- A veces tengo épocas de melancolía. F V
- 31.- Me siento apenado por mi falta de experiencia en situaciones sociales. F V

- 32.- Me preocupa que se me queden viendo cuando voy
en la calle. F V
- 33.- A menudo sueño despierto. F V
- 34.- Me resultan indiferentes las relaciones sociales
comunes. F V
- 35.- Me asusta tener que ir al doctor por cualquier
enfermedad. F V
- 36.- Me duran mucho las gripes. F V
- 37.- Casi todos mis familiares tienen consideraciones
hacia mí. F V
- 38.- Continuamente me vienen a la cabeza ideas tontas
que me molestan. F V
- 39.- Disfruto participando en diferentes juegos y
reuniones. F V
- 40.- La paso increíble en eventos sociales. F V
- 41.- Mis padres me entienden. F V
- 42.- Siento que mis padres están decepcionados de mí. F V
- 43.- En ocasiones, sin ninguna razón, o aún cuando no
me va tan bien, me siento muy contento, como si
estuviera en "la cima del mundo". F V
- 44.- Me considero una persona nerviosa. F V
- 45.- Me resulta fácil expresar mis ideas. F V
- 46.- De vez en cuando siento odio hacia algunos miembros
de mi familia a los cuales quiero. F V
- 47.- Recuerdo todo bien. F V

- 48.- Me preocupa la sensación de que las cosas no son reales. F V
- 49.- A veces me doy cuenta de que mis manos tiemblan cuando trato de hacer algo. F V
- 50.- Me siento bien con la gente grande. F V
- 51.- Me siento molesto por mucho tiempo, después de haber tenido una experiencia humillante. F V
- 52.- Me molesto fácilmente. F V
- 53.- En ocasiones siento que no sirvo para nada. F V
- 54.- Mis modales en la mesa no son tan buenos en mi casa como cuando voy con otros. F V
- 55.- Me siento muy triste. F V
- 56.- Me es fácil animar las fiestas. F V
- 57.- He tenido convulsiones con anterioridad. F V
- 58.- En ocasiones siento que me tiembla el párpado. F V
- 59.- Generalmente pienso que la vida no vale la pena. F V
- 60.- Sufro fácilmente. F V
- 61.- Me enojo fácilmente. F V
- 62.- Me siento bien adaptado a mi ambiente social. F V
- 63.- Creo que mi vida en el hogar es tan agradable como la de la mayoría de la gente que conozco. F V
- 64.- Padezco frecuentemente de problemas estomacales. F V
- 65.- Me gusta conocer nuevas personas. F V
- 66.- Me desanimo fácilmente. F V
- 67.- He tenido miedo de gente o de cosas que sé que sé que no pueden lastimarme. F V

- | | | |
|---|---|---|
| 68.- Me es fácil relacionarme amistosamente con personas del sexo opuesto. | F | V |
| 69.- Me relaciono fácilmente con extraños. | F | V |
| 70.- Mis padres no me entienden. | F | V |
| 71.- Tengo miedo de volverme loco. | F | V |
| 72.- Me da pena conocer nuevas personas. | F | V |
| 73.- Cuando estoy en mi casa me enojo. | F | V |
| 74.- Me gusta invitar gente a mi casa. | F | V |
| 75.- No puedo dormir por estar pensando en tantas cosas. | F | V |
| 76.- Me molestan mis sentimientos de inferioridad. | F | V |
| 77.- Siento que necesito tener muchos amigos para ser feliz. | F | V |
| 78.- Me gusta estar con gente. | F | V |
| 79.- Fácilmente pierdo la confianza en mí mismo. | F | V |
| 80.- Me siento muy cansado al final del día. | F | V |
| 81.- Tengo dificultad para quedarme dormido. | F | V |
| 82.- Se me dificulta concentrarme en una tarea o trabajo. | F | V |
| 83.- Tengo cambios de humor sin razón aparente. | F | V |
| 84.- La mayor parte del tiempo preferiría estar sentado y soñar despierto, en vez de cualquier otra cosa. | F | V |
| 85.- Me es difícil desempeñarme bien cuando otras personas me están viendo. | F | V |

- 86.- Dudo antes de entrar solo en un salón cuando los demás ya están sentados platicando. F V
- 87.- Prefiero participar en actividades que me permitan hacer amistad con mucha gente. F V
- 88.- Me gusta tomar la iniciativa para hacer nuevos amigos. F V
- 89.- Las cosas me salen mal, pero no es por mi culpa. F V
- 90.- Frecuentemente tengo molestias por la gripe. F V
- 91.- En mi casa es importante ser obediente. F V
- 92.- Me cruzo la calle para no encontrarme con gente que conozco. F V
- 93.- Me despierto fácilmente con el ruido. F V
- 94.- Durante los últimos años me he sentido bien la mayor parte del tiempo. F V
- 95.- Mi papá o mamá hacen cosas que me da miedo. F V
- 96.- Me gusta "ligar". F V
- 97.- Siempre digo la verdad. F V
- 98.- Envidio la felicidad de los demás. F V
- 99.- Me gusta pasar desapercibido en situaciones sociales. F V
- 100.-La gente me es indiferente. F V
- 101.-Desearía no ser tan tímido. F V
- 102.-Me preocupo cuando un maestro me llama inesperadamente. F V
- 103.-Mis padres y familiares me encuentran más defectos de los que deberían. F V

- | | | |
|---|---|---|
| 104.-Me disgustan las actividades sociales. | F | V |
| 105.-Me gusta relacionarme socialmente con la gente. | F | V |
| 106.-Soy propenso a que me contagien las gripes. | F | V |
| 107.-Trato de convencer a los demás para que hagan
alguna cosa. | F | V |
| 108.-Dudo antes de ofrecerme para pasar al pizarrón. | F | V |
| 109.-Se me dificulta hablar en público. | F | V |
| 110.-En ocasiones me siento lleno de energía. | F | V |
| 111.-Estoy seguro de que la vida es cruel conmigo. | F | V |
| 112.-He sufrido una desilusión amorosa. | F | V |
| 113.-Me angustio cuando un maestro me llama
inesperadamente. | F | V |
| 114.-Me relaciono con los demás como con cualquier
otra gente. | F | V |
| 115.-En ocasiones he tenido muchos deseos de irme de
mi casa. | F | V |
| 116.-La mayor parte del tiempo me siento melancólico. | F | V |
| 117.-A veces me enoja cuando me siento mal. | F | V |
| 118.-Participo fácilmente en conversaciones comunes. | F | V |
| 119.-Pienso que es necesario vigilar mi salud muy
cuidadosamente. | F | V |
| 120.-Me pongo nervioso en mi casa. | F | V |
| 121.-Mis padres me tratan como a un niño. | F | V |
| 122.-He sido bastante independiente y libre de la
disciplina familiar. | F | V |
| 123.-Mis luchas más difíciles son conmigo mismo. | F | V |

- 124.-A mi familia no le gusta el trabajo que he escogido
(o el trabajo que pienso escoger para el resto de
mi vida). F V
- 125.-Mi juicio está mejor que nunca. F V
- 126.-Evito a la gente siempre que me es posible. F V
- 127.-Me siento solo aún cuando estoy con otras
personas. F V
- 128.-La falta de dinero ha hecho que yo sea infeliz
en mi casa. F V
- 129.-La paso bien en las fiestas. F V
- 130.-Me despierto cansado en las mañanas. F V
- 131.-Me puedo comportar en forma natural en las
fiestas. F V
- 132.-He tenido muchas ganas de irme de mi casa. F V
- 133.-Me siento muy contento en mi casa. F V
- 134.-Me altero fácilmente. F V
- 135.-Me molesta tener que cumplir con lo que mi familia
me pide. F V
- 136.-He tenido muchas experiencias peculiares y
extrañas. F V
- 137.-Con frecuencia sueño cosas que no quiero contar
a los demás. F V
- 138.-Me va mal en la vida. F V
- 139.-Parece que nadie me comprende. F V
- 140.-He tenido síntomas de asma o de fiebres altas. F V

- 141.-Se me dificulta iniciar una conversación con
un extraño. F V
- 142.-Lloro fácilmente. F V
- 143.-Soy tan sensible a algunos temas que prefiero no
hablar de ellos. F V
- 144.-Tengo miedo de volverme loco. F V
- 145.-Mis padres siempre esperan que los obedezca, aunque
ahora yo sea grande. F V
- 146.-En ocasiones tengo accesos de risa y llanto que
no puedo controlar. F V
- 147.-He tenido ataques en los cuales he perdido el
control de mis movimientos o del habla, aunque
me daba cuenta de lo que sucedía. F V
- 148.-Mi conducta está controlada de acuerdo a las
costumbres de los que me rodean. F V
- 149.-Cuando salgo de mi casa, constantemente me
preocupo si las puertas o ventanas quedaron
cerradas. F V
- 150.-La mayor parte del tiempo desearía estar muerto. F V
- 151.-Tengo dificultad para comenzar a hacer las cosas. F V
- 152.-Frecuentemente me altero mucho. F V
- 153.-Leo el periódico todos los días. F V
- 154.-Tengo buen apetito. F V
- 155.-Soy muy nervioso. F V
- 156.-En un juego, preferiría ganar más que perder. F V

- 157.-Tengo dificultad decir lo más apropiado en el momento más indicado. F V
- 158.-La gente dice cosas vulgares y ofensivas acerca de mi. F V
- 159.-Soy tan capaz e inteligente como la mayoría de los demás. F V
- 160.-Me siento solo la mayor parte del tiempo, aún cuando estoy con más gente. F V
- 161.-Con frecuencia mis padres se han opuesto a la clase de gente con quien acostumbro a salir. F V
- 162.-Casi todas las noches me acuesto sin que nada me preocupe. F V
- 163.-Es malo aprovecharse de los que se dejan. F V
- 164.-Mis padres se enojan fácilmente. F V
- 165.-Quisiera conocer a alguien famoso porque eso me haría sentir importante. F V
- 166.-Mis padres piensan mal de mí. F V
- 167.-Peleo con los miembros de mi familia. F V
- 168.-En ocasiones pienso en cosas que son demasiado malas como para hablar de ellas. F V
- 169.-En ocasiones pienso en cosas que son demasiado malas como para hablar de ellas. F V
- 170.-Alguna veces me enojo. F V
- 171.-Estoy seguro de que la gente habla de mí. F V
- 172.-Tengo muy pocos disgustos con miembros de mi familia. F V

- 173.-Pienso que con frecuencia he sido castigado injustamente. F V
- 174.-Me preocupa enfermarme. F V
- 175.-A veces pienso en cosas tan malas que no puedo hablar de ellas. F V
- 176.-Algunas veces disfruto lastimando a las personas a las cuales quiero. F V
- 177.-En mi casa me comprenden. F V
- 178.-Frecuentemente siento como si las cosas no fueran reales. F V
- 179.-En ocasiones siento una gran necesidad de hacer algo peligroso o impactante. F V
- 180.-Algunas personas que conozco me caen mal. F V
- 181.-Alguien me tiene mala voluntad. F V
- 182.-Me da pena platicar con gente que no conozco. F V
- 183.-Prefiero participar solamente en juegos para los que sé que soy bueno. F V
- 184.-Estoy feliz la mayor parte del tiempo. F V
- 185.-Me gustaría ser tan feliz como los demás. F V
- 186.-Trabajo bajo una gran tensión. F V
- 187.-Soy vencido fácilmente en una discusión. F V
- 188.-Me preocupan los asuntos relacionados con el sexo. F V
- 189.-Mis padres no se dan cuenta que ya crecí y todavía me tratan como a un niño. F V
- 190.-Mi vida diaria está llena de cosas que me mantienen interesado. F V

- 191.-A veces me siento con ganas de insultar. F V
- 192.-Parece que no me importa lo que me suceda. F V
- 193.-Mis padres me critican sin razón. F V
- 194.-He tenido períodos en los cuales no supe qué era lo que pasaba a mi alrededor. F V
- 195.-Me siento incómodo cuando hago una payasada en una reunión, aún cuando otros estén haciendo lo mismo. F V
- 196.-Algunos miembros de mi familia han hecho cosas que me asustan. F V
- 197.-En ocasiones siento que me llegan olores peculiares. F V
- 198.-Algunas veces soy un poco chismoso. F V
- 199.-Me molesta mucho que me critiquen. F V
- 200.-Las críticas me molestan terriblemente. F V
- 201.-Yo sé quién es el responsable de la mayoría de mis problemas. F V
- 202.-Quisiera poder ser tan feliz como otras personas parecen serlo. F V
- 203.-He llevado el tipo de vida adecuado. F V
- 204.-Hago amigos fácilmente. F V
- 205.-Han habido pleitos entre mis parientes cercanos. F V
- 206.-Algunas veces dejo para mañana lo que debería hacer hoy. F V
- 207.-Parece que nadie me comprende. F V
- 208.-Me hace falta tener mayor confianza en mí mismo. F V

- 209.-A veces pienso que la vida familiar de mis amigos es mejor que la mía. F V
- 210.-La manera cómo hago las cosas tiende a ser mal interpretada por otros. F V
- 211.-Mis padres me exigen demasiado. F V
- 212.-Siempre me disgusto con la ley cuando se pone en libertad a un criminal, debido a los argumentos de un abogado astuto. F V
- 213.-Me resulta difícil entablar conversación cuando conozco gente nueva. F V
- 214.-He tenido problemas con la ley. F V
- 215.-Mi papá o mi mamá son muy nerviosos. F V
- 216.-En ocasiones me siento con ganas de pelear. F V
- 217.-Algunas veces disfruto cuando alguien a quien quiero me lastima. F V
- 218.-Parece que nadie me entiende. F V
- 219.-En ocasiones digo groserías. F V
- 220.-Si no me vieran, entraría a un cine sin pagar. F V
- 221.-Si una fiesta está aburrida, me encargo de animarla. F V
- 222.-Se me dificulta concentrarme en una tarea o en un trabajo. F V
- 223.-Tengo pensamientos raros y extraños. F V
- 224.-Mis padres me regañan mucho. F V
- 225.-Muchos de mis sueños tienen un contenido sexual. F V

- 226.-Mi papá o mi mamá tienen la costumbre de hacer cosas que me molestan. F V
- 227.-Se me dificulta más que antes entender lo que leo. F V
- 228.-A veces he tenido muchos deseos de dejar mi casa. F V
- 229.-Mi conducta está controlado de acuerdo a las costumbres de los que me rodean. F V
- 230.-Me preocupa pensar sobre cosas sexuales. F V
- 231.-Tengo problemas para concentrarme. F V
- 232.-La mayor parte del tiempo me siento como si hubiera hecho algo malo o cruel. F V
- 233.-Me arrepiento de las cosas que hago. F V
- 234.-Se me dificulta iniciar una conversación con alguien que acabo de conocer. F V
- 235.-Pienso que los eventos sociales no son cosa seria, por lo tanto, no los disfruto. F V
- 236.-Me siento débil la mayor parte del tiempo. F V
- 237.-A veces he sentido un intenso deseo de abandonar mi hogar. F V
- 238.-Me siento más feliz que nunca. F V
- 239.-A veces me dan ganas de romper cosas. F V
- 240.-Me resulta difícil mantener mi atención en una sola cosa. F V
- 241.-Mi familia se mete mucho en mis cosas. F V
- 242.-Creo que debo ayudar a mi familia. F V
- 243.-Digo tan bien que me molesta. F V
- 244.-Mis padres se enojan mucho. F V

- | | | |
|--|---|---|
| 245.-Casi todos mis parientes simpatizan conmigo. | F | V |
| 246.-Prefiero limitar mi vida social a los miembros de mi familia. | F | V |
| 247.-Con frecuencia faltó a la escuela por estar enfermo. | F | V |
| 248.-Mi papá o mi mamá son mi ideal de persona. | F | V |
| 249.-Me da pena relacionarme con las personas. | F | V |
| 250.-He requerido frecuentemente de atención médica. | F | V |
| 251.-Cuando estoy en problemas pienso que es mejor no contarlo. | F | V |
| 252.-En una época de mi vida, cuando era más joven robé. | F | V |
| 253.-Cuando estoy solo escucho cosas raras. | F | V |
| 254.-Algunas veces he hecho cosas de las que después no me acuerdo. | F | V |
| 255.-Casi a diario me sucede algo que me asusta. | F | V |
| 256.-Algo anda mal en mi mente. | F | V |
| 257.-Aunque sepa la respuesta a una pregunta, me equivoco por miedo de hablar frente a la clase. | F | V |
| 258.-Me resulta difícil comenzar a hacer algo. | F | V |
| 259.-Me importa muy poco lo que me suceda. | F | V |
| 260.-A veces molesto a los animales. | F | V |

GRACIAS POR TU COOPERACIÓN.

APENDICE E: RELACION DE REACTIVOS POR ESCALA.

Relaciones sociales (53 ítems): 1, 4, 5, 6, 7, 9, 14, 17, 18, 19, 25, 27, 28, 31, 34, 40, 45, 50, 56, 62, 65, 68, 69, 72, 74, 77, 78, 79, 85, 86, 87, 88, 92, 99, 100, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 114, 118, 126, 129, 131, 141, 221, 234, 235, 246, 249, 257.

Estabilidad emocional (42 ítems): 2, 13, 15, 22, 24, 26, 30, 32, 33, 35, 36, 38, 42, 44, 48, 49, 51, 52, 55, 58, 60, 61, 64, 66, 75, 76, 80, 81, 83, 89, 90, 98, 107, 119, 127, 130, 134, 199, 233, 247, 250, 251.

Ajuste a la realidad (44 ítems): 3, 16, 37, 46, 67, 84, 116, 138, 139, 143, 144, 146, 147, 148, 150, 151, 152, 158, 160, 168, 169, 173, 176, 178, 179, 183, 188, 192, 194, 196, 197, 204, 207, 217, 223, 225, 230, 231, 240, 243, 253, 254, 255, 256.

Estado de ánimo (43 ítems): 8, 21, 39, 43, 47, 53, 57, 59, 71, 93, 94, 96, 113, 115, 121, 125, 137, 140, 142, 149, 154, 155, 159, 162, 163, 167, 174, 184, 185, 186, 190, 191, 200, 208, 216, 222, 227, 236, 238, 239, 258, 259, 260.

Conformidad (34 ítems): 10, 11, 12, 23, 29, 63, 82, 101, 103, 111, 112, 122, 123, 124, 136, 161, 171, 172, 181, 187, 195, 201, 202, 203, 210, 212, 213, 214, 218, 229, 232, 237, 245, 252.

Relaciones familiares (28 ítems): 20, 41, 70, 73, 91, 95, 120, 128, 132, 133, 135, 145, 164, 166, 177, 189, 193, 205, 209, 211, 215, 224, 226, 228; 241, 242, 244, 248.

Validez (16 ítems): 54, 97, 101, 117, 153, 156, 157, 165, 170, 175, 180, 182, 198, 206, 219, 220.

RELACION DE REACTIVOS DEPURADOS EN CADA ESCALA PARA INCREMENTAR EL COEFICIENTE DE CONFIABILIDAD:

Relaciones sociales: 24, 77, 110. Total de ítems 50.

Estabilidad emocional: 107. Total de ítems 41.

Ajuste a la realidad: 16, 37, 148. Total de ítems 41.

Estado de ánimo: 43, 57, 96, 163, 167. Total de ítems 38.

Conformidad: 29, 122, 201, 212, 229, 252. Total de ítems 28.

Relaciones familiares: 91, 242. Total de ítems 26.

Validez: 153, 157, 170, 182. Total de ítems 12.

El número total de ítems que quedo fue de 236.