

01962



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

3
2ej

FACULTAD DE PSICOLOGIA

ALGUNAS CARACTERISTICAS DE PERSONALIDAD
DETECTADAS A TRAVES DEL MMPI-2 EN
ESTUDIANTES DE POSGRADO GRADUADOS Y
NO GRADUADOS

T E S I S

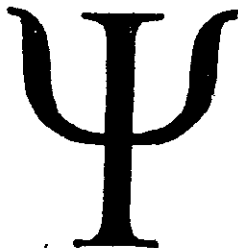
PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRIA EN PSICOLOGIA CLINICA

P R E S E N T A :

MARIA TERESA FRANCO BAQUEIRO

ASESORA: DRA. EMILIA LUCIO GOMEZ-MAQUEO



MEXICO, D. F.

273317

1999

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 esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

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

PAGINACION

DISCONTINUA.

Agradecimientos

A la Dirección General de Intercambio Académico, en especial a la Maestra Dorotea Barnés y a la Licenciada Ethel Villanueva por su apoyo e interés en la realización de esta tesis.

A la Doctora Emilia Lucio por su excelente asesoría y tiempo invertido en la revisión de ésta investigación.

A las Doctoras Isabel Reyes-Lagunes y Amada Ampudía y a las Maestras Lizbeth Vega y Benilde García por sus oportunas y atinadas observaciones para el mejoramiento de este trabajo.

A los estudiantes de posgrado, becarios de la DGIA que desinteresadamente participaron como objeto de estudio en la investigación.

INDICE

	Página
RESUMEN	1
INTRODUCCION	3
JUSTIFICACION	5
MARCO TEORICO	
ANTECEDENTES	9
CAPITULO 1	
CHOQUE CULTURAL	25
CAPITULO 2	
PERSONALIDAD	30
CAPITULO 3	
MOTIVACION	37
CAPITULO 4	
METODOLOGIA	44
4.1 Planteamiento del Problema	44
4.2 Objetivo	45
4.3 Hipótesis Conceptuales	45
4.4 Hipótesis de Trabajo	46
4.5 Definición de Variables	46
4.5.1 Personalidad	47

4.5.2 Apoyo Tutorial	47
4.5.3 Choque Cultural	48
4.5.4 Motivación	49
4.5.5 Nivel Sociodemográfico	49
4.6. Sujetos	50
4.7. Instrumentos	51
4.7.1. Desarrollo del Inventario Multifásico de la Personalidad de Minnesota	51
4.7.2. Cuestionario	58
4.8 Procedimiento	59
4.9 Análisis Estadístico de Datos	60

CAPITULO 5

PRESENTACION DE RESULTADOS	62
5.1 MMPI-2	62
5.2 Variables Sociodemográficas	66
5.3 Motivación para realizar estudios de posgrado	70
5.4 Apoyo Tutorial	72
5.5 Choque Cultural	73
5.6 Análisis Cualitativo de las Escalas Básicas de Contenido y Suplementarios del MMPI –2	76
5.7 Estudios de Casos	83
5.8 Análisis Cualitativo de Variables sociodemográficas, motivación para realizar estudios de posgrado, apoyo tutoral y choque cultural	93
5.8.1. Variables Sociodemográficas	93
5.8.2 Variables Motivación para realizar estudios de posgrado	94
5.8.3 Variable apoyo tutorial	95
5.8.4 Variable choque cultural	97

CAPITULO 6	
DISCUSION Y ANALISIS DE RESULTADOS	98
6.1.1 MMPI-2	98
6.2 Variables Sociodemográficas	102
6.3 Motivación	103
6.4 Apoyo Tutorial	108
6.5 Choque Cultural	109
CAPITULO 7	
CONCLUSIONES	111
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	118
APÉNDICES	125
Cuestionario para estudiantes graduados	
Cuestionario para estudiantes no graduados	
Tablas de MMPI-2	
Gráficas de MMPI-2	

RESUMEN

Se realizó un estudio exploratorio utilizando el MMPI-2 versión en español, (Lucio y Reyes-Lagunes,1994) para conocer si existían diferencias de personalidad entre un grupo de 24 estudiantes que habían obtenido el título en un lapso menor a 2 años, después de haber realizado una estancia de investigación de tesis en el extranjero y otro grupo de 25 estudiantes que no habían podido graduarse después de 2 años de haber regresado.

Así mismo, con el propósito de medir la interacción entre las variables de personalidad con factores como apoyo tutorial, motivación, choque cultural y nivel sociodemográfico se administró a cada estudiante un cuestionario de 53 reactivos elaborado especialmente para evaluar estos aspectos, y una entrevista abierta a partir de algunas preguntas del cuestionario.

Los resultados indican que no existen diferencias estadísticamente significativas en las escalas del MMPI-2 propuestas al inicio de la investigación.

Sin embargo, las escalas básicas 3 (Hi) de histeria, 4 (Dp) de psicopatía, 8 (Es) de esquizofrenia y de contenido que se refiere a Miedos revelaron diferencias significativas $p < .05$ entre alumnos graduados y no graduados.

Estas discrepancias observadas se dieron en el sentido esperado ya que los perfiles del MMPI-2 de los estudiantes no graduados demostraron una mayor patología en relación con los graduados.

Los resultados reflejan que la obtención del grado está directamente relacionada con el manejo efectivo que hace el individuo de sus emociones.

Estos hallazgos confirman lo encontrado por Solomon y Rothblum (1994) quienes afirman que la demora académica en los estudiantes universitarios está correlacionada con ansiedad y depresión y que el origen de dicha demora es el miedo al fracaso.

En la investigación se demostró que los estudiantes graduados son más objetivos y más hábiles para manejar las relaciones interpersonales. En términos generales son capaces de administrar sus recursos tanto intelectuales como emocionales de manera más eficiente.

El estudio apoya la idea de que la personalidad es determinante en el alcance de objetivos de manera exitosa, en este caso la obtención del grado.

Existen determinadas características en el individuo que lo predisponen al logro de metas con mayor facilidad y en un lapso más corto. Con respecto al hecho de estudiar en el extranjero, estas características permiten que el estudiante enfrente mejor los cambios psicológicos que ocurren durante el proceso de aculturación.

Para concluir, el estudio confirma que el éxito escolar no depende únicamente de las capacidades intelectuales, sino de la manera en que el individuo sea capaz de desarrollar sus recursos y manejar sus emociones equilibradamente.

INTRODUCCIÓN

La investigación se realizó con el propósito de entender algunos factores que retardan o impiden la titulación de los estudiantes de posgrado.

La revisión exhaustiva de un considerable número de libros y artículos relacionados con el tema, permitió fundamentar el estudio, encontrando que entre las principales variables que determinan el alcance del grado académico están los factores relacionados con la aculturación, la motivación para realizar actividades de investigación, las diferencias sociodemográficas, el apoyo que los estudiantes reciben de sus tutores y las características de personalidad que predisponen al logro de objetivos.

Los resultados de la presente investigación, confirman principalmente la importancia del apoyo tutorial y del manejo adecuado de las emociones en la obtención del grado.

Desde el punto de vista de la Psicología, el estudio sustenta la utilidad del MMPI como instrumento de diagnóstico psicológico, el cual permite identificar con fineza discrepancias aun entre individuos sanos.

Así mismo, el estudio pretende sentar las bases para la selección de candidatos al posgrado, a partir de la propuesta de implantar en el sistema universitario métodos de evaluación psicológicos tan eficaces como el MMPI.

El MMPI-2 tiene entre sus ventajas, que se puede aplicar de manera individual o colectiva y calificarse manualmente o a través de computadora, además de que su utilidad como instrumento de selección es indudable, pues gracias a su confiabilidad y validez permite identificar objetivamente una amplia variedad de rasgos de personalidad, así como medir el grado de adaptación psicológica de los individuos.

JUSTIFICACIÓN

Existe una serie de factores económicos, sociales y académicos que individualmente justifican la realización de este estudio, de entre éstos se seleccionaron los que se consideran más importantes, uno relacionado con la visión de la rectoría de la UNAM a cargo del Dr. Francisco Barnés de Castro, sobre la calidad de los programas y personal docente de la Institución y otro asociado con los recursos técnicos, humanos y económicos que no se aprovechan adecuadamente porque se invierten en alumnos que no se titulan o no logran el grado académico que pretenden y para el cual recibieron el apoyo de la institución.

Entre los programas estratégicos propuestos por el Dr. Barnés en el Plan de Desarrollo 1997-2000, está el de reforzamiento de la planta académica, el cual contempla el fortalecimiento de los programas de formación, actualización y superación del personal académico, cuyo propósito es mejorar los niveles de calidad de la institución y reducir la tasa de deserción.

Una de las estrategias principales consiste en evaluar permanentemente los programas y planes de estudio y de formación de profesores. Esta propuesta es de gran importancia para los alumnos de posgrado que requieren de un adecuado apoyo tutorial que solamente pueden brindar docentes capaces, competentes y dispuestos a apoyar el liderazgo de la institución en el posgrado.

El programa de formación de profesores, debe fomentar la adquisición de conocimientos relacionados con su línea de investigación dentro de un marco ético que permita formar profesionales responsables y capaces de identificar las necesidades de su entorno social cada vez más competitivo.

El Rector propone en su discurso del 6 de mayo del 98 algunas ideas importantes para mantener el liderazgo de la UNAM. Con relación al posgrado considera necesario crear un sistema que emprenda un vigoroso crecimiento que permita duplicar en los próximos cinco años el número de estudiantes de maestría que atiende en la actualidad y triplicar el doctorado, con el fin de formar a los maestros y doctores que las instituciones de educación superior necesitan. Donde, sin mengua de su calidad, la mayor parte de los alumnos se gradúe en los plazos que establecen los respectivos programas. Se propone un posgrado flexible en el que alumnos y maestros puedan complementar su formación en otras instituciones nacionales o del extranjero.

La Dirección General de Intercambio Académico (DGIA) tiene entre sus principales funciones apoyar a los estudiantes de la UNAM para realizar estancias de investigación en el extranjero mediante el otorgamiento de becas.

El objetivo de estas becas, es que los alumnos cuenten con los recursos económicos suficientes para realizar su proyecto académico en alguna Institución educativa de Estados Unidos, Canadá o Europa y que regresen a la UNAM a obtener el grado.

Los requisitos principales para que a un alumno se le otorgue una beca son: ser alumno regular, haber terminado los cursos regulares del posgrado y justificar la necesidad de

acudir al extranjero, ya sea porque el material de estudio no esté disponible en México, porque requiera del apoyo de algún asesor experto en el área o porque para concluir su investigación, necesite aprender alguna técnica específica relacionada con su área de estudios.

Además, es indispensable que el estudiante cuente con la autorización de su tutor en la UNAM para ser apoyado por el asesor extranjero, el cual debe ser propuesto, de preferencia, una vez que exista determinado contacto académico entre ambos.

Es importante mencionar que el rendimiento académico de los alumnos, así como la responsabilidad y compromiso con el trabajo, es independiente de la titulación, ya que muchos de ellos logran desempeñarse exitosamente en proyectos de investigación y enseñanza del más alto nivel, sin embargo no obtienen el grado de maestría o doctorado.

La titulación en la UNAM debe ser vista a la luz de los ámbitos institucional y social. Se aprecia el alto número de egresados que finalmente no concluyen el proceso educativo y esto se expresa en los bajos índices de titulación.

Toda escuela superior procura dar cabida a aquellas personas con la probabilidad de éxito, a fin de optimizar sus recursos y los de los individuos, evitando así el derroche y la frustración (Baum, 1998).

La dificultad en la UNAM radica en el escaso control que tienen las escuelas y facultades, para saber si los individuos que acceden a ellas, realmente cuentan con los elementos indispensables para lograr el éxito requerido y concluir la carrera. En el caso del posgrado, la situación se dificulta aún más, debido a que los estudiantes regularmente no asisten a clases formales dentro de un salón de clases que permita controlar su participación, sino que su trabajo depende de la supervisión, tiempo y apoyo que el tutor les brinde.

La titulación refleja la eficiencia terminal de una institución de enseñanza superior ya que no es tan importante el número de egresados, como el número de titulados (Urbina S. 1989).

Esta investigación se justifica, desde el punto de vista institucional para:

- Propiciar la planeación, ejecución, finalización e implantación de los proyectos de investigación.
- Promover más intensamente los estudios de posgrado sobre la base de los resultados obtenidos por los estudiantes que concluyen sus proyectos de investigación.
- Identificar las necesidades de los estudiantes para llevar a cabo exitosamente sus proyectos de investigación.
- Mantener y promover el intercambio académico con instituciones extranjeras dando prioridad a aquellos proyectos de investigación en los que tanto el estudiante como su tutor demuestren interés y compromiso por finalizar la tarea.
- Revisar periódicamente y modificar cuando así se requiera, los criterios para la asignación de becas.
- Seleccionar objetivamente a los alumnos que asisten a universidades del extranjero a realizar sus proyectos de investigación analizando las características personales de cada uno, como autoestima, responsabilidad, perseverancia etc., a través de entrevistas directas con los solicitantes y tutores nacionales. Lo anterior con la finalidad de que las becas se asignen a estudiantes sobresalientes y comprometidos con la UNAM, para que las probabilidades de alcanzar el éxito académico y la satisfacción personal se incrementen.
- Utilizar adecuadamente los recursos financieros de la UNAM.

MARCO TEÓRICO

ANTECEDENTES

Con el fin de encontrar las causas que retardan o impiden la titulación se han realizado numerosos estudios.

Algunas investigaciones apoyan la idea de que las actitudes de los estudiantes extranjeros hacia la nueva cultura, no necesariamente mejoran una vez que han aprendido el idioma y logran relacionarse socialmente en el país que los recibe (Hsiao-Ying, 1995) sino que continúan experimentando ansiedad o sentimientos de inadecuación durante su permanencia, lo cual afecta su rendimiento e interés en los estudios.

Entre los factores que contribuyen a elevar la ansiedad de estos estudiantes internacionales están la sensación de pérdida, los sentimientos de inferioridad e incertidumbre, los problemas de comunicación, el choque cultural y la pérdida de los *sistemas de apoyo social* (Sandhu, 1994)

Otros estudios hacen énfasis en la importancia de la retroalimentación ambiental y la complejidad de la tarea en el desarrollo de objetivos. Los estudiantes que recibieron la atención y el apoyo necesario de su asesor, combinados con un fuerte sentido de responsabilidad fueron los que probablemente obtuvieron mayor éxito académico (Wycoff, 1996).

Se han realizado algunas investigaciones para determinar aquellos procesos que se requieren para la elaboración de tesis y exámenes de posgrado. Valarino y Meneses, (1996) en un estudio llevado a cabo en Caracas, Venezuela, se propusieron identificar los factores asociados con la elaboración de tesis y la presentación de los exámenes de grado. Este estudio reflejó principalmente la importancia del apoyo del tutor, debido a que en la mayoría de los casos estudiados no está bien definida la función tutorial, no existen programas de entrenamiento suficientes, ni tutores disponibles, y los existentes no son evaluados ni reconocidos en sus funciones.

También se destaca la falta de apoyo, en cuanto al ofrecimiento de asignaturas que preparen adecuadamente al estudiante, para elaborar su proyecto de investigación y la ayuda psicológica o asesoramiento necesario mientras el alumno se encuentre elaborando su trabajo de grado.

Así mismo, los profesores mencionan entre los principales problemas de los estudiantes, la planeación de sus actividades, el manejo del idioma inglés, las dificultades para realizar análisis escritos y sintetizar, los aspectos teóricos y metodológicos y la autoconfianza como característica de personalidad.

El éxito del proceso no solamente depende de la preparación académica, destrezas cognitivas y normativas bien definidas, sino también de las destrezas emocionales y de un elevado nivel de motivación e incentivos en la tarea.

La motivación del tutor en este estudio es considerada más importante que la del tesista, lo cual concuerda con los datos reportados por Zubor y Knight, (1987) y García

y Malott (1988) quienes afirman que en gran medida la responsabilidad del efectivo desarrollo del proceso depende del tutor, por ser éste la persona con más experiencia, preparación, y destreza en el área de investigación, capaz de constituir la asesoría de tesis en una situación motivante para el tesista, que necesita a su vez *infraestructura*, sistemas de apoyo e incentivos que le faciliten tan ardua labor. El estudio pretende enfatizar tanto la alta responsabilidad del tesista en el proceso, como la importancia de la enseñanza y guía adecuada para la obtención del éxito académico.

Otros investigadores (Torres, 1991) han corroborado la importancia del establecimiento de metas claras y específicas en términos de potencialidades y limitaciones del estudiante y de un clima de entendimiento entre el tutor y el asesorado.

De todos los estudiantes de posgrado que ingresan a las universidades, del 23 al 54% se dan de baja antes de alcanzar el grado de maestría o doctorado. Un gran número de estos estudiantes de posgrado parecen abandonar las universidades después de terminar los cursos pero sin completar la tesis o disertación (García y Malott, 1988).

Estos autores, en un estudio llevado a cabo en la Universidad del Oeste de Michigan mencionan cuatro posibles causas del fenómeno descrito como "todo menos tesis": problemas financieros, características de los estudiantes, falta de motivación de los estudiantes e insuficiencia de supervisión de tesis.

La *insuficiencia de apoyo financiero* es otra explicación para el problema de completar el grado académico. Berelson (1960) encontró a través de la información proporcionada por alumnos de doctorado de varias universidades, que los factores económicos eran los causantes en el retraso para obtener sus grados académicos. Los estudiantes a menudo buscan trabajos de tiempo completo, cuando han acabado todo menos la tesis o disertación. *En algunos casos, desde luego las razones financieras pueden ser simplemente excusas socialmente aceptables, tanto para ellos mismos como para los demás y no necesariamente la verdadera causa del arrepentimiento en realizar el trabajo de investigación o el retraso en el examen de grado.*

Sells (1975) por otra parte reportó que las evaluaciones de bachillerato de los estudiantes eran predictores estadísticamente significativos de abandono de estudios a nivel posgrado.

La falta de motivación es frecuentemente usada para explicar el fracaso para completar los programas de grado en general y la tesis y disertación en particular (Heiss, 1970; Tucker, 1964;). Las fallas académicas pueden resultar en tardanza, más que en falta de valoración o de motivación. La tardanza o demora puede resultar a su vez en falta de fuertes incentivos a corto plazo. Los estudiantes pueden posponer el trabajo para la terminación de su tesis o disertación ya que las consecuencias de cada episodio individual de trabajo son demasiado pequeñas para soportar tal esfuerzo.

Varios estudios han demostrado que la supervisión es un factor importante en la terminación de la tesis y la disertación y por lo tanto en la obtención del grado, (Dillient, Kent y Malott, 1980; García y Malott y Brethower, 1988).

Un gran número de estudios hacen referencia a la importancia de la asesoría con relación al éxito de los estudiantes al realizar su investigación de tesis.

Las actitudes positivas hacia el trabajo, así como el desempeño del estudiante, están asociadas con la asesoría y la supervisión efectivas que proporciona el tutor durante el primer año de investigación. De la eficacia de la supervisión dependerá el desempeño, la satisfacción y los resultados alcanzados por el estudiante. Así mismo el compromiso con el trabajo y la productividad mejoran cuando la supervisión del tutor es positiva y adecuada (Green y Bauer, 1995).

En la Universidad de Hong Kong se desarrolló y validó un cuestionario cuantitativo de actitudes de 20 reactivos que permitió medir las actitudes de los estudiantes graduados acerca de la metodología de investigación. Se encontró que este cuestionario (QAQ)

correlacionó positivamente con otros exámenes cuantitativos como el Graduate Record Examination (GRE) (Lei Chang, 1996).

El autor concluyó que la asesoría en la metodología de investigación en los estudiantes graduados es un paso importante para motivar el trabajo de investigación y la metodología entre los alumnos.

Las actitudes cuantitativas se definieron a través de 4 componentes:

- **Utilidad** La medida en la que una persona encuentra la metodología cuantitativa útil en su trabajo.
- **Valor** Qué tan importante el individuo cree que la metodología cuantitativa es de utilidad en su trabajo
- **Eficacia** La autocreencia en las propias habilidades cuantitativas y
- **Conocimiento** Cuánto cree o siente la persona que conoce acerca de la metodología cuantitativa.

Estas 4 actitudes, afirma el autor, tienen un impacto sobre el desempeño de los estudiantes de posgrado en la metodología de investigación y otras áreas cuantitativas.

Otros estudios han hecho énfasis en algunas características de personalidad que obstaculizan la obtención del grado. Entre aquellas características más sobresalientes están la depresión, baja autoestima, enajenación emocional y falta de control del yo.

Las personas que experimentan estos síntomas de desesperanza, consideran que nada de lo que suceda será bueno para ellos, que nunca tendrán éxito en lo que emprendan, que sus objetivos principales jamás podrán obtenerlos y que sus problemas más graves nunca serán resueltos.

El abandono de los estudios es necesariamente reflejo de las acciones tanto de los estudiantes como de la institución, específicamente de la naturaleza del contexto social

y académico de la universidad y de la manera en que los individuos, el cuerpo docente, las autoridades escolares y los estudiantes interactúan unos con otros sobre cuestiones de carácter académico y social (Tinto, 1987).

Si bien es cierto que es importante la motivación estudiantil y el compromiso con el aprendizaje, así también es cierto que el cuerpo docente y los responsables de la instrucción desempeñan un papel importante en lo referente a favorecer la motivación de los estudiantes y atraerlos al proceso educacional como alumnos activos.

El autor expone en su teoría de la persistencia, que el comportamiento estudiantil está inmerso en las comunidades académicas y sociales de la universidad.

Derivada de las obras del sociólogo francés Emile Durkheim y el antropólogo social danés Arnold Van Gennep, (en Tinto, 1987), esta teoría se ha centrado en la importancia que tiene la comunidad para la persistencia y la educación de los estudiantes. Desde este punto de vista, el abandono de los estudios es percibido como un reflejo del fracaso de los individuos para integrarse a dichas comunidades. De ahí la creciente importancia de los programas que permiten que los nuevos estudiantes interactúen unos con otros y con los docentes, tanto en asuntos académicos como sociales.

Tinto utiliza el término integración de Durkheim, enfatizando la importancia de la asimilación, en la cual el individuo se convierte en un miembro de la comunidad. A pesar de que Tinto piensa que la educación y la persistencia requieren cierto grado de asimilación a las normas y valores de otros, no considera que la persistencia requiera de la adopción total de valores y normas de la sociedad dominante, aun tratándose de universidades multiraciales o multiculturales.

En lugar de dar demasiada importancia al concepto de integración, Tinto enfatiza el concepto de miembro de la comunidad, el proceso de interacción entre los individuos

que la originan y el apoyo social e intelectual que los miembros de la comunidad proporciona a todos los estudiantes y no sólo a algunos.

Tinto ha estudiado, también el efecto de las comunidades externas, sobre el rendimiento y la persistencia del estudiante tanto en México como en Estados Unidos. Las comunidades universitarias tienen un alcance más limitado y abarcan un período menos prolongado de la vida de los estudiantes. Como resultado los eventos externos pueden tener un papel importante en determinar lo que trasciende en su vida universitaria. Las acciones de la familia, las actividades sociales, los miembros de la propia comunidad, pueden jugar un papel importante en las decisiones que toman los individuos en cuanto a alejarse de la educación superior.

Para muchos de estos estudiantes, asistir a la universidad es sólo una más de las muchas obligaciones que tienen que enfrentar durante el curso del día. En estas situaciones, las demandas de las comunidades externas y las obligaciones que implican, pueden ser contrarias a las demandas de la vida institucional. Cuando las comunidades académicas y sociales de la institución son débiles, estas demandas externas contrarias debilitan paulatinamente las habilidades del individuo para persistir hasta completar sus estudios. Incapaz de negociar las demandas opuestas de las diferentes expectativas, el individuo se ve obligado a elegir entre la participación universitaria y la participación en grupos no universitarios.

En algunos casos, sin embargo las comunidades externas pueden ayudar a la persistencia estudiantil, es el caso de estudiantes de grupos minoritarios que no logran encontrar suficiente apoyo en la comunidad universitaria.

Tinto finalmente sostiene que para la mayoría de los estudiantes la experiencia universitaria, especialmente la académica, es el punto central de la persistencia.

Así mismo, el compromiso académico, aumenta el esfuerzo estudiantil y este a su vez conduce a incrementar el aprendizaje, el cual está ligado a la persistencia. Cuanto más

aprenden los estudiantes más posibilidades tienen de persistir. Sin embargo, no todos los compromisos conducen al aprendizaje de la misma forma. Mucho depende del grado en el que este compromiso constituya una parte significativa y valiosa de la experiencia en el salón de clases.

Respecto al vínculo existente entre aprendizaje y persistencia, a pesar de que el aprendizaje en general se asocia positivamente con la persistencia, no es cierto que el aprendizaje garantice la misma o que dejar de aprender asegure el abandono.

De esta forma, el argumento sobre el aprendizaje estudiantil trasciende la noción simplista de que los estudiantes son los únicos responsables de su propio esfuerzo, esto es, que es un reflejo primordialmente de las características de los estudiantes, para llegar a la noción más compleja de que las instituciones también influyen en la calidad del esfuerzo estudiantil a través de su capacidad para involucrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Otro de los aspectos que complica aun más la terminación de los estudios, es la asistencia de los estudiantes a las universidades extranjeras. En épocas recientes los Estados Unidos de América, considerado el centro mundial de información de la más avanzada tecnología y del conocimiento más sofisticado, se ha convertido en la Meca de los estudiantes extranjeros. Un número cada vez mayor de estos, está inscrito en universidades de los Estados Unidos que en cualquier otro país.

La presencia de estos estudiantes en las universidades brinda la oportunidad de promover el entendimiento cultural e internacional.

Sin embargo, la vida del extranjero es difícil, cuando tiene que hacer cierto número de cambios, inmediatamente después de su llegada, en el ámbito personal, social y ambiental. Naturalmente los temas relacionados con los problemas de ajuste de los estudiantes internacionales, parecen dominar la literatura al respecto. Existe un consenso general, de que los estudiantes internacionales constituyen un grupo de alto

riesgo ya que tienen más problemas psicológicos que sus compañeros norteamericanos (Padilla, Alvarez y Lindholm, 1986; Schram y Lauver,1988).

Pedersen (1991) resume esta situación afirmando: "los estudiantes internacionales son probablemente quienes experimentan más problemas que los estudiantes en general y tienen acceso a menores recursos para solucionarlos".

Una variedad de razones contribuyen a que los estudiantes internacionales presenten problemas psicológicos. El área de la barrera del lenguaje, la ruptura con el sistema de apoyo familiar, y los problemas relacionados con el choque cultural y el ajuste social, son obviamente los temas recurrentes.

Sandhu y Asrabadi, (1994) citan a varios investigadores que han intentado estudiar la naturaleza de los problemas psicológicos de los estudiantes internacionales. Klineberg y Hull (1979) han identificado la depresión, la nostalgia por el ambiente familiar y la soledad como las preocupaciones principales. Algunos otros consideran como uno de los principales síntomas, la extrema ansiedad (Pedersen, 1991; Ward,1967) la tensión, la frustración, el miedo y el pesimismo (Dillard y Chisolm,1983); la sensación de extrañeza y discriminación racial (Heikinheimo y Shute,1986; la soledad (Schram y Lauver,1988) y los desórdenes psicósomáticos (Thomas y Althen,1989).

Sandhu y Asrabadi (1994) utilizando la Escala de Estrés por Asimilación Cultural para estudiantes internacionales, reportaron que la percepción de discriminación y la extrañeza son las preocupaciones principales de los estudiantes internacionales.

Los investigadores intentaron encontrar respuestas a la sensación de extrañeza que experimentan los estudiantes extranjeros.

El primer factor lo constituye la respuesta natural de los estudiantes durante el proceso de asimilación cultural, que consiste en buscar a otros compatriotas para recibir ayuda y evitar cualquier esfuerzo para relacionarse con los americanos. De esta manera se

Es también importante tener en cuenta, que los estudiantes extranjeros tienen expectativas poco realistas relacionadas con recibir consideraciones especiales en los Estados Unidos. Los estudiantes americanos están más preocupados en sus propios asuntos y amistades y no les interesa conocer ni tratar de ayudar a los extranjeros.

El miedo, es también el cuarto factor que se relaciona con el sentimiento de inseguridad en ambientes poco familiares, los altos índices de criminalidad y violencia en la sociedad americana, la discriminación racial y la realidad sociopolítica, determinan las relaciones hostiles entre algunos estudiantes extranjeros y los Estados Unidos.

El quinto factor, el estrés debido al cambio o choque cultural, es el tópico más investigado en la literatura relativa a los estudiantes extranjeros (Mena, Padilla y Maldonado, 1987). Naturalmente el mayor estrés al que se enfrentan los estudiantes internacionales después de su migración a una tierra extraña, comienza desde las diferencias de clima, alimentación y valores sociales hasta las formas de comportamiento y comunicación verbal y no verbal (Dillard y Chisolm, 1983).

El último factor, la culpa, así como la percepción de rechazo y el miedo impiden que los estudiantes extranjeros se ajusten a la cultura que los recibe, ya que el ajuste es percibido por ellos como una traición a sus propios valores y a su cultura. Es así como los estudiantes extranjeros se encuentran a veces en un callejón sin salida, debido a que se sienten atrapados entre los valores tradicionales de su cultura nativa que tanto aprecian y los nuevos valores de la cultura anfitriona a la cual deben adaptarse con objeto de alcanzar el éxito.

Finalmente debe señalarse que las experiencias placenteras de los estudiantes extranjeros como alegría, motivación y logro de sus objetivos personales y educacionales no fueron incluidos a propósito en este estudio, lo cual no significa desde luego que los estudiantes extranjeros no tengan experiencias positivas, sino que sus preocupaciones mayores están ubicadas en "la retención de conocimientos, el éxito

académico y la satisfacción durante el tiempo que viven en los Estados Unidos" (Schram y Lauver, 1988).

Otros estudios han demostrado que la depresión es un serio problema entre los estudiantes universitarios que se manifiesta en soledad, aislamiento e ideas e intentos suicidas (Westefeld y Furr, 1987). Beck (1987) afirma que la depresión se caracteriza en parte por un conocimiento negativo distorsionado que incluye pensamientos negativos automáticos, actitudes disfuncionales y procesos de pensamiento equivocados. Un ejemplo de estos últimos es el pensamiento perfeccionista.

Hewitt y Flett han ampliado este trabajo, conceptualizando un estilo de personalidad perfeccionista multidimensional. Desde este punto de vista, el individuo puede presentar un perfeccionismo autorientado, orientado hacia otros u orientado socialmente.

Los perfeccionistas autorientados buscan estándares exactos, constantemente se evalúan con rigor y luchan por ser perfectos y evitar equivocarse.

Los perfeccionistas orientados hacia los demás, mantienen estándares perfeccionistas hacia otras personas significativas, dan mucha importancia a que estos sean perfectos y rígidamente evalúan su desempeño.

Los perfeccionistas sociales creen que las personas significativas en su vida sostienen estándares no realistas hacia ellos, se sienten rígidamente evaluados y presionados para ser perfectos.

El perfeccionismo ha sido relacionado con varias formas de psicopatología, incluyendo la depresión. Hewitt y Flett (1990) han investigado la asociación de la depresión unipolar con las 3 dimensiones de perfeccionismo. Ellos encontraron que la depresión estaba asociada con puntuaciones elevadas en los perfeccionistas autorientados y sociales, no así con los perfeccionistas orientados hacia los demás. Su estudio sin embargo, no examinó aquellos factores que podrían interferir entre la depresión y el

perfeccionismo, tales como enfrentar las situaciones de una manera dasadaptada, como en el caso de la demora.

La demora académica se caracteriza por: a) la tendencia a posponer, siempre o casi siempre las tareas académicas y b) experimentar siempre o casi siempre niveles problemáticos de ansiedad asociados con esta demora.

Solomon y Rothblum (1984) encontraron que la demora académica, estaba positivamente correlacionada con ansiedad y depresión en los estudiantes universitarios. El origen de esta demora es el miedo al fracaso.

La demora académica parece estar relacionada con los estándares, que son impuestos por otros, hacia los estudiantes, cómo creen estos que están siendo evaluados y cómo creen también que son presionados por otros para ser perfectos.

Uno de los retos de la psicología educativa ha sido la predicción de las diferencias individuales en el desempeño académico, especialmente en los alumnos de posgrado.

La mayor parte de los estudios al respecto han evaluado el papel que desempeñan las habilidades cognoscitivas, tales como aptitudes verbales y cuantitativas o las calificaciones en la licenciatura como predictores de éxito en los estudios de posgrado. Rothstein M., Paunomen S., Rush J.Y. King G., (1994) diseñaron un estudio que les permitiera incluir características de personalidad como potenciales predictores de éxito académico en el posgrado.

Generalmente la inteligencia está asociada con el éxito en casi cualquier tarea académica. Los resultados de varios estudios han apoyado la relación entre aptitudes y logro escolar en el posgrado. Por ejemplo las escalas verbal y cuantitativa del Graduate Record Examination (GRE) han sido utilizadas para predecir el promedio de calificación Grade Point Average (GPA) de los estudiantes de posgrado.

Willingham (1974) realizó una revisión de 43 estudios que predecían el éxito escolar de los estudiantes de posgrado y concluyó que las pruebas estandarizadas, especialmente el GRE y el promedio de calificaciones en la licenciatura (GPA) eran los mejores predictores de éxito escolar en el posgrado.

Los mismos resultados se obtuvieron con estudiantes de posgrado en Administración de Empresas, al aplicárseles la prueba de Admisión en Administración Graduate Management Admission Test (GMAT), la cual es comúnmente utilizada como parte del proceso de selección para este posgrado (Shrader, 1979).

Predecir el desempeño académico a través de las variables de personalidad, es de alguna manera más cuestionable que cuando se utilizan las habilidades cognitivas como predictores. Lógicamente, la personalidad debe ser importante en este contexto porque los esfuerzos personales para alcanzar la excelencia y los niveles altos de logro deben afectar el desempeño escolar. Los investigadores han hecho frecuentemente alusión a dichas variables motivacionales en sus descripciones de los que alcanzan sus objetivos y de los que no. Sin embargo, es también apreciado por los investigadores, conocer que otros factores de personalidad juegan un papel importante para determinar el éxito académico. En términos generales, las evaluaciones de desempeño indican en que medida, características de comportamiento tales como perseverancia, meticulosidad, locuacidad y dominancia, determinan el éxito académico.

Las variables de personalidad han sido examinadas con menor frecuencia, como predictores de desempeño escolar en estudiantes de posgrado que en estudiantes de licenciatura o de preparatoria.

Una evaluación de la estructura de la personalidad y el desempeño, parece ser particularmente relevante debido al interés actual en 5 grandes factores de personalidad. Estos factores son: Extroversión (sociabilidad, asertividad), Complacencia (bajo antagonismo, buena disposición), Meticulosidad (organización, seguridad), Neuroticismo (inseguridad, ansiedad) y Apertura a la experiencia (curiosidad intelectual,

creatividad). Utilizando estos cinco factores se realizó un estudio en el que las variables de personalidad y las habilidades cognitivas se evaluaron como predictores de dos criterios de desempeño por separado en una muestra de 450 estudiantes de Maestría en Administración. Mientras que las aptitudes verbales y cuantitativas de los estudiantes se encontró que eran fuertes predictores de su desempeño en el trabajo escrito, al mismo tiempo fueron débiles predictores del desempeño en clase. Lo opuesto se encontró cuando se utilizaron variables de características de personalidad como predictores. Las características de personalidad de los estudiantes predijeron el desempeño de estos en clase pero no en su capacidad para escribir.

Los investigadores concluyeron que para poder predecir qué características de personalidad influyen en el desempeño académico, es necesario conocer el contexto específico en el que se presentan, debido a que determinados rasgos de personalidad favorecen el rendimiento de los estudiantes para determinadas tareas, probablemente en detrimento de otras y viceversa.

Holland en su Teoría de Tipos Ocupacionales (1975) afirma que los intereses, al ser una extensión de la personalidad condicionan una serie de actividades y elecciones, por lo cual la selección profesional u ocupacional se lleva a cabo con toda la personalidad, no con un aspecto de la misma.

Holland establece seis tipos puros de Personalidad, mismos que al combinarse generan los perfiles de acuerdo con las inclinaciones personales de los individuos. Estos seis tipos puros son: Práctico (P) y Realista (R) para Holland, Investigador (I), Artístico (A), Social (S), Emprendedor (E) y Organizador (O)- Convencional (C) para Holland.

Holland y otros autores han explorado la diferencia sexual, en los intereses ocupacionales. En términos generales los hombres obtienen puntuaciones superiores a las mujeres en los intereses adjudicados a los tipos ocupacionales Práctico, Investigador y Emprendedor. Las mujeres superan a los varones en los tipos Artístico, Social y Organizador.

Holland y sus colegas atribuyen las diferencias en las preferencias ocupacionales entre los sexos, a los condicionamientos de estereotipos sociales.

Los planteamientos de Holland concuerdan con aquellos expuestos por Tinto (1987). La satisfacción en la escuela se correlaciona con la permanencia, por lo que la congruencia entre los intereses ocupacionales y el ambiente de trabajo, propicia la adaptación y por ende la satisfacción tanto profesional como ocupacional, lo cual estimula el crecimiento y el desarrollo de las potencialidades.

Una vez realizada una amplia y minuciosa revisión de las investigaciones relacionadas con las dificultades de los estudiantes para la obtención del posgrado, se consideró que la mayor parte de ellas hacían referencia al choque cultural o deficiencias en la adaptación al ambiente extranjero, a la motivación del alumno para emprender estudios de posgrado, a las diferencias en características de personalidad que impulsan o por el contrario obstaculizan el alcance del grado académico, al apoyo tutorial y a los factores sociodemográficos.

Asimismo el estudio de cada uno de estos factores permitió fundamentar los objetivos e hipótesis de la presente investigación.

CAPÍTULO 1

CHOQUE CULTURAL

El choque cultural se describe como la incomodidad física y emocional que el individuo sufre cuando llega a vivir a otro lugar diferente al de origen. Se caracteriza por la pérdida de equilibrio emocional, desorientación o confusión que una persona experimenta cuando se traslada de un ambiente familiar a uno distinto al que está acostumbrado. Aunque esto puede parecer una experiencia común, el grado en el que afecta al individuo varía de una persona a otra.(Guanipa, C. (Comunicación Personal, agosto,1998).

La personalidad individual, las experiencias previas con otras culturas y las habilidades de adaptación y de manejo del lenguaje, influyen en el desempeño de la persona para interactuar socialmente en una nueva cultura. La causa principal del choque cultural es la pérdida brusca de todo aquello que es familiar y que conduce a una sensación de aislamiento.

Los síntomas más comunes del choque cultural incluyen preocupaciones excesivas acerca de cualquier retraso o contratiempo, temor a ser engañado, asaltado o lastimado, insomnio, o por el contrario deseo de dormir más tiempo de lo acostumbrado, malestares físicos menores, sentimientos negativos acerca de los anfitriones y una gran nostalgia por regresar al país de origen. En el fondo de todas estas dificultades se encuentra un sentimiento desagradable de no pertenencia o de ser un intruso.

La primera etapa se llama de incubación, se inicia cuando la persona llega a otro país con la intención de permanecer en él por un periodo prolongado y experimenta una gran satisfacción y entusiasmo, similar a lo que se ha llamado "luna de miel".

En la segunda etapa, la persona puede encontrar algunos momentos difíciles propios de la vida cotidiana, como por ejemplo dificultades para comunicarse y ser entendido. Por lo mismo aparecen sentimientos de descontento, impaciencia, en ocasiones rabia, tristeza y sentimientos de incompetencia, originados por la necesidad del individuo de enfrentar la cultura nueva. Esto es un proceso de transición entre los valores propios y los del país nuevo. Este proceso de transición es difícil y toma algún tiempo poder completarlo, pero cuando la persona no es capaz de lograrlo, la insatisfacción predominará en la mayor parte de sus actividades.

La tercera etapa se caracteriza porque la persona intenta comprender a la nueva cultura y experimentar de nuevo el sentido del placer y del humor. De alguna manera recupera el equilibrio psicológico, al obtener un sentido de dirección, que logra al familiarizarse con el ambiente y adquirir un sentimiento de pertenencia. En esta etapa inicia la evaluación de los valores de la cultura nueva.

En la cuarta etapa la persona empieza a aceptar que la cultura nueva tiene cosas positivas y negativas que ofrecerle. Este proceso de integración se acompaña por un sentimiento de pertenencia más sólido, en el cual la persona establece metas más claras y define su destino en el nuevo ambiente.

La quinta etapa se llama etapa de choque de retorno, la cual se presenta cuando el individuo regresa a su país de origen y encuentra que las cosas no son iguales, así por ejemplo, las costumbres que había desarrollado en el extranjero, no coinciden con la cultura de origen.

Estas etapas se presentan en diferentes momentos y cada persona tiene distintas maneras de reaccionar al proceso de choque cultural. En consecuencia, algunas etapas serán más largas y más difíciles que otras. Muchos son los factores que contribuyen a la duración del efecto del choque cultural, la salud mental, el tipo de personalidad, las experiencias previas, las condiciones socioeconómicas, la facilidad del lenguaje, el apoyo familiar o social y el nivel de educación entre otros.

Uno de los obstáculos más críticos para los estudiantes es la cultura. Debido a la riqueza, el poder, el tamaño y la intensa orientación tecnológico-material de los Estados Unidos, se olvida un poco el hecho sutil de que otros individuos cuyos antecedentes, condiciones de vida, y experiencias colectivas tienden a percibir el mundo de manera diferente y no entienden por tanto, la lógica o el sentido común estadounidense. (Díaz Guerrero y Szalay, 1993).

Para Hall (en Díaz Guerrero y Szalay, 1993) las personas de diferentes culturas no solamente hablan diferentes idiomas, habitan diferentes mundos sensoriales. La discriminación selectiva de los datos sensoriales retiene algunas cosas, mientras que descarta otras. Esto significa que la experiencia, tal como es percibida a través de una serie de filtros sensoriales determinados culturalmente, es bastante diferente de la que es percibida a través de otros.

La comprensión cultural requiere bajo semejantes condiciones una labor ardua y compleja. Hanvey (en Díaz Guerrero y Szalay, 1993) observa que esta labor va más allá del aprendizaje que se obtiene dentro de las aulas. Aun cuando las personas con un punto de referencia cultural diferente a menudo comparten ciertas preocupaciones

acerca de problemas humanos comunes, tales como la salud y la educación, también es frecuente que los enfoquen de manera diferente.

Las diferencias más significativas no son las costumbres o las características más evidentes, tales como el vestido, formas de saludo o alimentación, ya que éstas generalmente son visibles y fáciles de aprender y no se espera que las adopten por completo los extranjeros. Mucho más importantes son aquellos sutiles valores, actitudes, suposiciones y modos compartidos de pensar que llegan a formar parte de cada individuo al tiempo que crece en su medio social. Porque forman parte de él, no tiene motivos para cuestionarlos ni se percata del grado en que influyen en su comportamiento (Foster, en Díaz Guerrero y Szalay, 1993).

Asimismo, la enseñanza de idiomas extranjeros a cualquier nivel debería ser una meta humanista destinada a sensibilizar a los estudiantes hacia otras culturas, hacia la relatividad de los valores, hacia la apreciación de similitudes entre personas y el respeto por las diferencias que existen entre ellas.

Como Margaret Mead expresó en 1951, una tarea prioritaria de mediados del siglo XX es lograr una mejor comprensión tanto de nuestra propia cultura como la de otros países. De nuestra capacidad para desarrollar nuevas formas de comprensión bien podría depender la supervivencia de nuestra civilización, la cual ha depositado su fe en la ciencia del comportamiento humano que proporcione al hombre un grado razonable de control sobre su propio destino (en Díaz Guerrero y Szalay, 1993).

Díaz Guerrero (1991) también menciona las diferencias relacionadas con trabajo y logro entre estadounidenses y mexicanos. Los estadounidenses centran su atención en el empleo y en las tareas que se necesitan desempeñar. El trabajo duro representa una virtud, un sentimiento de cumplimiento que es fuente de orgullo personal y de satisfacción. Los mexicanos piensan en el trabajo más como un asunto de necesidad o de obligación y como un medio para obtener algo, para ganarse la vida. Los estadounidenses ven el trabajo más como una meta por sí sola, como base de logro y

éxito, mientras que los mexicanos lo enfocan como un instrumento para lograr ciertas metas familiares, así como objetivos sociales y nacionales, tales como el desarrollo y el progreso. Acerca de la responsabilidad, los estadounidenses se concentran en el trabajo y el éxito individual, mientras que los mexicanos prestan una considerable atención adicional a objetivos grupales.

CAPÍTULO 2

PERSONALIDAD

La inclusión de este capítulo se consideró importante debido al empleo del MMPI-2 como instrumento para valorar la personalidad de los estudiantes objeto de estudio.

Si se concibe a la personalidad como el conjunto de atributos permanentes que forman la constitución psicológica del individuo, resulta relevante analizar las variables de personalidad entre los estudiantes y la manera en que estas afectan sus actividades y por ende sus logros.

El Diccionario de la Lengua Española 1992, define el término personalidad como la "diferencia individual que constituye a cada persona y la distingue de otra"....."Conjunto de cualidades que constituyen a la persona o supuesto inteligente".

Las teorías de la personalidad han intentado formular una explicación sistemática y ordenada de la estructura de la personalidad, sin embargo resulta difícil aplicar el

método científico a su estudio debido a que cada teoría parte de premisas diferentes que impiden llegar a un acuerdo general que dé como resultado un paradigma universal.

Las teorías de la personalidad juegan un papel importante en la actividad del psicólogo clínico, debido a que en la interpretación, en la integración y en la evaluación de los datos, se está influido por alguna teoría del comportamiento humano (Garfield, 1982).

El objetivo de las pruebas de personalidad es buscar semejanzas y diferencias entre individuos y grupos. Estos instrumentos miden la efectividad de varios tipos de psicoterapia, indagan los cambios de personalidad que ocurren a lo largo de la vida y buscan la relación entre la personalidad y diferentes tipos de conducta (Papalia, 1990).

El campo de las teorías de la personalidad es el punto donde convergen los estudios sobre el desarrollo y los cambios humanos, la psicología normal y la anormal, las emociones, el pensamiento, el aprendizaje y los procesos sociales (Mischel, 1988).

Las teorías de la personalidad pueden agruparse en 4 categorías:

- Las psicoanalíticas
- Las de aprendizaje
- Las humanistas
- Las de tipos y rasgos

La teoría del aprendizaje entiende que la personalidad está determinada por las experiencias externas y por el ambiente, mientras que las otras tres escuelas del pensamiento la ven como formada en nuestro interior, surgiendo de nuestros impulsos y características básicas e innatas (Papalia y Wendkos, 1990).

Los dos términos alemanes que explican el concepto de personalidad son: *Personlichkeit*, la cual deriva del latín *persona*, que significa máscara y que connota el concepto sobre la manera en que los individuos eligen y efectúan sus papeles sociales

(indica la impresión distintiva que hace una persona de otra). Y Personalitat, término que se emplea en la psiquiatría clínica y se refiere al yo de un individuo (Goldman, 1989).

Para Allport, la personalidad es, "la organización dinámica individual de aquellos sistemas psicofísicos que determinan su singular adaptación al ambiente" (Allport, 1961).

Para la construcción del MMPI, Hathaway, y Mc Kinley, se basaron en la Teoría de los Rasgos y la Teoría Factorialista de la Personalidad y utilizaron un enfoque empírico de validación cruzada. De esta manera el MMPI fue creado originalmente "para valorar aquellos rasgos que son comúnmente característicos de la anormalidad psicológica inutilizadora"(Hathaway y Mckinley, 1967).

En las teorías de los rasgos, se considera que lo que distingue a las personas es la cantidad de características diversas que muestra su personalidad. Es decir, que las diferencias básicas entre los individuos son cuantitativas más que cualitativas. Un rasgo es una dimensión continua que vincula 2 disposiciones opuestas como reservado-extrovertido, tímido-aventurero o relajado-tenso, las personas parecen ocupar una posición entre dos extremos. (Allport, 1961).

La tipificación es otra estrategia disposicional que se refiere a la ubicación de la gente en categorías de personalidad o tipos con base en varios rasgos relacionados. Los tipos difieren de 2 maneras principales de las perspectivas de rasgos:

1. Los rasgos aluden a pequeños "trozos" de la personalidad, mientras que los tipos se refieren a una personalidad íntegra.
2. La tipificación asume que los rasgos específicos se aglutinan, así por ejemplo, hablar mucho y ser activo está asociado con el gusto por el contacto social.

El psicograma es un gráfico o perfil impreso en el cual se representa la magnitud efectiva que corresponde a un individuo en los diversos rasgos comunes. Sin embargo ninguna personalidad queda representada en forma exacta en un perfil. Pese a sus líneas de conexión el perfil no logra expresar el equilibrio cualitativo entre dos o más rasgos. El perfil muestra una combinación, que es lo que se muestra en su comportamiento, coloreado también por otros rasgos coexistentes.

La psicografía tiene una ventaja, es un método particularmente adecuado para el estudio comparativo de la personalidad, el cual exige el uso de rasgos comunes.

Los perfiles de personalidad son descripciones resumidas del lugar que ocupa cada sujeto en las dimensiones medidas por el inventario, en este caso el MMPI-2. La persona se describe según su puntuación sobre un conjunto de rasgos, su confluencia provee el pronóstico.

Los rasgos son modos dinámicos de ajuste, generalizados y distribuidos cuasi-normalmente en la población general. Estos rasgos son expresivos en el sentido de que imponen un determinado matiz a conductas que por su motivación específica tienden hacia algún fin ulterior. Estos rasgos son directivos casi siempre, por ejemplo, en sus esfuerzos por lograr un fin, la persona dominante será dominante, la expansiva será expansiva, la persistente, persistente etc. (Allport, 1961).

La teoría de los rasgos clasifica a las personas, no tanto como pertenecientes a un tipo u otro, sino en función de una combinación de características que toda persona posee en menor o mayor grado (Papalia, 1990).

Los rasgos se refieren a las características singulares como: temperamento, motivación, adaptación, habilidad y valores (Davidoff, 1990)

La existencia de los rasgos se basa en tres puntos:

- La personalidad posee una consistencia considerable. Una persona muestra las mismas reacciones habituales dentro de un amplio rango de situaciones similares.
- En cualquier ámbito podemos encontrar entre las personas una variación cuantitativa.
- La personalidad posee cierta estabilidad, una persona que obtiene cierta puntuación en alguna prueba psicológica en un año, tiende a obtener otra semejante al año siguiente.

Por lo anterior, los rasgos presentan las siguientes características: se pueden medir, son consistentes en su posición relativa entre unos y otros, son universales, su generalidad puede ser mayor o menor en una persona.

Eysenk, por otro lado, explica que la Teoría Factorialista desarrolla una estadística en particular: el Análisis Factorial.

El autor estudia la conducta de cada uno de los sujetos de un grupo numeroso, con una gran cantidad de calificaciones derivadas de cuestionarios, estimaciones, pruebas situacionales y otras fuentes que pudieran ofrecer una medida significativa y cuantificable de la conducta. Idealmente estas mediciones deben encarar aspectos muy diferentes de ella. Una vez obtenidos los índices externos, el empleo de la técnica del Análisis Factorial permite descubrir los factores subyacentes que determinan o controlan el cambio de las variables externas (en Ampudia, 1994).

Este análisis, no solo aísla los factores fundamentales, sino que proporciona además una estimación del grado en que cada uno de ellos contribuye a determinar cada medida o conjunto de puntajes. En suma, estos factores constituyen intentos de

formular variables que expliquen la complejidad de la conducta humana manifiesta (en Ampudia,1994).

La personalidad es el reflejo de la conducta humana y su comprensión permite predecirla y en su caso controlarla. Los perfiles de personalidad son descripciones resumidas del lugar que ocupa cada sujeto en las dimensiones medidas por el inventario en este caso el MMPI. La persona se describe según su puntuación sobre un conjunto de rasgos; su confluencia provee el pronóstico.

El MMPI ha sido empleado en múltiples estudios orientados a elucidar las relaciones entre las variables de personalidad y diversos factores relacionados con la educación formal y el terreno vocacional, con el propósito de ofrecer la posibilidad de aportar información sobre algunas características de los estudiantes, de tal manera que se aprovechen mejor los recursos individuales en el ámbito educativo. También ha sido utilizado como elemento de diagnóstico en la prevención del fracaso escolar, al haberse observado una estrecha relación entre la severidad de las características psicopatológicas, la reprobación, el rendimiento académico y la deserción escolar (en Dahlstrom y Welsh 1975).

En un estudio realizado por Lucio y Labastida (1988) se evidenció la relación entre la elevación de las puntuaciones de las escalas psicopatológicas del MMPI (por arriba de T 70) y el fracaso escolar.

Kokosh (1975) utilizó los perfiles del MMPI con poblaciones universitarias para predecir el éxito o fracaso escolar. Encontró que la combinación 2-7/7-2 diferenciaba a los buenos estudiantes de los malos y predecía el éxito o el fracaso académico de los mismos en las carreras de Física y Zoología.

Garret y Wulf (1978) se propusieron medir la influencia del pensamiento crítico nivel 2 con la prueba de Pensamiento Crítico de Cornell, como predictor del promedio general al finalizar el primer año, de 100 estudiantes de posgrado. Utilizaron algunas escalas

del MMPI, hipocondría, depresión, histeria y fuerza del yo con el fin de estimar estos factores en los estudiantes de posgrado. Las puntuaciones de desajuste emocional no tuvieron correlación con la habilidad de pensamiento crítico. El propósito central consistió en averiguar si el desarrollo cognoscitivo superior estaba asociado con el ajuste de la personalidad (fuerza del yo). El estudio demostró una alta correlación entre los resultados de la prueba de Pensamiento Crítico de Cornell y la fuerza yoica de las mujeres exclusivamente.

En México se han realizado numerosos estudios para encontrar la correlación entre las escalas del MMPI y el aprovechamiento escolar con estudiantes de nivel medio superior y superior. Con frecuencia se ha asociado el bajo aprovechamiento con la elevación de las escalas 2 y 7 y con la disminución de la escala 9.

CAPÍTULO 3

MOTIVACIÓN

Con objeto de entender de una manera más amplia, los factores motivacionales que podrían interferir en la obtención del grado de los estudiantes, se examinan algunas de las definiciones e hipótesis más importantes sobre la motivación.

Para el Diccionario de Psicología de James Dreyer (1952), la Motivación es un término empleado generalmente para designar los fenómenos involucrados en la acción de incentivos e impulsos y Motivo es el factor afectivo-conativo que opera en la determinación de la dirección de la conducta de un individuo hacia un fin o meta, aprehendido consciente o inconscientemente. En el mismo diccionario Motivar es definido como proveer un incentivo, actuar como incentivo.

Una teoría consistente de la motivación debe asumir que ésta es constante, inacabable, fluctuante y compleja, y que es una característica casi universal de prácticamente todos los estados orgánicos en cuestión. El ser humano es un animal necesitado y raramente alcanza un estado de completa satisfacción, excepto en breves períodos de

tiempo. Tan pronto se ha satisfecho un deseo, aparece otro en su lugar y así sucesivamente (Masiow, 1991).

El contenido de la Teoría de McDougall (en Madsen 1967) puede ser resumido como sigue: Todos los procesos vitales incluso la "vida mental" y la conducta, son intencionistas, pues expresan un esfuerzo fundamental por preservar la existencia del individuo y de la especie. En el hombre y en los animales superiores, este esfuerzo fundamental ("hormé") se diferencia en una serie de variables motivacionales primarias, innatas pero modificables, denominadas instintos o propensiones. Estas variables motivacionales primarias determinan y organizan todos los procesos mentales y toda la conducta, orientándolos hacia metas especiales: los procesos cognitivos se hacen intencionistas (son "guiados" y "utilizados"), se siente una emoción primaria particular de cada instinto y se inicia una conducta también intencionista, o por lo menos se experimenta un impulso a actuar de cierto modo. La emoción y el impulso a actuar son los eslabones más primarios y menos modificables de este proceso. A través de procesos de aprendizaje, varios instintos pueden centrarse en torno de un objeto en sistemas llamados sentimientos. En el hombre estos sentimientos son las más frecuentes motivaciones directas de la acción, pero los instintos innatos que forman los sentimientos constituyen no obstante, el impulso o energía principales. En los individuos desarrollados, maduros, varios sentimientos pueden organizarse en un sistema más o menos bien integrado llamado carácter.

McDougall hace énfasis en la ley del esfuerzo, según la cual una tendencia, una vez que ha sido puesta en acción para alcanzar una meta, posee una cierta persistencia y poder de autoafirmación contra las distracciones, hasta que se logra el objetivo. Este logro es acompañado por un sentimiento de satisfacción. Por otra parte, en tanto no se realiza ningún progreso, se experimenta un sentimiento desagradable, de dificultad, de tensión, de insatisfacción y displacer: este sentimiento se hace especialmente fuerte cuando encontramos alguna dificultad que limita nuestro avance y alcanza su intensidad máxima si somos finalmente dominados y debemos abandonar nuestra tarea sin haberla completado, debido a nuestra inhabilidad para cumplirla.

Por otro lado, Tolman (en Madsen 1967) resume su teoría de la motivación en un sistema que consta de: 1) variables independientes o iniciadoras del comportamiento; 2) variables intervinientes o determinantes conductuales y 3) la conducta como tal.

1. Las variables independientes o causas de la conducta son los estímulos, la herencia, el entrenamiento previo y el "estado fisiológico iniciador".
2. Las variables intervinientes o determinantes de la conducta constan de tres factores:
 - a) capacidades, b) determinantes inmanentes y c) adaptaciones conductuales.
3. La conducta como tal es causada indirectamente por las variables independientes a través de las variables intervinientes que son: capacidades y rasgos de temperamento, sistema de necesidades o demandas, matriz valor-creencia o aprestamiento de medios-fin y espacio conductual reestructurado, el cual es resultado de la locomoción, el aprendizaje y los mecanismos psicodinámicos.

Tolman clasifica las necesidades en tres clases:

1. Necesidades primarias como el hambre y la sed.
2. Necesidades secundarias o socio-relacionales como la necesidad de afiliación, de dominio etc., las cuales supone son innatas.
3. Necesidades terciarias que son producto del aprendizaje y son universales en cualquier población dada. Las necesidades terciarias consisten en deseos de obtener o de apartarse de ciertos tipos de metas culturales relativamente universales como por ejemplo la riqueza o el éxito académico.

Con relación a la motivación, el contenido de la teoría de Young (en Madsen 1967) puede formularse como sigue: la motivación incluye la liberación y la regulación de la energía de la conducta. Esta liberación de energía es causada por estímulos internos o externos; es una liberación de energía química del organismo. Cuando está determinada por estímulos provenientes de los órganos internos, la liberación energética (la motivación) producida se denomina impulso primario. También puede ser causada por estímulos externos, que la mayoría de las veces tienen una conexión adquirida con los estímulos internos. Más frecuentemente los estímulos internos son causados por procesos determinados a su vez por la perturbación de la homeostasis del organismo y de sus diferentes órganos. Tal estado de perturbación del organismo o de uno de sus órganos es denominado "necesidad o apetito". Con frecuencia el individuo lo experimenta como una demanda, una falta de algo, un deseo, un anhelo. La regulación de la energía esta determinada por estructuras nerviosas-mentales, que pueden ser parcialmente innatas y parcialmente adquiridas. En el hombre, las estructuras adquiridas reguladoras de la conducta y la energía, y en particular las socialmente determinadas, tienen una gran importancia. Cuando los motivos son bloqueados, o cuando surge un motivo entre conflictos, resulta una desorganización de la condición y conducta del individuo, denominada "emoción".

El "impulso", es la más importante variable motivacional de la teoría de Young. Encuentra seis tipos principales de definición:

1. El impulso es energía.
2. El impulso es estímulo que libera la energía.
3. El impulso es actividad general.
4. Impulso es toda tendencia a actuar.
5. Impulso es una actividad específica dirigida hacia una meta.
6. Impulso es un factor motivante de la personalidad.

La necesidad es otra variable motivacional descrita por Young, y la define de la siguiente manera: el concepto de necesidad corporal puede ser definido objetivamente

en términos de supervivencia. El organismo necesita las sustancias y energías cuya falta lo lleva a la muerte. Young también define a las necesidades corporales como las condiciones óptimas para la supervivencia, involucrando en esta última al crecimiento, la reproducción, la salud etc.

Mientras la necesidad y el impulso son descritos casi exclusivamente como variables productoras o liberadoras de energía, en la teoría de Young existen también variables motivacionales que son definidoras o reguladoras de energía, las más importantes son la tendencia, la actitud y la intención o propósito.

Así mismo, Young no considera que las emociones sean verdaderas variables motivacionales, puesto que no son un factor directo de la motivación, sino que las toma como síntomas de motivos bloqueados.

La actitud para Young es una variable reguladora y orientadora de la energía, mientras que los motivos son variables funcionales productoras y liberadoras de energía.

Finalmente Young define a la psicología motivacional como el estudio de todas las condiciones que suscitan y regulan la conducta de los organismos. La iniciación suscitada de la conducta involucra necesariamente una liberación de energía física en los tejidos. La regulación de la conducta incluye el control de la actividad a través de determinaciones intencionistas y también la restricción de la actividad por la estructura orgánica.

La teoría de Allport (en Madsen 1967) resume que la conducta humana tiene dos aspectos: el adaptativo y el expresivo. Ambos aparecen siempre simultáneamente como facetas de unidades de conducta concretas, de acciones. Cada uno de estos aspectos está determinado por su propio conjunto de determinantes centrales, que juntos constituyen un sistema más o menos cooperativo conocido como la personalidad del individuo. (Este término, fundamental en la teoría de Allport, ya fue descrito en el capítulo de Personalidad).

La más significativa hipótesis motivacional de la teoría de Allport es la de la autonomía funcional de los motivos. Allport considera los motivos adultos como sistemas contemporáneos, infinitamente variados, que se autosustentan, provenientes de sistemas anteriores, pero funcionalmente independientes de ellos. Solo las habilidades en proceso de perfeccionamiento actúan como impulsos.

Las variables psicológicas determinantes pueden clasificarse como rasgos de personalidad "motivantes" e "instrumentales". Los rasgos motivantes son variables dinámicas, es decir variables que suscitan y sostienen la conducta. Los rasgos instrumentales son variables directivas, es decir variables que codeterminan la dirección y la forma de la acción.

Finalmente, el análisis de cada una de estas variables, choque cultural, motivación y personalidad permitió plantear el problema y determinar los instrumentos que se utilizarían para su medición.

Uno de los aspectos que llama la atención en la literatura revisada es la afirmación de que los estudiantes internacionales poseen mayores problemas psicológicos que los nacionales, lo cual da lugar a varios cuestionamientos.

En primer lugar, dicha aseveración pareciera sustentar la idea de que los extranjeros tienen mayores conflictos emocionales que los originarios del país, sin tomar en cuenta la serie de variables a las que un estudiante se enfrenta como diferencias de idioma, costumbres, clima etc.

Así también, es difícil saber si algunas características de personalidad que las investigaciones reportan, como la depresión o el miedo, se presentan como una reacción al ambiente nuevo o son características propias y permanentes del individuo, las cuales no siempre y en todos los casos impiden su buen desempeño y el alcance de logros.

Cualquiera que sea el caso, el hecho de comparar los perfiles de personalidad entre estudiantes graduados y no graduados resulta interesante, pues permite plantear algunas hipótesis relacionadas con el tema, para investigaciones futuras.

CAPÍTULO 4

METODOLOGÍA

4.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Existe una variedad de factores por los que los estudiantes de posgrado que asisten a realizar su investigación de tesis en alguna universidad del extranjero no se gradúan, después de dos años de haber regresado.

A través de este estudio se pretende identificar, describir y comparar las variables de personalidad, presentes en los individuos que concluyen o no, sus proyectos de investigación que son solicitados como requisito para obtener el título de Maestría o Doctorado y algunos otros factores como el apoyo tutorial, el choque cultural y los problemas financieros del estudiante. Puesto que uno de los propósitos del estudio es examinar las causas por las cuales los estudiantes alcanzan o posponen el grado, se considera que la investigación es de tipo exploratorio, por lo que pretende establecer la pauta de investigaciones más completas y rigurosas a futuro. Así mismo, el trabajo al ser descriptivo, busca medir algunos rasgos de personalidad, que relacionados con

eventos tales como el apoyo tutorial y el choque cultural predisponen al estudiante a la obtención o no del grado.

4.2 OBJETIVO

El presente estudio pretende conocer aquellas variables de personalidad que impiden o retardan la obtención del posgrado de estudiantes de la UNAM, a pesar de que se beneficiaron con el apoyo de una beca para asistir a alguna institución de educación en el extranjero para concluir su trabajo de investigación de tesis.

El objetivo de la investigación es comparar los perfiles de personalidad de sujetos que obtienen el grado con los que no lo obtienen, así como describir aquellos elementos que intervienen en la obtención del grado y discriminar las diferencias de personalidad entre estudiantes graduados y no graduados.

Asimismo, deberán considerarse algunas otras variables, que afectan el rendimiento de los estudiantes que asisten al extranjero y la conclusión de sus estudios, como son el dominio del idioma, la adaptación a la nueva cultura (choque cultural), el apoyo y supervisión tutorial en la realización del proyecto de investigación, los problemas financieros y la motivación del estudiante en la tarea.

4.3 HIPÓTESIS CONCEPTUALES

El estudio establece en principio, que existen diferencias de personalidad entre estudiantes graduados y no graduados que asisten al extranjero a realizar su estancia de investigación y que estas características de personalidad modifican de manera contundente la relación con el tutor y la adaptación a la cultura extranjera, debido al choque cultural.

Así mismo plantea que los factores sociodemográficos y la motivación para llevar a cabo estudios de posgrado, pueden obstaculizar o por el contrario estimular al estudiante para el alcance de la meta y obtención del grado.

4.4 HIPÓTESIS DE TRABAJO

1. Se esperan diferencias significativas en las escalas de Fuerza del yo (Fyo), Responsabilidad Social (Rs), Desajuste profesional (Dpr), Obsesividad (OBS), Dificultades en el trabajo (DTR) y Depresión (DEP) entre los alumnos graduados y los no graduados.
2. Se esperan asociaciones significativas entre variables sociodemográficas y la condición de los alumnos graduados o no graduados.
3. Se esperan diferencias significativas en la motivación de los alumnos graduados y no graduados para realizar estudios de posgrado.
4. Se esperan diferencias significativas entre alumnos graduados y no graduados con respecto a su relación tutorial.
5. Se esperan diferencias significativas en el enfrentamiento y manejo del choque cultural entre alumnos graduados y no graduados.

4.5 DEFINICIÓN DE VARIABLES

Variables independientes. Características de personalidad de estudiantes graduados y no graduados de la UNAM, obtenidas a través del MMPI-2 y el apoyo tutorial, el choque cultural, el nivel sociodemográfico y la motivación para realizar estudios de posgrado, a través del análisis de los resultados de la entrevista y el cuestionario aplicados a los estudiantes.

Variable dependiente. Obtención del grado de Maestría o Doctorado de los estudiantes de la UNAM. (Kerlinger, 1973).

4.5.1 PERSONALIDAD

La personalidad fue considerada un factor importante para el propósito de la investigación, debido a que se pretende conocer las diferencias de rasgos entre estudiantes graduados y no graduados. Este criterio fue tomado en cuenta por varias razones: la literatura científica muestra que existen determinadas características de personalidad que afectan el desempeño de los estudiantes como para favorecer o impedir la obtención del grado.

Además se desea explorar la existencia de un perfil indicador como el grado de psicopatología de personalidad en el MMPI-2, que diferencie a los estudiantes que se gradúan, de aquellos que no lo logran.

Es importante aquí mencionar a Catell (1972) quien considera que la personalidad es lo que permite predecir lo que una persona hará en determinada situación.

4.5.2 APOYO TUTORAL

El apoyo tutorial es un factor determinante para llevar a cabo exitosamente el proyecto de investigación de tesis de los estudiantes.

En el caso de las estancias de investigación, el alumno debe obtener el apoyo y dirección de su asesor de tesis de la UNAM y establecer contacto con otro en el extranjero que esté dispuesto a asesorarlo durante el período de su estancia.

Este suceso en apariencia simple, puede resultar difícil para el estudiante, especialmente si es la primera ocasión que debe enfrentar un modelo de educación distinto en algunos aspectos. Para los estadounidenses, la educación es concebida como un proceso de adquisición de conocimientos y destrezas con valor comercial,

mientras que para los mexicanos su punto de vista es más amplio pues abarca más inquietudes en torno al rol de la familia y al comportamiento adecuado del estudiante. (Díaz Guerrero y Szalay, 1993).

La imagen que tienen los mexicanos de los maestros es más amplia, con mayor énfasis en las cualidades personales y sociales del maestro y en la relación personal. La imagen que sustentan los estadounidenses de los maestros es más práctica, funcional e impersonal, estrechamente enfocada hacia la enseñanza y el medio escolar. Los estadounidenses prestan mayor importancia a la inteligencia y las cualidades intelectuales como condiciones de éxito, en tanto que el enfoque de los mexicanos con respecto a la educación está más centrado en el comportamiento humano y la cultura en general, perciben al maestro desde un ángulo menos técnico y más humano (Díaz Guerrero y Szalay, 1993).

De la disposición para brindar al alumno la ayuda en la forma, el momento y el espacio adecuados, la actitud, las habilidades para orientar y la experiencia de ambos asesores, dependerá también el que el estudiante finalice su proyecto y obtenga el grado en el tiempo esperado.

La actitud no sólo del asesor sino también del estudiante es importante, ya que como Young lo menciona, la principal característica de ella es que predispone al individuo a reaccionar positiva o negativamente a una proposición dada, a aceptarla o rechazarla.

Así mismo, con el tutor extranjero intervienen otro tipo de factores como el idioma y las costumbres que pueden facilitar o dificultar el desempeño del alumno en la tarea.

4.5.3 CHOQUE CULTURAL

El término choque cultural descrito por primera vez en 1958, (en Guanipa, 1998) describe la ansiedad producida por la pérdida del sentido de qué hacer, cuándo hacer o cómo hacer las cosas en un ambiente nuevo.

En el caso de los estudiantes de posgrado que asisten a alguna universidad del extranjero a realizar una estancia de investigación, la manera y el tiempo en que cada uno enfrente y maneje este sentimiento de falta de dirección, podrá determinar el éxito o fracaso para la conclusión de su proyecto académico.

4.5.4 MOTIVACIÓN

Para el propósito de la investigación, la definición que da Young a este concepto es la que parece más adecuada. Para este investigador la Motivación es un proceso: a) que suscita o inicia una conducta b) de sostén de una actividad que progresa y c) de canalización de la actividad en un curso dado.

Desde este punto de vista, si los estudiantes que realizan un proyecto de investigación de tesis, encuentran los incentivos necesarios para llevarlo a cabo, persistirán en el alcance de la meta.

4.5.5 NIVEL SOCIODEMOGRÁFICO

Se consideró necesario evaluar este último factor, debido a que se parte del supuesto de que los estudiantes que reciben mayor apoyo económico, ya sea a través de un empleo o una beca, será más probable que se gradúen en un plazo menor a dos años. Así también, el nivel de estudios de los padres, el lugar que el estudiante ocupe dentro del familia, el salario y la antigüedad en el empleo, pueden influir en este aspecto.

La evaluación del choque cultural, apoyo tutorial, nivel sociodemográfico y motivación se determinó aplicando una entrevista abierta y un cuestionario (ver Instrumentos) a cada uno de los estudiantes. Así mismo, a través de la interpretación de algunas escalas del MMPI-2 se logró identificar a aquellos alumnos motivados de los que no lo estaban.

En especial las escalas 3,4 y 8 se encuentran más elevadas en personas con mayor dependencia emocional y menor gratificación en sus actividades. Así también se

observan diferencias en los puntajes de las escalas ISO (incomodidad social) y DTR (dificultades en el trabajo), y se espera que los graduados obtengan puntuaciones más altas en ISO y los no graduados más elevadas en DTR.

4.6 SUJETOS

El estudio se llevó a cabo con 2 muestras de egresados de posgrado de la UNAM que habían realizado una estancia de investigación como parte de su tesis para la obtención del grado de maestría o doctorado en alguna institución educativa del extranjero y con el apoyo financiero de la Dirección General de Intercambio Académico.

Se realizó un muestreo no probabilístico intencional (Rojas,1996). La primera muestra se conformó por 24 egresados del posgrado que obtuvieron el grado antes de dos años posteriores a su regreso de estancia de investigación en el extranjero. 11 de ellos pertenecían al sexo masculino y 13 al femenino.

La segunda muestra se conformó con 25 egresados del posgrado que no habían alcanzado el grado después de dos años de haber regresado de su estancia de investigación. 17 de ellos pertenecían al sexo masculino y 8 al femenino.

Las edades de ambos grupos fluctuaban entre los 24 y los 36 años, encontrándose la mayor frecuencia entre los 26 y 28 años.

Las áreas del conocimiento en las que se distribuyeron ambas muestras fueron:

16 del área de Ciencias Físico-Matemáticas y de las Ingenierías

22 del área Ciencias Biológicas y de la Salud

5 del área de Ciencias Sociales

6 del área de las Humanidades y de las Artes

En cuanto al nivel de estudios, 31 sujetos pertenecían a maestría y 18 a doctorado.

Con relación a su lugar de estancia en el extranjero, 22 asistieron a universidades de los Estados Unidos, 4 a Canadá, 15 a España y 8 a diversas instituciones educativas de Europa.

4.7 INSTRUMENTOS

Para la evaluación de los factores de personalidad de los sujetos, se utilizó la prueba MMPI-2, de 567 reactivos, la cual fue específicamente diseñada para evaluar un número importante de tipos de personalidad y de desórdenes emocionales. Además proporciona puntuaciones y perfiles objetivos derivados de normas nacionales representativas.

El MMPI-2 posee una serie de atributos que la ubican como una técnica adecuada para *el objetivo del estudio, debido a que puede administrarse en forma colectiva y el sistema de calificación de la prueba y la elaboración del perfil resultante se realiza de manera objetiva mediante computadora, utilizando las normas mexicanas (Lucio y Reyes, 1992).*

4.7.1 DESARROLLO DEL INVENTARIO MULTIFASICO DE LA PERSONALIDAD DE MINNESOTA. (MMPI, MMPI-2)

Las primeras investigaciones que condujeron a la elaboración del Inventario Multifásico de la Personalidad de Minnesota se iniciaron en 1939. Los autores Hathaway y Mc Kinley se propusieron crear un instrumento multidimensional objetivo, que ayudara a la identificación de rasgos psicopatológicos de los pacientes psiquiátricos, y como método para determinar la severidad de sus condiciones.

En México el Dr. Rafael Nuñez revisó, tradujo al español y adaptó el MMPI para finalmente publicarlo en 1967.

Hathaway y Mc Kinley desarrollaron el MMPI con nueve Escalas Clínicas: 1 (Hs) Hipocondriasis, 2 (D) Depresión, 3 (Hi) Histeria, 4 (Dp) Desviación Psicopática, 5(Mf) Masculinidad- feminidad, 6 (Pa) Paranoia, 7 (Pt) Psicastenia, 8 (Es) Esquizofrenia, 9 (Ma) Hipomanía, para diferenciar entre un grupo clínico especificado y un grupo control de 700 personas, todas ellas visitantes de los Hospitales de la Universidad de Minnesota y representaban una sección transversal bastante adecuada de la población de Minnesota de ambos sexos entre 16 y 55 años. El criterio utilizado para la elaboración de estas escalas y sus reactivos fue el diagnóstico psiquiátrico tradicional basado en Krepeling, (Hathaway en Nuñez, 1994).

La Escala 0 (Si) Introversión social, se añadió posteriormente, derivada de las respuestas de dos grupos contrastados de estudiantes universitarios basándose en las puntuaciones extremas en un test de introversión-extroversión.

Hathaway y Mc Kinley desarrollaron además 4 escalas de validez, cuyo propósito era detectar actitudes desviadas al realizar el test.

- Sin respuesta, “no lo puedo decir” es el número total de reactivos del MMPI que fueron omitidos o respondidos simultáneamente como cierto y falso, por lo que la omisión de un gran número de reactivos hace dudar acerca de la interpretabilidad de todo el perfil.
- La escala “L” (mentiras) fue diseñada para detectar cuando un sujeto miente y trata de dar una mejor imagen de sí mismo.
- La escala “F” identifica a los sujetos que tienen un estilo particular para responder el inventario de menos del 10% de los sujetos normales, por lo que un puntaje alto pondría en duda que tanto el sujeto entendió las instrucciones de la prueba; también fue diseñada para detectar si el sujeto es capaz de reconocer su problemática.

- La escala "K" fue diseñada por Meehl y Hathaway en 1946 para identificar la defensibilidad del sujeto ante el inventario. También esta escala fue utilizada para desarrollar un factor de corrección para algunas de las escalas clínicas. Este factor va de .2 a 1.0.

Estas escalas de validez del MMPI original fueron diseñadas específicamente para identificar a los sujetos que contestaban el test con la intención de:

Exponer síntomas y problemas que realmente no tienen.

Negar síntomas y problemas que realmente tienen.

Manifestar la existencia de características positivas que realmente no tienen, o que al menos poseen pero en menor medida.

El MMPI fue reconocido y ampliamente difundido no sólo en Estados Unidos sino en todo el mundo por ser la prueba de personalidad más objetiva y ampliamente utilizada.

Desde la publicación del MMPI en su forma original, se han desarrollado más de 200 escalas nuevas, las cuales varían en su naturaleza y amplitud de criterio respecto al cual se valoran los elementos. Varias escalas se estructuraron con base en poblaciones normales para valorar rasgos de personalidad no relacionados con la patología.

A pesar de su amplio uso, se habían señalado problemas en el MMPI original en inglés (Butcher, 1972; Butcher y Owen, 1978; Butcher y Tellegen, 1966; Hathaway, 1965). Además se cuestionó el uso de las normas originales del MMPI (Butcher 1972; Colligan, Osborne, Swenson y Offord, 1983) por lo que se realizó una minuciosa revisión al inventario que finalmente concluyó en la nueva versión del MMPI (MMPI-2), la cual fue publicada en 1989. En esta se excluyeron algunos reactivos obsoletos y se ampliaron con temas más actuales. También se agregaron reactivos referentes a problemas clínicos actuales.

Las normas estadounidenses del MMPI-2 están basadas en una muestra más diversa y étnicamente más balanceada por lo que son más apropiadas para los usuarios actuales: Las escalas clínicas y de validez del MMPI original, se mantuvieron casi intactas. Además se añadieron nuevas escalas de validez, de contenido y suplementarias, cuya validez y confiabilidad es igual o mayor que las escalas originales del MMPI.

Posteriormente el MMPI-2 se tradujo al español adecuando el contenido y el lenguaje de los reactivos a la población mexicana, es decir se hizo una transliteración para evitar los problemas de traducción señalados en el MMPI original (Lucio,1995).

Además es importante mencionar no sólo la traducción sino también la adaptación para universitarios mexicanos integrada por Lucio y Reyes-Lagunes, (1994).

La versión del MMPI-2 Población Mexicana consta de 567 reactivos de autodescripción personal, con respuesta cerrada (verdadero-falso).

Además de estar compuesto por las escalas de validez (L,F,K) y las escalas básicas, se integra con unas nuevas escalas de validez, escalas de contenido y suplementarias.

Las nuevas escalas de validez para el MMPI-2 (Butcher, Dahlstrom, Graham, Tellegen y Kaemmer, 1989) y que se encuentran en el Manual del MMPI para México (Lucio,1995) son:

La escala Fp (infrecuencia de la página posterior, indica si el sujeto contesta al azar en los últimos reactivos, el Fp proporciona una verificación adicional sobre la aceptación de un protocolo de prueba dado, especialmente en cuanto a las escalas suplementarias y de contenido.

Las escalas INVER (inconsistencia de respuestas verdaderas) e INVAR (inconsistencia de respuestas variables) son escalas nuevas de validez (Tellegen 1982, 1988^a). Estas se asemejan a la escala de descuido (Crune,1978) y proporcionan un índice de la

tendencia de un sujeto a responder los reactivos de manera inconsistente o contradictoria.

La escala INVER se basa en aquellos reactivos que se oponen en contenido y que por lo tanto el sujeto tendría que responder de manera distinta.

La escala INVAR detecta si el sujeto está contestando al azar el inventario y ayuda a interpretar un puntaje alto en la escala F, de este modo si la escala INVAR es alta indica que las respuestas fueron aleatorias pero, si ésta es baja indica que el sujeto es una persona mentalmente perturbada o que intenta parecer más perturbada de lo que realmente es.

La mayor parte de las características del MMPI se encuentran intactas como: el grupo de escalas básicas, el formato de los perfiles para sujetos masculinos y femeninos (cada sexo por separado), clave de puntajes manuales y normas con y sin correcciones de la escala K. Otra diferencia en el MMPI-2 es el desarrollo de las escalas de contenido elaboradas por Butcher, Graham, Williams y Ben-Porath en 1990 (Lucio, 1995).

La utilidad de las escalas de contenido está en precisar y corroborar la causa de las elevaciones en las escalas clínicas.

Las escalas de contenido del MMPI-2 miden conductas sintomáticas internas (ansiedad, miedos, obsesividad, depresión, preocupaciones por la salud, pensamiento delirante) tendencias agresivas externas (enojo, cinismo, prácticas antisociales, conducta tipo A), autoconcepto negativo (baja autoestima) y área de problemas generales (incomodidad social, problemas familiares, dificultad en el trabajo, rechazo al tratamiento).

Las escalas suplementarias están formadas por las escalas de ansiedad, depresión, fuerza del yo, Alcoholismo de Mac-Andrew, hostilidad reprimida, dominancia,

responsabilidad social, desadaptación profesional, género masculino y femenino y desorden de estrés postraumático de Keane y Schlenger.

El MMPI también incluye un nuevo método de puntuaciones T. Hathaway y Mckinley desarrollaron entre 1940 y 1942 para el MMPI original el puntaje T lineal. Para hacer comparables las escalas se designó al puntaje T el valor de 50 y una desviación estándar de 10. En la restandarización del inventario, Tellegen y Ben-Porath desarrollaron los puntajes T uniformes basándose en ocho escalas clínicas. Transformaron los puntajes crudos en puntajes T uniformes; después los puntajes T fueron separados para hombres y mujeres, para las ocho escalas clínicas y las quince escalas de contenido.

En el MMPI original el puntaje T valía 70 puntos de elevación, en el MMPI-2 corresponde a una elevación de puntaje T= 65 puntos de elevación; de esta manera se obtienen perfiles menos patológicos.

En la investigación, además de la utilización de las escalas de validez estándar y clínicas, se analizarán los resultados de algunas escalas adicionales y suplementarias, las cuales han sido desarrolladas en diversos contextos para medir la psicopatología y el grado de adaptación psicológica del individuo.

A continuación se describen algunas escalas de contenido del MMPI-2 que fueron seleccionadas para el propósito de la investigación y que aparecen en el Manual del MMPI-2 de Hathaway y Mckinley y adaptado por Lucio en 1995.

Obsesividad (OBS). Un puntaje alto en OBS indica dificultad para tomar decisiones y probablemente la tendencia a meditar excesivamente las situaciones y problemas, por lo que los demás se impacientan. A este tipo de personas con OBS alto les angustian los cambios y pueden mostrar algunas conductas compulsivas. Además presentan una tendencia a preocuparse excesivamente y a abrumarse por sus propios pensamientos.

Depresión (DEP). Las personas con puntajes altos en esta escala se caracterizan por pensamientos depresivos significativos, que denotan sentimientos de tristeza, incertidumbre sobre el futuro y desinterés en la vida. Generalmente son intranquilos, infelices y lloran con facilidad, predominando sentimientos de vacío y escasa esperanza. Pueden presentar deseos o incluso intentos de suicidio.

Dificultad en el trabajo (DTR). El puntaje alto indica conductas o actitudes que probablemente contribuyan a un desempeño pobre en el trabajo. Algunos de los problemas se relacionan con falta de confianza en sí mismo, dificultades para concentrarse, obsesividad, tensión y presión, además de dificultades para tomar decisiones. Indica también el cuestionamiento personal acerca de su elección profesional y actitudes negativas hacia los colaboradores.

La escala suplementaria del MMPI-2 que ha sido seleccionada es:

Fuerza del Yo (Fyo). Esta escala fue desarrollada por Barron (1953) para evaluar la capacidad de un individuo para beneficiarse de la psicoterapia individual o de grupo. Esta escala consta de 52 reactivos y es utilizada como un indicador de salud psicológica ya que es una medida tanto de adaptación, entereza, recursos personales y funcionamiento eficiente del sujeto. Los puntajes altos reflejan espontaneidad, buen funcionamiento físico, sentimientos de autosuficiencia, buen contacto con la realidad, buena capacidad para solucionar y manejar el estrés, así como para recuperarse de problemas. Por el contrario, los puntajes bajos son característicos de personas con un pobre concepto de sí mismos, que presentan dificultades para adaptarse a situaciones problemáticas, manifiestan inhibición, malestares físicos y sentimientos de incapacidad para manejar la presión del ambiente.

Se seleccionaron las siguientes dos escalas de entre las suplementarias adicionales:

Responsabilidad Social (Rs). Fue desarrollada por Gough, McClosky y Meehl (1952) para medir la responsabilidad social. Las personas con puntajes altos en esta escala

aceptan las consecuencias de su conducta, se les considera dignos de confianza y responsables.

Desajuste profesional (Dpr). Desarrollada por Kleinmuntz en 1961, se utilizó para discriminar entre los estudiantes universitarios de nivel profesional bien o mal adaptados emocionalmente. Los puntajes altos muestran a personas poco adaptadas, generalmente ineficientes, pesimistas y angustiadas.

4.7.2 CUESTIONARIO (Anexo)

Con el propósito de medir la interacción entre las variables de personalidad con factores como apoyo tutorial, choque cultural, nivel sociodemográfico y motivación se administró a cada alumno un cuestionario de 53 reactivos.

El cuestionario fue diseñado de la siguiente manera:

En primer lugar se seleccionaron 20 reactivos para determinar el nivel sociodemográfico del estudiante. Estas preguntas fueron elaboradas utilizando parte del Cuestionario Información Biográfica y Sucesos de Vida (Lucio E., Ampudia A., Durán C., 1996).

En segundo lugar se diseñaron otro tipo de preguntas que permitieran analizar algunas características de personalidad de los estudiantes y su motivación para realizar estudios de posgrado. (Reactivos 21 a 38)

Cabe mencionar que las preguntas 34 a 38 se formularon de manera diferente para los alumnos graduados y los no graduados, a fin de determinar como afecta emocionalmente la titulación.

En tercer lugar se escogieron algunos reactivos del Cuestionario para Becarios de la UNAM que realizaron estudios en el extranjero, el cual fue elaborado por la DGIA con la finalidad de encontrar los factores relacionados con el apoyo de los tutores de la UNAM

y del extranjero, así como con su estancia en la Universidad receptora, (choque cultural). (Reactivos 39 a 53)

4.8 PROCEDIMIENTO

Para la realización del estudio se tomó como población a dos grupos de ex-becarios de la Subdirección de Becas de la Dirección General de Intercambio Académico.

Al principio de la investigación se pensó que cada una de las muestras debería estar integrada por un mínimo de 30 personas, pero debido a la dificultad para completar este número, se estableció que las muestras se conformarían intencionalmente por cuota de período de tiempo.

De esta manera, finalmente se logró localizar a 24 estudiantes de posgrado graduados y 25 estudiantes de posgrado no graduados.

En primer lugar se revisaron los expedientes de cada alumno para verificar que los estudiantes graduados hubieran conseguido el título de la maestría o el doctorado dentro de un máximo de dos años posteriores a su regreso de estancia de investigación en el extranjero.

Con los estudiantes no graduados el requisito fue, que habiendo regresado de su estancia de investigación, no hubieran alcanzado el grado después de haber transcurrido más de dos años.

Posteriormente se citó a los alumnos en la Subdirección de Becas, en donde se les entrevistó y se les aplicó el cuestionario y el MMPI-2.

La aplicación fue hecha de manera individual, aunque en algunas ocasiones se hizo en grupo hasta de 3 personas.

Con el propósito de que los estudiantes respondieran sincera y espontáneamente a los reactivos, se les explicó que los resultados serían manejados de manera confidencial y que su participación era muy importante para el objetivo principal del estudio, el cual consistía en determinar las características de personalidad generales de los estudiantes de posgrado, mediante la obtención de un perfil psicológico, que permitiera conocer aquellos elementos que influyen en los alumnos para la obtención del grado.

4.9 ANALISIS ESTADÍSTICO DE DATOS

En primer lugar se emplearon técnicas de la estadística descriptiva a través del paquete especializado SPSS/PC+ para el análisis de las frecuencias y porcentajes de las variables sociodemográficas, sexo, edad, lugar de estancia de investigación y área de estudios, con objeto de conocer como se distribuyó la muestra.

El objetivo de utilizar este programa estadístico, es que analiza solamente una variable a la vez y las estadísticas que calcula describen la distribución de los datos.

Posteriormente se calcularon las medias y las desviaciones estándar de los datos obtenidos de la muestra, a partir del puntaje T lineal y uniforme del MMPI-2, para obtener un perfil que permitiera conocer las características de personalidad de ambos grupos.

La siguiente prueba estadística utilizada fue la prueba t student para conocer las diferencias entre los dos grupos en las escalas del MMPI-2.

Con la finalidad de discriminar las diferencias en las respuestas del cuestionario entre estudiantes graduados y no graduados se utilizó la prueba chi cuadrada.

Además, debido a que el número total de estudiantes fue escaso, se pensó que posiblemente sumando los resultados de hombres y mujeres graduados y comparándolos con hombres y mujeres no graduados, se obtendrían algunas

diferencias significativas entre ambos grupos. Esta decisión se hizo aun sabiendo que en la práctica, no se permite agrupar hombres y mujeres, principalmente porque las puntuaciones T en la escala 5 corren de manera opuesta para cada género, es decir, la escala 5 es esencialmente inversa para los dos sexos (con excepción de 4 reactivos que trabajan igual para ambos sexos). Sin embargo, debido a que los resultados de la prueba están dados en Ts uniformes y que precisamente su función es uniformar las calificaciones, los datos podrían analizarse pero no presentarse en gráfica.

Para determinar las diferencias en el MMPI-2 entre hombres y mujeres graduados y hombres y mujeres no graduados, se utilizó también la prueba t student.

Finalmente, se obtuvieron algunas correlaciones entre las variables del cuestionario y las variables del MMPI-2 las cuales permitieron realizar un análisis cualitativo de los datos.

CAPÍTULO 5

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

5.1 INVENTARIO MULTIFASICO DE LA PERSONALIDAD DE MINNESOTA-2

En este capítulo, primeramente se analizan los resultados de la estadística descriptiva para las escalas básicas, de contenido y suplementarias y del MMPI-2 de estudiantes graduados y no graduados, presentando por separado a los hombres y a las mujeres.

Para cada una de las escalas del MMPI-2, por medio de la prueba t de student se obtuvieron las puntuaciones T mínimas, máximas, medias, desviaciones estándar y diferencias significativas, utilizando las normas mexicanas elaboradas por Lucio en 1998.

Con respecto a la primera hipótesis, puede observarse que no existen diferencias significativas en las escalas de Fuerza del Yo (Fyo), Responsabilidad Social (Rs), Desajuste Profesional (Dpr), (tablas 5 y 6) Obsesividad (OBS), Dificultades en el

Trabajo (DTR) y Depresión (DEP), (tablas 3 y 4) entre los alumnos graduados y no graduados.

Los perfiles promedio de cada una de las escalas del MMPI-2 demuestran que existen pocas diferencias significativas entre estudiantes graduados y no graduados debido a que el tamaño de las muestras es pequeño, pues hasta este momento han sido pocos los estudiantes que han asistido al extranjero a realizar su estancia de investigación de tesis con apoyo financiero institucional.

Sin embargo, los resultados de las tablas reflejan que sí existen diferencias significativas en el sentido esperado en algunas otras escalas del MMPI de los estudiantes hombres y que el perfil promedio de escalas básicas de los no graduados, demuestra una mayor patología que el de los graduados, aunque en ambos grupos las escalas se encuentran dentro de límites normales.

En la tabla 1 se observa que las escalas básicas 3 de histeria (Hs), 4 de desviación psicopática (Dp), 6 de paranoia (Pa) y 8 de esquizofrenia (Es) de los hombres muestran un nivel de significancia menor a .05, lo cual permite suponer con un alto porcentaje de confianza (95%) que los resultados obtenidos en las escalas mencionadas pueden generalizarse confiablemente. En la escala 3 de histeria (Hi) existe una diferencia en los promedios, ya que en los estudiantes graduados el promedio fue de $T=51.2$, en los no graduados $T=60$ y el nivel de significancia de $.009 p<.01$. En la escala 4 de desviación psicopática (Dp) los promedios fueron de $T=45.8$ en los graduados contra $T=55.3$ en los no graduados con un nivel de significancia de $.015 p<.05$. En la escala 6 de paranoia (Pa), el promedio para graduados fue de $T=49.1$ y para no graduados de $T=58.5$ en donde el nivel de significancia resultó en $.032 p<.05$. Por último en la escala 8 de esquizofrenia (Es) se apreciaron también diferencias en los promedios, los estudiantes graduados obtuvieron una $T=47.9$ y los no graduados $T=54.7$ con un nivel de significancia de $.042 p<.05$.

El perfil de escalas básicas de mujeres graduadas y no graduadas, (tabla 2), demuestra una diferencia importante en la escala 9 de hipomanía (Ma), las estudiantes graduadas obtuvieron un promedio de $T=45.9$ y las no graduadas $T=52.2$, pero esta no es estadísticamente significativa.

En la tabla 3 se presentan los resultados de las escalas de contenido de los estudiantes hombres, en ella se aprecia que la escala de incomodidad social (ISO) es la que demuestra una mayor diferencia entre graduados ($T=56.5$) y no graduados ($T=50$), aunque estas diferencias no son estadísticamente significativas.

Una más de las diferencias estadísticamente significativa fue la encontrada entre las mujeres en las escalas de contenido (tabla 4). Específicamente, en la escala de cinismo (CIN), se observa un promedio de $T=38.6$ en las graduadas y $T=44.2$ en las no graduadas, con un nivel de significancia de $.054 p < .05$.

En la tabla 5 aparecen los resultados de las escalas suplementarias de los estudiantes hombres. En ninguna de ellas se observan diferencias que sean estadísticamente significativas, aunque la escala de dominancia (Do) refleja una diferencia importante en el promedio de $T=53.4$ en los graduados y $T=58.7$ en los no graduados.

Con respecto a las escalas suplementarias de estudiantes mujeres, (tabla 6) las escalas más afectadas son fuerza del yo (Fyo) con $T=55.5$ en graduadas y $T=50.5$ en no graduadas y género masculino (GM) con $T=57.9$ en graduadas y $T=51.7$ en no graduadas.

Con relación a la actitud de los estudiantes para responder al MMPI-2, se observaron algunas diferencias. Los estudiantes hombres no graduados fueron más defensivos ante la prueba que los graduados (escala K $T=59$ en los no graduados y $T=54.5$ en los graduados); mientras que entre las mujeres, las

graduadas estuvieron más preocupadas por dar una buena imagen (escala L $T=51.6$ en las graduadas y $T=46.8$ en las no graduadas) Tablas 1 y 2. La mayor parte de los alumnos graduados fueron más cooperadores, en el sentido que no hicieron demasiadas preguntas relativas al propósito del estudio y asistieron con una mejor disposición, el día y hora de su cita. Cuando se les informó que los resultados del examen se les podrían proporcionar de manera individual y confidencial, agradecieron la propuesta, sin expresar demasiado entusiasmo, pero demostrando respeto por el trabajo profesional del psicólogo.

Algunos de los alumnos no graduados se comportaron de manera más defensiva y para realizar la prueba antepusieron una serie de justificaciones y quejas principalmente hacia el sistema universitario, al cual culparon en parte, por no haber logrado el grado académico. Por ejemplo, manifestaron que el monto de las becas era muy inferior a las de otros países y por lo tanto su actividad como investigadores en la institución era poco motivante, por lo que para poder subsistir en el futuro, probablemente tendrían que dedicarse a otra actividad, a pesar de que la investigación les interesaba y atraía. Además mencionaron sentirse muy presionados por la dependencia de la UNAM en la que realizaban su investigación para titularse en un lapso corto, cuando en algunos países el plazo para obtener un doctorado, usualmente era entre 8 y 10 años.

Así mismo, un tercio de los estudiantes no graduados, expresaron que no tenían interés en conocer sus resultados, y 5 de ellos incluso comentaron que el trabajo del psicólogo no era científico y por lo tanto, los resultados de las pruebas psicológicas carecían de valor. Sin embargo, a 6 de estos estudiantes les interesó conocer sus resultados porque estaban o habían estado bajo tratamiento psicológico.

Posteriormente, se consideró conveniente analizar por medio de la prueba t de student si existían diferencias de personalidad entre el grupo de hombres y

mujeres graduados y el grupo de hombres y mujeres no graduados. Los resultados aparecen en la tabla 7.

En ésta se observa que existen diferencias significativas entre los grupos en las escalas básicas 3 de histeria (Hs), 4 de desviación psicopática (Dp) y 8 de esquizofrenia (Es), así como en la escala de contenido que se refiere a Miedos.

En la escala 3 de histeria (Hi) los estudiantes no graduados obtuvieron un promedio de $T=51.5$ y los no graduados $T=56.8$, con un nivel de significancia de $.032 p<.05$. En la escala 4 de desviación psicopática (Dp) los promedios fueron de $T=45.8$ en los graduados y $T=53$ en los no graduados con un nivel de significancia de $.007 p<.01$. En la escala 8 de esquizofrenia (Es) las diferencias también aparecieron en el sentido esperado $T=44.3$ en los graduados, $T=52$ en los no graduados y un nivel de significancia de $.005 p<.01$. Por último, en la escala de contenido que se refiere a Miedos (MIE) las diferencias en promedio fueron $T=43.7$ para graduados, $T=49$ para no graduados y el nivel de significancia de $.026 p<.05$.

Finalmente, se realizó un análisis desde el punto de vista clínico, el cual permitió aclarar más ampliamente, las diferencias de personalidad entre estudiantes graduados y no graduados.

5.2 VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS.

Con relación a la hipótesis 2 sobre las variables sociodemográficas entre estudiantes graduados y no graduados, en las tablas 8,9,10,11 y 12 se presentan algunos resultados que permiten describir las diferencias entre ambos grupos con respecto a algunas variables como: ocupación de la madre, ocupación del padre, situación económica, ingreso mensual y antigüedad en el empleo.

En la tabla 8 se observa que en ambos grupos la principal ocupación de las madres de los estudiantes es el hogar, Un 66.7% de los graduados y un 72% de los no graduados reportaron que sus madres se dedican a esta actividad. Solamente un 4.2% de los estudiantes graduados indicó que sus madres realizan una actividad de tipo directivo.

Tabla 8. Ocupación de la madre

	Graduados n=24	No Graduados n=25	Total
a)Obrera			
b)Empleada federal o privada	8.3%	12%	10.2%
c)Profesionista	12.5%	8%	10.2%
d)Trabajo de oficina	4.2%	4%	4.1%
e)Comerciante	4.2%		2%
f)Actividades del hogar	66.7%	72%	69.4%
g)Desempeña algún oficio		4%	2%
h)Funcionaria o directiva	4.2%		2%

Chi cuadrada = 3.499

En la tabla 9 se observa que en la mayor parte de los alumnos graduados (50%) el padre es profesionista, mientras que entre los no graduados el 40% de los padres son empleados.

Lo anterior posiblemente indique que los estudiantes graduados se esfuerzan por obtener el posgrado en un tiempo menor, debido a que la imagen del padre es sumamente importante y persiguen ambos el mismo tipo de objetivos.

Tabla 9. Ocupación del padre

	Graduados n=24	No Graduados n=25	Total
a)Campesino		8%	4.1%
b)Obrero	4.2%	4%	4.1%
c)Empleado federal o privado	29.2%	40%	34.7%
d)Profesionista	50%	24%	36.7%
e)Comerciante	4.2%	12%	8.2%
f)Actividades del hogar		4%	2%
g)Desempeña algún oficio	8.3%	8%	8.2%
h)Funcionario o directivo	4.2%		2%

Chi cuadrada = 7.512

En la tabla 10, relacionada con la situación económica de los estudiantes se observa que el mayor número de estudiantes tanto graduados como no graduados (42.9%) emplean su salario solo en gastos personales y no contribuyen al gasto familiar (41.7% graduados y 44% no graduados) y el 26.5% contribuye al ingreso familiar pero de manera insuficiente para sostener a su familia. En este punto es importante resaltar que son más los estudiantes no graduados (40%) quienes contribuyen al ingreso de la familia, que los graduados (12.5%), lo cual probablemente se explique debido a que como han pasado algunos años sin poder alcanzar el grado, ellos mismos o la familia los presione para aportar cierta cantidad a la economía familiar, mientras que los estudiantes graduados, invierten sus ingresos en ellos mismos.

Tabla 10. Situación Económica

	Graduados n=24	No Graduados n=25	Total
a)No percibe salario	20.8%	4%	12.2%
b)Emplea su salario solo en gastos personales	41.7%	44%	42.9%
c)Contribuye al ingreso familiar pero su salario es insuficiente para sostener a su familia	12.5%	40%	26.5%
d)Sostiene a su familia pero únicamente le alcanza para cubrir sus necesidades básicas	12.5%	12%	12.2%
e)Sostiene a su familia y gana lo suficiente para vivir desahogadamente	12.5%		6.1%

Chi cuadrada = 9.467

En la tabla 11 aparecen los resultados relacionados con los ingresos de los estudiantes. La mayor parte de los no graduados (50%) obtienen ingresos entre 2 y 5 salarios mínimos mensuales. Mientras que entre los graduados el ingreso de la mayoría (42.1%) se encuentra entre 5 y 10 salarios mínimos.

Tabla 11. Ingreso mensual

	Graduados n=24	No Graduados n=25	Total
a)600 a 1200	5.3%	8.3%	7%
b)1201 a 1800	10.5%	4.2%	7%
c)1801 a 4800	26.3%	50%	39.5%
d)4801 a 9600	42.1%	37.5%	39.5%
e)9601 a 15000	15.8%		7%
f)15001 o más			

Chi cuadrada = 6.109

En cuanto a la antigüedad en su empleo, los resultados se encuentran en la tabla 12 el 27.3% de los estudiantes no graduados han permanecido entre 4 y 6 años en la misma ocupación, así también el 50% de ellos ha estado entre uno y tres años, lo cual probablemente se deba a que han sido becarios dedicados a la tesis de investigación y han persistido en esta actividad por varios años, aunque sin alcanzar la meta u obtención del grado.

Un dato importante es que el 5.9% de los estudiantes graduados reportó haber estado en el mismo empleo entre 7 y 10 años.

Tabla 12. Antigüedad en empleo

	Graduados n=24	No Graduados n=25	Total
a) De 3 a 11 meses	35.3%	22.7%	28.2%
b) 1 a 3 años	47.1%	50%	48.7%
c) 4 a 6 años	11.8%	27.3%	20.5%
d) 7 a 10 años	5.9%		2.6%
e) 11 a 15 años			
f) 16 o más			

Chi cuadrada = 2.972

Es necesario aclarar que no todas las preguntas del cuestionario relacionadas con el nivel sociodemográfico fueron analizadas debido a que no arrojaron datos significativos para el propósito de esta investigación.

5.3 MOTIVACION PARA REALIZAR ESTUDIOS DE POSGRADO.

Los resultados de la pregunta relacionada con la motivación de los estudiantes para realizar estudios de posgrado, la cual se planteó en la hipótesis 3, se encuentran en la Tabla 13, en ella se aprecia que el 77.6% del total de los estudiantes reportaron haber elegido estudiar el posgrado porque les interesaba la investigación (70.8% de los graduados y 84% de los no graduados).

El 12.5% de los estudiantes graduados y el 4% de los no graduados indicó que estudiaron el posgrado para tener la oportunidad de estudiar en el extranjero. Además el 8.2% de ambos grupos señaló que su decisión de estudiar el posgrado fue para obtener prestigio.

El 4% de los no graduados lo hizo porque no encontró trabajo en su profesión y el 8.3% de los graduados expresaron otros motivos como el ampliar sus conocimientos sobre su área de estudios, especialmente si obtenían el privilegio de una beca para viajar al extranjero y conocer a expertos en el tema.

Entre estos otros motivos para estudiar el posgrado mencionaron que deseaban capacitarse más para instruir a futuros profesionistas y contribuir a la formación de nuevos científicos mexicanos.

Una razón más para estudiar el posgrado fue el incrementar su capacidad técnica, para aumentar su campo de actividades y posibilidades de trabajo.

Una última, pero no menos importante motivación para dedicarse a la investigación fue la expresada por una estudiante no graduada: "poder dedicar más tiempo a mi hija" o la manifestada por un alumno graduado "para tener experiencias diferentes".

Este tipo de razonamientos, nos hace pensar en el lugar que se le otorga a la investigación en México, la cual es considerada como una actividad secundaria, que al no estar suficientemente remunerada, y al realizarse de manera libre e independiente, algunos individuos, con determinadas características de personalidad, no logran involucrarse y comprometerse totalmente.

Tabla 13. Motivación para realizar estudios de posgrado

	Graduados n=24	No Graduados n=25	Total
a)Le interesaba la investigación	70.8%	84%	77.6%
b)Para tener la oportunidad de estudiar en el extranjero	12.5%	4%	8.2%
c)Para obtener prestigio	8.3%	8%	8.2%
d)No encontró trabajo en su profesión		4%	2%
e)No sabe porqué tomó la decisión de estudiar el posgrado			
f)Otro motivo	8.3%		4.1%

Chi cuadrada = 4.402

5.4 APOYO TUTORAL

Con respecto a la hipótesis 4 relacionada con el apoyo tutorial, los resultados aparecen en las tablas 14 y 15, y apoyan la idea de que los estudiantes graduados como los no graduados tuvieron dificultades principalmente en el tiempo que el asesor les dedicaba a supervisar su trabajo (53.8% de los graduados y el 35.7% de los no graduados). Lo mismo se encontró con el asesor extranjero en donde el 58.3% de los graduados y el 30.8 % de los no graduados se quejaron del tiempo que el tutor les dedicaba.

Tabla 14. Dificultades con el asesor de la UNAM

	Graduados n=24	No Graduados n=25	Total
a) Forma de evaluar o supervisar del asesor	15.4%	7.1%	11.1%
b) Metodología utilizada por el asesor	15.4%	28.6%	22.2%
c) Actitud o comportamiento del asesor	15.4%	21.4%	18.5%
d) Tiempo que el asesor dedicaba a asesorarlo	53.8%	35.7%	44.4%
e) Otro		7.1%	3.7%

Chi cuadrada = 2.500

Tabla 15. Dificultades con el asesor extranjero

	Graduados n=24	No Graduados n=25	Total
a) Forma de evaluar o supervisar del asesor		23.1%	12%
b) Metodología utilizada por el asesor	25%	23.1%	24%
c) Actitud o comportamiento del asesor	16.7%	23.1%	20%
d) Tiempo que el asesor dedicaba a asesorarlo	58.3%	30.8%	44%
e) Otro			

Chi cuadrada = 3.985

Lo anterior nos permite confirmar que con relación a la hipótesis de trabajo 4, no existen diferencias importantes entre alumnos graduados y no graduados con relación al apoyo tutorial, por lo que la titulación en un tiempo menor de los estudiantes graduados posiblemente se deba a que fueron capaces de establecer una mejor relación interpersonal con los tutores.

5.5 CHOQUE CULTURAL

Con respecto a la adaptación de los estudiantes al ambiente extranjero, (hipótesis 5) no existen diferencias importantes entre estudiantes graduados y no graduados.

La mayor parte de los estudiantes de ambos grupos reportaron en el cuestionario que su experiencia fue motivante (62.5% de graduados y 52% de no graduados) para un 4% de los no graduados resultó frustrante y para otro 4% de este mismo grupo, desagradable.

En el 37.5% de los graduados y el 40% de los no graduados su estancia fue enriquecedora a nivel profesional. Tabla 16.

Tabla 16. Experiencia en el extranjero

	Graduados n=24	No Graduados n=25	Total
a)Motivante	62.5%	52%	57.1%
b)Decepcionante			
c)Frustrante		4%	2%
d)Triste			
e)Desagradable		4%	2%
f)Enriquecedora a nivel profesional	37.5%	40%	38.8%
g)Enriquecedora a nivel personal			

Chi cuadrada = 2.176

Es importante señalar que los datos del cuestionario se ampliaron por medio de la entrevista; en ésta pudo diferenciarse que aquellos alumnos que señalaron haber tenido una experiencia motivante, fueron los que tanto a nivel profesional como personal encontraron satisfactoria su estancia. Mientras que los estudiantes que describieron ésta como enriquecedora a nivel profesional, consideraron no haber tenido otro tipo de incentivos que superaran la experiencia académica.

En cuanto al manejo del idioma, 22.7% de los estudiantes graduados y 16.7% de los no graduados afirmaron fue excelente; mientras que para el 68.2% de los

graduados y 75% de los no graduados el dominio del idioma fue bueno. El 4.3% de los graduados y el 8.3 de los no graduados reportó que el manejo del idioma fue regular y el 4.5% de los estudiantes graduados lo describió como malo. Estos resultados se observan en la tabla 17.

Tabla 17. Manejo del idioma

	Graduados n=24	No Graduados n=25	Total
a)Excelente	22.7%	16.7%	20.6%
b)Bueno	68.2%	75%	70.6%
c)Regular	4.5%	8.3%	5.9%
d)Malo	4.5%		2.9%

Chi cuadrada = 0.925

En la tabla 18 aparecen los resultados en donde los estudiantes no graduados señalaron como la principal dificultad en el extranjero el tiempo para terminar la investigación (57.9%), mientras que entre los estudiantes graduados (33.3% fue el exceso de trabajo.

Tabla 18. Dificultades en el extranjero

	Graduados n=24	No Graduados n=25	Total
a)Idioma	14.3%	5.3%	10%
b)Tiempo para terminar la investigación	28.6%	57.9%	42.5%
c)Exceso de trabajo	33.3%	21.1%	27.5%
d)El asesor extranjero		5.3%	2.5%
e)Convivencia con sus compañeros de la universidad	4.8%		2.5%
f)Falta de familiares o amigos mexicanos	19%	10.5%	15%

Chi cuadrada = 5.870

Un dato importante es que en 19% de los estudiantes graduados la falta de familiares y amigos constituyó la principal dificultad, mientras que la misma respuesta sólo se encontró en el 10.5% de los no graduados.

Con relación a la integración de los alumnos a la comunidad estudiantil en el extranjero, los resultados aparecen en la tabla 19.

Tabla 19. Integración a la comunidad estudiantil en el extranjero

	Graduados n=24	No Graduados n=25	Total
a) Se integró totalmente	41.7%	68%	55.1%
b) Se integró parcialmente	58.3%	12%	34.7%
c) Se integró con menos de tres compañeros		20%	10.2%
d) Estuvo totalmente aislado			

Chi cuadrada = 13.918 (significativo a nivel estadístico)

El 41.7% de los alumnos graduados y el 68% de los no graduados indicaron haberse integrado totalmente. Así mismo, el 58.3% de los graduados y el 12% de los no graduados se integraron de manera parcial.

Es importante señalar que el 20% de los no graduados indicaron haberse integrado con menos de 3 compañeros.

Desde el punto de vista estadístico, ésta fue la única pregunta que demostró la existencia de una diferencia significativa ($p < .001$) entre ambos grupos de estudiantes. Se observó que aquellos alumnos que obtuvieron el grado en un tiempo menor fueron también los que tuvieron menores dificultades para relacionarse interpersonalmente.

Las preguntas del cuestionario, reflejaron ciertos datos importantes, sin embargo, debido a que algunas opciones de respuesta, quedaron vacías; este porcentaje de celdillas sin frecuencia no permitió que el cuestionario midiera con precisión lo que pretende medir, por lo que el instrumento deberá afinarse aún más en futuras investigaciones relacionadas con este tema.

5.6 ANÁLISIS CUALITATIVO DE LAS ESCALAS BÁSICAS, DE CONTENIDO Y SUPLEMENTARIAS DEL MMPI-2

1. Escalas básicas de hombres graduados y no graduados. Gráfica 1

Las escalas de validez de ambos grupos son similares, pero entre los no graduados la escala K se encuentra más elevada (T59) que entre los graduados (T55), lo cual indica que ante el MMPI-2 se mostraron más defensivos, e intentaron negar cualquier tipo de fragilidad psicológica.

Hombres graduados n=11

Perfil: 50237/ K/ L F:

Todas las escalas tanto clínicas como de validez se encuentran dentro de límites normales, es decir entre T 46 y T 58, sin embargo la escala 9 de Manía (Ma) presenta una puntuación T 41 (tabla 1).

Las características de personalidad de este grupo hacen alusión a personas autocontroladas que tienden a parecer modestas y tímidas en cuanto a sus logros. Son reservadas y serias pero reconocen sus fallas fácilmente, lo cual es debido a su buena capacidad de insight. Así mismo requieren del reconocimiento y la aprobación de la gente para incrementar su seguridad y confianza en sí mismos, por lo que muestran actitudes de extrema tolerancia y evitan situaciones problemáticas. Con respecto a sus logros, se esfuerzan por alcanzarlos, son responsables y trabajadores y poseen mayor capacidad de demora. Se adaptan más a las normas sociales y aceptan más a la autoridad.

Hombres no graduados n=17

Perfil: 3-65 742/ K/ LF:

Todas las escalas tanto clínicas como de validez se encuentran dentro de límites normales, es decir entre T49 y T60, de igual manera la escala 9 de manía (Ma) muestra una disminución en T 44 (tabla 1).

El perfil de personalidad hace referencia a personas extravertidas y expresivas que demandan atención y reconocimiento, a través de la manipulación de los demás. Son suspicaces y desconfiados, pero logran encubrir el enojo que sienten porque sus necesidades de afecto no son satisfechas en la medida de sus deseos. Por lo mismo, es probable que sus relaciones interpersonales sean a veces, poco adecuadas, debido a que oscilan entre una gran demanda de cariño y actitudes de rechazo y desconfianza hacia los demás. Se les dificulta más adaptarse a las normas sociales y por lo mismo se aíslan.

Son sensibles a desaires y rechazos y se les dificulta entender por qué son poco comprendidos y a veces desilusionados, a pesar de ser responsables y trabajadores.

La disminución en la escala 9 de manía (Ma) en ambos grupos de estudiantes es característica de personas entusiastas que en términos generales, mantienen un adecuado equilibrio emocional.

2. Escalas básicas de mujeres graduadas y no graduadas. Gráfica 2

La actitud ante la prueba MMPI-2 entre las mujeres graduadas y las no graduadas fue similar, sin embargo las mujeres graduadas mostraron una elevación de 5 puntos en la escala L (T52) en comparación con las no graduadas, (T47) lo cual significa que las primeras intentaron mostrarse más convencionales y quisieron

ofrecer una mejor imagen de sí mismas, esto es indicativo de que experimentan mayor presión en su afán por obtener aprobación y reconocimiento.

Mujeres graduadas n=13

Perfil 63/ 270: KL/F:

Todas las escalas tanto clínicas como de validez se encuentran dentro de límites normales entre T46 y T55, a excepción de la escala 8 de esquizofrenia (Es) que se encuentra en T 41 (tabla 2).

Las mujeres graduadas muestran un perfil de personalidad que manifiesta una fuerte tendencia a buscar el reconocimiento y la aprobación del grupo social, así como una marcada hipersensibilidad al rechazo social. Logran un adecuado control de su enojo y resentimiento, ante el temor de perder la aceptación alcanzada y el decremento de su auto estima.

Mujeres no graduadas n =8

Perfil 69 3/24: K/ LF:

Todas las escalas se encuentran dentro de límites normales entre T 45 y T 53 (tabla 2).

Las mujeres no graduadas muestran un perfil de personalidad que reúne características de desconfianza, cautela y suspicacia, con respuestas hostiles y agresivas anticipadas a los estímulos, así como una marcada energía y actividad dirigidas a metas muy lejanas. Por lo anterior sus relaciones interpersonales son problemáticas ante la sensación amenazante de limitación por parte de su ambiente.

3. Escalas de contenido de hombres graduados y no graduados. Gráfica 3

Hombres graduados n=11

La escala de contenido con una puntuación más elevada (57) es la ISO (Incomodidad Social). Todas las demás escalas se encuentran entre T41 CIN (Cinismo), T42 PAS (Prácticas Antisociales), siendo ambas las puntuaciones más bajas y T48 ENJ (Enojo) y RTR (Rechazo al tratamiento) las más altas (tabla 3).

El perfil psicológico indica que se trata de individuos tímidos, que prefieren las actividades individuales, por lo que evitan situaciones de grupo en las cuales no se sienten muy cómodos. Aunque la diferencia entre ambos grupos no es significativa en ISO (Incomodidad Social), es en esta escala en donde se aprecia una mayor diferencia en puntuaciones T, lo cual sugiere que probablemente hayan podido dedicarse mejor al trabajo, al evadir las actividades de grupo o las diversiones. Son obstinados y rechazan y mantienen actitudes negativas hacia temas relacionados con la salud mental. Es posible que al no agradecerles demasiado las situaciones sociales, se refugien en el trabajo como una fuente de satisfacción y placer.

Hombres no graduados n=17

Todas las escalas se encuentran entre T 45 y T50 a excepción de las escalas CIN en T 40, y PAS en T 41 (tabla 3).

Los individuos de este grupo se comportan de una manera más sociable que los estudiantes graduados, probablemente en su afán de conseguir afecto y reconocimiento, lo que quizá les ha impedido concentrarse en el trabajo individual y en la tesis.

**ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA**

4. Escalas de contenido de mujeres graduadas y no graduadas. Gráfica 4

Mujeres graduadas n=13

Las escalas más altas con puntuación de T51, T50 y T49 respectivamente son, PTA (Personalidad Tipo A), ISO (Incomodidad Social) y ANS (Ansiedad). Las demás se encuentran entre T43 y T48. Las escalas con puntuación más baja fueron CIN (Cinismo) con T 39 y PAS (Prácticas Antisociales) con T40 (tabla 4).

El perfil hace referencia a personas orientadas al trabajo, a quienes se les dificulta las relaciones interpersonales, debido a que les producen cierto grado de ansiedad e impaciencia. Es por ello que prefieren estar solas y se perciben como tímidas.

Son rígidas y perfeccionistas y actúan siempre de manera convencional y apegadas a las normas.

Mujeres no graduadas n=8

Las escalas más altas en este grupo, con una puntuación de T 51, T 50 y T49 respectivamente son, PTA (Personalidad Tipo A), OBS (Obsesividad) y DTR (Dificultades en el Trabajo). Las demás caen entre T 46 y T 48. Sin embargo CIN (Cinismo) y FAM (Problemas familiares) presentan una puntuación de T 44 y PAS (Prácticas Antisociales) T 41 (tabla 4).

Las mujeres no graduadas presentan un perfil que indica también su orientación hacia el trabajo y características obsesivas que les ocasionan dificultades para tomar decisiones, tienden a meditar excesivamente sus puntos de vista, de manera que impacientan a los demás. Por otro lado, muestran un pobre desempeño en el trabajo, a pesar de ser responsables, debido a probables

dificultades para concentrarse y falta de seguridad, así como desconfianza hacia los demás.

A las mujeres no graduadas les interesó más dar una buena imagen, lo que probablemente llegó a niveles de simulación y pudo ser la causa de que algunas escalas aparecieran sumergidas.

5. Escalas suplementarias de hombres graduados y no graduados. Gráfica 5

Hombres graduados n=11

La mayor parte de las escalas caen entre las puntuaciones T 46 y T 56, sin embargo destacan como más altas la escala R (Represión) con T 59 y Rs (Responsabilidad Social) con T 62.

La escala más baja con una puntuación de 40 es A-Mac (Alcoholismo de McAndrew) (tabla5).

Los estudiantes graduados se caracterizan por ser convencionales y evitar disgustos o situaciones desagradables. Aceptan las consecuencias de su conducta y son considerados en su ambiente como dignos de confianza y responsables. Poseen confianza en sí mismos, son perseverantes y con amplios intereses. Carecen de temores o sentimientos de autoreferencia.

Hombres no graduados n=17

El perfil de los estudiantes no graduados sigue el mismo patrón que el de los graduados. Las puntuaciones van desde T42 en A-Mac hasta T59 en R (Represión) y Do (Dominancia) y T60 en Rs (Responsabilidad Social) (tabla 5).

De igual manera que sus compañeros graduados, los estudiantes no graduados muestran rechazo a experimentar situaciones desagradables, son responsables,

perseverantes y con variedad de intereses. Poseen características de líder y tienden a dominar a los demás en sus relaciones interpersonales, lo que puede llevarlos a querer poner sus propias reglas frente al trabajo y no aceptar por lo tanto las del asesor.

6. Escalas suplementarias de mujeres graduadas y no graduadas. Gráfica 6

Mujeres graduadas n=13

Las puntuaciones T van de 44 a 58, siendo las más altas GM (Género masculino) con T58, Do (Dominancia) y Rs (Responsabilidad Social) con T 57 y Fyo (Fuerza del yo) con T56. La más baja con T 44 es A (Ansiedad) (tabla 6).

El perfil indica que se trata de personas honestas, perseverantes y con amplios intereses. Poseen confianza y seguridad en sí mismas, por lo que sus respuestas al ambiente son equilibradas y responsables. En términos generales las estudiantes graduadas, se muestran bien adaptadas y con recursos para funcionar eficientemente. Es posible, también que en su conducta prevalezcan actitudes como la firmeza, que socialmente se consideran masculinas, en un afán de competencia con el hombre.

Mujeres no graduadas n=8

En este grupo las puntuaciones T van de 45 a 60 siendo las más altas Do (Dominancia) con T 60 y Rs (Responsabilidad Social) con T 57 (tabla 6).

Las mujeres no graduadas muestran un perfil de personas dominantes en sus relaciones interpersonales y responsables en sus actividades. Sin embargo, se les dificulta adaptarse al ambiente, el cual perciben presionante, debido en parte a su inseguridad y dificultad para manejar situaciones problemáticas.

5.7 ESTUDIOS DE CASOS

Se consideró importante incluir un caso de cada grupo de estudiantes, para ejemplificar las diferencias de personalidad y la manera de enfrentar los problemas de cada uno.

De ninguna manera se pretende generalizar la interpretación de los resultados de estos casos a todos los estudiantes, ya que la personalidad al ser individual está influida por los distintos aspectos psicodinámicos que la matizan y la hacen diferente entre los sujetos.

CASO 1. Estudiante Graduado.

Edad: 27 años

Sexo: Masculino

Estado Civil: Casado

Nivel de Estudios: Maestría

Area: Biomédica

Lugar de estancia: Francia

Período: Abril a julio de 1998

Fecha en que obtuvo el grado: Septiembre de 1998

Perfil MMPI-2, escalas básicas: 50- 2/ KF/ L# (Ver perfiles 7,8 y 9)

El alumno asistió a la evaluación con una excelente disposición y fue sincero al contestar la prueba. Reconoció que tiene algunos conflictos, pero al mismo tiempo se mostró reservado intentando restarles importancia y esforzándose por resolverlos por sí mismo.

Se trata de una persona interesada en la investigación, es creativo, con amplitud de intereses y sensible, aunque en ocasiones se desespera y preocupa en exceso, debido a que le gusta que las cosas salgan exactamente como las planeó. Es responsable, estable y emocionalmente equilibrado.

Con respecto al trabajo, se esfuerza por ser responsable pero a veces ,se impacienta cuando no logra realizarlo a tiempo y de acuerdo a sus planes.

Sus relaciones interpersonales son adecuadas, es tranquilo, amable y confiable mientras la gente se apegue a sus ideas; cuando no es así tiende a ser dominante y a señalarle sus fallas. Sin embargo también es capaz de reconocer sus propios defectos y por lo tanto las consecuencias de su conducta.

Con relación a su familia, señala ser el mayor de 2 hermanos, sus padres son profesionistas, él con estudios de posgrado y ella de licenciatura y ocupando un puesto directivo. El estudiante vive con su esposa, ambos son becarios dedicados a la investigación, él desde hace 7 años, en este momento ambos se encuentran estudiando el doctorado. Refiere que el monto de ambas becas les permite vivir holgadamente.

Se describe como una persona tranquila y amable, que se lleva bien con la gente pero evita entablar amistades profundas. Le gusta la forma que lleva de vida pero le gustaría todavía mejor, es inteligente y capaz de aprender. Entre sus defectos menciona, no ser suficientemente organizado, no poder hacer consciente las cosas que le molestan, no expresar sus sentimientos como tristeza y enojo y comportarse más como cree que las personas quieren que se comporte y no como él realmente es.

Entre las cosas más positivas que le han sucedido, señala el estar muy enamorado de su esposa y ser correspondido y el tener la posibilidad de dedicarse a lo que le gusta, (la investigación).

Menciona que para poder llevar a cabo su proyecto de tesis, lo que más se le dificultó fue la escritura, debido a que el tutor y él no tenían tiempo suficiente para la supervisión.

Su experiencia en el extranjero fue maravillosa tanto a nivel personal porque tenía la compañía de su esposa, aunque ella estaba trabajando en otro Instituto de investigación, como profesional pues aprendió mucho de su asesor, con el cual no tuvo dificultades. Le entristeció darse cuenta de las diferencias en investigación entre "el primer mundo y nuestro país". Le gustaría regresar al extranjero, solo para realizar estancias cortas, pues su decisión está en quedarse a realizar investigación en la UNAM.

CASO 2. Estudiante No graduado

Edad: 30 años

Sexo: Masculino

Estado civil: soltero

Nivel de estudios: Doctorado

Area. Biología

Lugar de estancia en el extranjero: Inglaterra

Período de estancia: Mayo a julio de 1996

Perfil MMPI-2, escalas básicas: 75' 32180- K- F/L: (Ver Perfiles 10, 11 y 12)

El estudiante asistió a la evaluación demostrando interés en los resultados de la investigación, así como de sus pruebas psicológicas, por lo que cooperó abiertamente.

Sus respuestas al MMPI-2 fueron convencionales y aunque reconoció parcialmente sus problemas, trató de minimizarlos y restarles importancia argumentando poder resolverlos por sí solo.

Se trata de una persona ansiosa que presenta características infantiles y puede utilizar algunas quejas físicas para obtener tolerancia y aceptación.

Es dependiente, y como se le dificulta tomar decisiones, es posible que evite responsabilidades.

Sus relaciones interpersonales son en apariencia adecuadas, ya que es tanta su necesidad de aceptación que el mínimo rechazo le genera ansiedad, por ello se comporta de manera sumisa y complaciente.

El alumno es inseguro, confía poco en sus habilidades y cuando siente que obtiene la aprobación de la gente incrementa su autoestima, que es baja en general y puede temporalmente mostrarse activo y con iniciativa.

Su energía se encuentra disminuida, por lo que también sus logros son escasos. Socialmente se siente presionado y está ansioso. Es probable que su desempeño escolar haya sido deficiente en el pasado.

El estudiante menciona que tiene 9 hermanos, ambos padres con estudios de licenciatura, trabajan en su profesión. Vive con su pareja en unión libre, se dedica a la investigación y la enseñanza desde hace 6 años y se sostiene con una beca. La casa donde habita es prestada.

Se describe como una persona intolerante, "ni muy brillante ni muy sonso", a quien le interesa aprender. Es alegre, "buena gente" y "razonable pero sólo cuando la gente le da tiempo para pensar las cosas". Considera que es indiferente ante ciertas situaciones que no debería, tiene mal tacto para expresar sus ideas y sentimientos.

Ocasionalmente el estudiante utiliza marihuana y toma alcohol. Actualmente asiste a un servicio de asistencia psicológica pública porque considera tiene algunos problemas personales, los cuales evita comunicar en la entrevista.

Nunca se ha interesado en realizar alguna actividad distinta a la investigación. Se queja de que no ha podido encontrar en la UNAM a un asesor experto en su área por lo cual no ha logrado un apoyo académico sólido.

Las desventajas que ha tenido que enfrentar por no haberse graduado son la falta de reconocimiento en otras instituciones, así como entre colegas y amigos. Sin embargo, no le importa demasiado no haber obtenido el grado de doctor porque piensa que aún tiene posibilidades de lograrlo.

Para llevar a cabo su investigación de tesis doctoral, ha tenido 2 tutores. Refiere que con el primero tuvo toda clase de problemas, desde la forma de evaluar, la metodología que utilizaba, su actitud y comportamiento y el tiempo que dedicaba a asesorarlo. Con el segundo tutor, la situación ha sido diferente y por lo tanto mucho mejor.

Su experiencia en el extranjero fue motivante, a excepción también de la actitud del asesor, sin embargo aprecia que su estancia le ayudó a vivir solo y "aprendió a evaluar y respetar a su país".

Finalmente, el alumno escribió lo que consideró una sugerencia, misma que por su contenido se pensó era conveniente incluir en este estudio.

"La educación superior, al igual que la ciencia es una inversión que no reditúa a corto plazo, ni con el título de grado. También está mal visto ver a esta inversión como un producto final que debe ser maximizado. Esto es, los estudiantes no somos un producto de fábrica al que le invierten y damos como ganancia un título en poco tiempo".

"Tampoco somos individuos flojos o tramposos por naturaleza que buscamos becas para vivir de ellas y no trabajar, o personas con grandes problemas mentales que nos impiden titularnos o pasarla realmente mal en el extranjero".

"La inversión en la educación se debe asumir con ganancias en la aplicación del conocimiento adquirido para resolver problemas del país desde la academia, la industria privada o el gobierno. Esto independientemente del título obtenido o no obtenido".

"Es cierto que como en todo hay estudiantes flojos y experiencias desagradables con la inversión de algunos alumnos. Pero estos son los costos que se deben asumir para obtener los beneficios como la educación de muchos otros que van y regresan para aplicar lo aprendido en sus actividades profesionales, lo cual repercute en un beneficio para el país".

"Finalmente, quiero puntualizar que el tiempo de graduación no puede ser variable de eficiencia, existen múltiples variables que producen cambios en este, algunos controlables y otros no. Con esto quiero recordar lo que me dijo un compañero, que el tiempo promedio para obtener el grado en la Universidad de Yale es de 7 años, hay que recordar que es una universidad de excelencia del primer mundo".

Caso 3. Estudiante Graduada.

Edad: 26 años

Sexo: femenino

Estado civil: soltera

Nivel de estudios: Maestría

Area de estudios: Física

Lugar de estancia en el extranjero: Estados Unidos

Periodo de estancia: mayo a octubre de 96

Fecha en que se graduó: abril de 98

Perfil de MMPI-2, escalas básicas: 5- 634/ K/ LF:(Ver perfiles 13, 14 y 15).

La estudiante respondió de manera reservada y defensiva a los reactivos de la prueba.

Se trata de una persona que maneja con cautela sus relaciones interpersonales y busca constantemente muestras de aceptación y cariño intentando ajustar sus descargas impulsivas a través de la ironía o la resistencia pasiva para evitar exponerse a alguna muestra de rechazo.

Se le percibe como una persona constantemente apresurada, impaciente y orientada al trabajo, además de poseer un importante sentido de competencia.

En sus intentos por dominar a los demás, puede perder el control y mostrarse obstinada e irritable, especialmente con algunos miembros de su familia. Es activa y tiene fuerza en sí misma, sus actitudes no son tradicionalmente femeninas.

Por lo anterior, prefiere aislarse y dedicarse al trabajo, área en la cual se desempeña eficientemente, gracias a su tenacidad, confianza en sus habilidades y autosuficiencia.

En la entrevista, la alumna manifiesta ser la mayor de 3 hermanos, el padre es profesionista y la madre desempeña actividades del hogar y tiene estudios de secundaria.

La estudiante trabaja en su profesión en una empresa desde hace dos años y gana lo suficiente para sostener a toda su familia con quien habita y vivir desahogadamente

Se describe como una persona tenaz, analítica y trabajadora pero a veces demasiado impulsiva. Menciona que su estancia de estudio en el extranjero fue una de las experiencias más positivas que ha tenido, así como haber encontrado

un empleo en la industria por méritos propios y últimamente obtener una beca para realizar el doctorado en el extranjero.

Eligió estudiar el posgrado en primer lugar porque le gustaba la investigación y tal vez también por el temor de enfrentarse "al mundo real". Considera que su decisión de obtener el grado fue favorable porque le ayudó a ampliar su visión de México y aclarar sus ideas respecto a trabajar en la industria o regresar a la academia.

Encontrar un asesor adecuado que le dirigiera la tesis, fue una de las mayores dificultades que tuvo, pero una vez que lo halló se presentaron algunos problemas con él debido a que no tenía suficiente tiempo para evaluar su trabajo y además la forma que utilizaba para supervisarle, no era la más adecuada.

Lo que más se le dificultó en el extranjero fue la falta de familiares y amigos, así como que el asesor de los Estados Unidos disponía de poco tiempo para ayudarlo. De alguna manera esto último fue favorable pues le ayudó a confirmar que podía hacer su trabajo de manera independiente y aprendió a valorar más a la UNAM.

Caso 4. Estudiante no Graduada.

Edad: 27 años

Sexo. Femenino

Estado civil: soltera

Nivel de estudios: Maestría

Area: Ciencias Sociales

Lugar de estancia en el extranjero: Estados Unidos

Período de estancia: Febrero a noviembre de 96

Perfil de MMPI-2, escalas básicas: 6* 918' 34- F/ KL# (ver perfiles 16, 17 y 18).

A pesar de que la estudiante asistió a la evaluación voluntariamente, lo hizo sobre todo para agradecer el apoyo recibido al otorgársele una beca y para confirmar que otros estudiantes al igual que ella, habían tenido la misma clase de experiencias desagradables durante su estancia en el extranjero.

Al contestar el MMPI-2 fue muy sincera, aceptó tener algunos problemas psicológicos y sentirse incapaz de darles solución por sí sola.

El perfil de personalidad hace referencia a una joven muy suspicaz y desconfiada que responde hostil y agresivamente de manera anticipada.

Aunque dispone de una gran energía, su actividad está dirigida a metas muy lejanas. Es posible además, que interprete mal algunos estímulos de la realidad por lo que sus relaciones interpersonales son muy problemáticas, pues sus actitudes son negativas y se enoja con facilidad al percibir que es amenazada por su ambiente.

Es muy susceptible y sensible al rechazo lo que ocasiona que sus logros también se empobrezcan, manifieste un pobre desempeño en sus actividades cotidianas y serias dificultades en el trabajo.

Es posible que utilice algunas molestias físicas para justificar sus fracasos y fallas, esperando que al mejorar su salud recobrará su eficiencia.

En particular, la relación con el sexo opuesto se le dificulta, por lo que asume actitudes de víctima que generan sea rechazada y menospreciada por el varón.

Es una persona que se preocupa y enoja excesivamente por lo que puede perder el control y ser muy agresiva.

El perfil de las escalas suplementarias y de contenido confirma lo detectado en las básicas, se trata de una joven con un desorden emocional que ocasiona sea

ineficiente en sus actividades, como prevalece en ella la ansiedad, probablemente se confunda.

En la entrevista, la estudiante menciona que tiene dos hermanos, ella es la de en medio, su padre con estudios de primaria, es empleado federal, su madre estudió la secundaria y se dedica al hogar. Vive con su familia y trabaja en una dependencia de la UNAM desde hace 5 años, realizando actividades de investigación y enseñanza y percibiendo un sueldo aproximado de 4 salarios mínimos mensuales.

Se describe como una persona honesta, trabajadora, inteligente y con fortaleza, pero considera que tiene como defectos, ser sumamente sensible, desconfiada y arrogante.

Menciona que su estancia en el extranjero fue una de las experiencias más negativas que ha tenido, la cual realizó para "seguir progresando intelectualmente y obtener prestigio".

El hecho de no haberse graduado, ha repercutido en todas sus actividades, ya que debido a ello no ha podido encontrar trabajo bien remunerado, tampoco ha desarrollado trabajos de investigación importantes, ni ha obtenido reconocimiento por parte de sus colegas con quienes está en desventaja académica.

Por lo anterior, se siente muy triste, angustiada y frustrada. Las principales dificultades que ha tenido para graduarse están ubicadas en el deficiente apoyo recibido por los tutores. Sin querer entrar en detalles, expresa que el comportamiento del asesor de la UNAM ha sido muy negativo, además que no le ha dedicado tiempo suficiente a la alumna para revisar su tesis.

De su experiencia en el extranjero comenta que fue muy desagradable, extrañó demasiado a su familia por lo que no pudo relacionarse con otras personas en la Universidad y el asesor rara vez estaba disponible para supervisar su trabajo.

Crítica severamente el trato que recibió en la Universidad por las autoridades, ya que no tienen "consideraciones" con los alumnos extranjeros.

Finalmente comenta que no aceptaría regresar a alguna institución extranjera y menos ahora que encuentra muy difícil poder obtener el grado de maestría.

5.8 ANÁLISIS CUALITATIVO DE VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS, MOTIVACIÓN PARA REALIZAR ESTUDIOS DE POSGRADO, APOYO TUTORAL Y CHOQUE CULTURAL

5.8.1 VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS

Para la segunda hipótesis que plantea la existencia de diferencias sociodemográficas entre estudiantes graduados y no graduados, los resultados más importantes fueron:

1. No existen diferencias importantes entre estudiantes graduados y no graduados con relación a la ocupación de las madres, ya que la mayor parte de ellas, en ambos grupos, se dedican al hogar.
2. En la mayoría de los estudiantes graduados, los padres son profesionistas. Esto es importante, debido a que la imagen del padre es determinante como figura de identificación en la personalidad del individuo. Del mismo modo, la mayor parte de los no graduados informaron que sus padres son empleados federales.
3. En términos generales, la situación económica de la mayor parte de ambos grupos de estudiantes es poco favorable, debido a que sólo les alcanza para cubrir

sus gastos personales. Sin embargo un grupo también mayoritario de estudiantes no graduados reportó que es capaz de contribuir al ingreso familiar aunque mínimamente.

La explicación probable para este hecho es que el estudiante, al ver cada vez más lejana la posibilidad de obtener el grado, necesite recurrir a un trabajo mejor remunerado para contribuir al ingreso familiar. Otra posible respuesta sería que el estudiante no graduado se viera incapacitado para dedicar suficiente tiempo a su tesis, por tener otras responsabilidades dentro de la familia, por lo que la investigación pasaría a un segundo plano.

4. Los resultados relacionados con el ingreso mensual de los estudiantes indican que los graduados en su mayoría obtienen ingresos superiores a los de sus compañeros no graduados, lo cual es de esperarse si se toma en cuenta que a mayor grado de estudios, la posibilidad de encontrar un empleo mejor remunerado se incrementa.

5. Con respecto a la antigüedad de los estudiantes en su empleo, los estudiantes no graduados han permanecido más tiempo en él como becarios de algún instituto o posgrado de la UNAM. Un número reducido de estudiantes graduados informó una permanencia en el mismo trabajo entre siete y diez años, aunque se desconoce en qué momento de este período alcanzaron el grado.

5.8.2 VARIABLE MOTIVACIÓN PARA REALIZAR ESTUDIOS DE POSGRADO

Con relación a la hipótesis 3, referente a la motivación de los estudiantes para realizar estudios de posgrado, se encontró que la mayor parte de ellos reportaron en la entrevista y el cuestionario haber elegido el posgrado por su interés en realizar investigación en la UNAM.

Sin embargo algunos estudiantes tanto graduados como no graduados manifestaron sentirse insatisfechos por no haber obtenido el apoyo económico suficiente para por lo menos, cubrir sus necesidades personales básicas y dedicarse tiempo completo a actividades de investigación.

Los estudiantes graduados demostraron una actitud más optimista y señalaron que a pesar de no contar con suficientes recursos, el trabajo de investigación les entusiasmaba y continuarían en esta actividad aun cuando a futuro su salario fuera escaso.

Por el contrario los estudiantes no graduados expresaron mayor inconformidad y enojo hacia la institución y sus maestros ya que consideraron que de haber recibido mayor apoyo económico su titulación podría haberse llevado a cabo en un plazo más corto.

Así mismo, algunos comparaban la forma en que la investigación se lleva a cabo en algunos países como Estados Unidos y Canadá en donde los investigadores consiguen con menos dificultades realizar sus proyectos, gracias al apoyo que sus universidades les proporcionan.

5.8.3 VARIABLE APOYO TUTORAL

En lo que se refiere al apoyo tutorial, los alumnos no graduados en la entrevista manifestaron varias quejas, entre las que señalaron como más importantes, la falta de tiempo del asesor para revisar su trabajo, las dificultades para precisar el tema, lo cual en algunos casos originó que cambiaran éste hasta en tres ocasiones debido a la falta de decisión del asesor o bien que tuvieran que pedir el cambio de tutor de la UNAM, al no encontrar el apoyo que requerían.

Una variable importante que debe tomarse en cuenta tanto en la entrevista como en el cuestionario, es el hecho de que posiblemente la totalidad de los estudiantes evitaron responder sinceramente a esta pregunta, a pesar de que se les explicó

que sus respuestas permanecerían en el anonimato, debido a que el principal apoyo para que les sea otorgada la beca en el extranjero es su propio asesor de tesis y por lo tanto difícilmente harían un comentario negativo sobre el mismo.

A través de los cuestionarios y las entrevistas fue posible determinar que el apoyo tutorial es importante no tanto en cuanto a las ideas y sugerencias del tutor que apoyen el trabajo de investigación de tesis del estudiante, sino en el tiempo que el asesor le dedica y que está estrechamente vinculado con el tipo de relación interpersonal que se establezca. La mayor parte de los alumnos apoyan la idea, de que en gran medida, la finalización a tiempo y eficientemente de la tesis, se determina por la relación que se establece entre el alumno y el tutor desde el principio, la cual es una parte importante de la evaluación o supervisión.

En este punto es necesario señalar que influyen desde luego las características de personalidad del tutor, así como su disponibilidad, actitud, interés en el tema, empatía con el alumno etc. Sin embargo, también la manera en que el alumno es capaz de manejar sus emociones, mostrando seguridad en sí mismo y habilidad para trabajar de manera independiente, percatándose no sólo de sus necesidades y motivos, sino de los de su tutor, son elementos primordiales para alcanzar el grado.

Es necesario aclarar que no es la intención de este trabajo pasar por alto las dificultades que algunos asesores tienen que enfrentar para brindar el apoyo oportuno y necesario a cada uno de los estudiantes a su cargo.

En la comunidad universitaria se reconoce el esfuerzo que realizan los profesores para atender las demandas académicas de determinado número de alumnos que les son asignados para tutoría y a quienes deben asesorar en sus trabajos de tesis, además de continuar atendiendo sus propios proyectos de investigación, así como preparar e impartir clases.

5.8.4 VARIABLE CHOQUE CULTURAL

En general tanto los alumnos graduados como los no graduados manifestaron que su experiencia en el extranjero fue motivante tanto a nivel profesional como personal. Además, expresaron no haber tenido problemas en el manejo del idioma.

Sin embargo, un punto en el que sí se encontraron diferencias entre un grupo y otro es el relacionado con las principales dificultades en el extranjero, ya que para los graduados se ubicó en el exceso de trabajo, mientras que para los no graduados fue el tiempo para terminar su investigación.

Este resultado es importante porque pese a que los alumnos no graduados tenían la presión del tiempo, no lograron organizarse para terminar su trabajo de investigación. En cambio, los estudiantes graduados fueron capaces de terminar su investigación en un tiempo menor a pesar del exceso de trabajo.

En cuanto a la integración de los estudiantes a la comunidad estudiantil, se observó que mientras los graduados se integraron de manera parcial, sus compañeros no graduados lo hicieron más ampliamente. Esto refleja, que los graduados tenían mayor interés por dedicarse al estudio y los no graduados tal vez les atraía más la vida social.

Otro dato importante es que los estudiantes graduados manifestaron como una de las principales dificultades en el extranjero, la falta de familiares y amigos, mientras que en los no graduados esta dificultad se presentó también pero en menor medida. Lo anterior posiblemente se relacione con el hecho de que los no graduados fueron capaces de socializar de una mejor manera y por lo tanto no extrañaron la convivencia con amistades y parientes.

CAPÍTULO 6

DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS.-

6.1 INVENTARIO MULTIFÁSICO DE LA PERSONALIDAD DE MINNESOTA-2

En el capítulo anterior se analizaron estadísticamente los datos de la investigación y fueron presentados en tablas y gráficas del anexo. Posteriormente se realizó un análisis cualitativo de cada una de las variables.

Para la aceptación de la primera hipótesis que plantea la existencia de diferencias de personalidad entre alumnos graduados y no graduados, se eligió el nivel de confiabilidad de .05, .01 y .001, el cual es convencionalmente aceptado en la investigación psicológica (Rojas, 1996).

La principal pregunta del estudio es conocer si existen diferencias de personalidad entre alumnos graduados y no graduados en algunas escalas del MMPI-2: Fuerza

del yo (Fyo), responsabilidad social (Rs), desajuste profesional (Dpr), Obsesividad (OBS), dificultades en el trabajo (DTR) y depresión (DEP).

En la investigación se encontró que no existen diferencias significativas entre los dos grupos de estudiantes en las escalas mencionadas. Por lo tanto la primera hipótesis de trabajo se rechaza.

Sin embargo, si existen diferencias significativas $p < .05$ en las escalas básicas 3 de histeria (Hs), 4 de desviación psicopática (Dp), 8 de esquizofrenia (Es) y en la escala de contenido que se refiere a Miedos, entre el grupo de hombres y mujeres graduados y el grupo de hombres y mujeres no graduados.

Así mismo, se encontró que existen diferencias significativas $p < .05$ en las escalas básicas 3 de histeria (Hs), 4 de desviación psicopática (Dp), 6 de paranoia (Pa) y 8 de esquizofrenia (Es), entre el grupo de hombres graduados y hombres no graduados.

Los resultados concuerdan con lo encontrado por algunos autores que han utilizado el MMPI como elemento de diagnóstico en la detección del éxito o fracaso en los estudios. Lucio y Labastida, (1988) y Kokosh, (1975).

Los estudiantes graduados son capaces de manejar mejor sus emociones y actúan de una manera más razonable, equilibrada y realista. Mientras que sus compañeros no graduados se centran más en sí mismos y necesitan recibir mayores muestras de afecto. Además los graduados son menos sociables y más responsables y los no graduados son más extrovertidos e impacientes.

Lo anterior quedó confirmado en los estudios realizados por Valarino y Meneses en 1996, quienes afirman que la finalización a tiempo del trabajo para obtener el grado depende no sólo de la preparación académica del estudiante, sino también de sus destrezas emocionales y motivación en la tarea.

Los alumnos que han alcanzado el grado logran organizar sus pensamientos mejor y con mayor claridad. Aquellos que no han obtenido el grado tienden a ser impulsivos, están más resentidos y desconfían de los demás.

Los alumnos graduados se adaptan mejor a las situaciones y son en general más prácticos.

Los no graduados son más imaginativos y se irritan con mayor facilidad.

A través del análisis de los perfiles de ambos grupos, es posible afirmar que parte del deficiente manejo que llevan a cabo los estudiantes no graduados con relación a sus emociones, está determinado por el temor a enfrentar cierto tipo de situaciones, lo cual quedó confirmado al observarse una diferencia significativa $p < .05$ en la escala de contenido de Miedos.

Dillard y Chisolm, (1983) mencionan al miedo como uno de los principales síntomas de los estudiantes que asisten al extranjero y este síntoma que se acompaña de tensión, frustración y pesimismo limita su rendimiento en los estudios.

De la misma manera Sandhu y Asrabadi (1994) encontraron que el miedo aunado a sentimientos de inseguridad, culpa y percepción de rechazo es uno de los factores que determinan la falta de adaptación de los estudiantes extranjeros al ambiente extranjero.

El miedo es una reacción a un peligro conocido, existe en la persona un motivo para estar asustado, pero los motivos nunca parecen ser realistas y no pueden describirse en muchos casos.

Por supuesto, el miedo que experimentan estos estudiantes, es distinto en cada caso. En algunos, por ejemplo, el sentimiento de miedo puede pasar inadvertido, expresándose a través del enojo o la irritación o bien justificarse con comportamientos como la posposición de actividades o la terquedad.

Lo anterior fue expuesto por Solomon y Rothblum (1984) quienes encontraron que el origen de la demora es el miedo al fracaso.

Para los estudiantes de posgrado que poseen una inteligencia superior, les es difícil admitir algún tipo de problema emocional y sobre todo tratándose de miedo, el cual, culturalmente se aprende a ocultar pues se asocia a debilidad, falta de confianza en sí mismo y vergüenza.

Por esta razón, recurren a una serie de disculpas para justificar no haber obtenido el grado en un lapso razonable.

Estas disculpas van desde ubicar las fallas en otros como el tutor o el sistema universitario, incrementar sus molestias físicas o incluso expresar que la titulación no es imprescindible, pues paralelamente a su proyecto de tesis realizan otras investigaciones igual o más importantes, con cualquiera de las cuales podrían en algún momento graduarse.

La percepción de miedo se acompaña de una sensación de vulnerabilidad, mediante la cual la persona se prepara y está alerta para reaccionar; la forma en que lo haga dependerá de su propia historia personal y de las circunstancias.

En el caso de los estudiantes que no han alcanzado el grado, la presencia de un humor ansioso que se origina lentamente y prosigue durante un tiempo, los caracteriza.

Los estudiantes que ven perdida la posibilidad de graduarse, pueden en un principio expresar algunas conductas de protesta o crítica, posteriormente la

negación que temporalmente produce seguridad se manifiesta a través de fallas en la percepción, la atención, el pensamiento o las emociones, o bien en el aislamiento físico, para finalmente rendirse ante el miedo. Sin embargo, algunos alumnos podrán emprender alguna acción reparadora que les permita alcanzar su objetivo, aunque sea en un lapso mayor.

El miedo es uno de los sentimientos que más imposibilita la actuación del individuo, debido a que evita la expresión de sus aptitudes para determinada tarea, disminuye su motivación de manera paulatina y origina el abandono del trabajo.

Finalmente el estudiante puede experimentar sentimientos de fracaso, y posteriormente, insatisfacción con él mismo y resentimiento hacia el ambiente.

6.2 VARIABLES SOCIODEMOGRAFICAS

Para la segunda hipótesis referente a la existencia de diferencias sociodemográficas entre estudiantes graduados y no graduados, los resultados confirman que no existen diferencias significativas entre los grupos.

Aunque en la literatura se menciona como una de las principales dificultades de los estudiantes la insuficiencia de apoyo financiero, (García y Malott, 1988 y Berelson 1960), ninguno de los alumnos tanto graduados como no graduados mencionaron sentirse presionados en este aspecto.

Lo anterior es importante debido a que posiblemente los estudiantes dan escasa importancia a lo económico cuando se encuentran satisfechos y suficientemente motivados en su tarea de investigación.

Sin embargo, también nos hace reflexionar acerca del valor que se otorga a la investigación en algunos países como el nuestro, en donde el investigador no

siempre recibe remuneración suficiente y su trabajo no obtiene el reconocimiento social esperado.

Esta situación origina en algunos individuos inseguros, con metas poco claras y con expectativas fuera de su alcance, la pérdida de autoestima, desconfianza en el sistema institucional y finalmente conformismo y escasa productividad.

Otro de los aspectos sobresalientes del estudio es la imagen de la figura paterna como modelo de identificación, ya que a mayor escolaridad de los padres, la posibilidad de que el estudiante obtenga el grado se incrementa.

6.3 MOTIVACIÓN

Para la tercera hipótesis que se relaciona con la motivación de los estudiantes para realizar estudios de posgrado, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas. Por lo tanto la hipótesis de trabajo se rechaza.

Con respecto al MMPI-2, se encontraron algunos elementos en algunas escalas que permiten hacer algunas conclusiones relacionadas con la motivación de los estudiantes.

En primer lugar la escala Dpr (Desajuste Profesional) en ambos grupos de estudiantes se localiza en un nivel bajo con relación a las demás del perfil, lo cual sugiere que se trata de personas en general bien adaptadas y optimistas con respecto a sus logros.

Sin embargo, la diferencia en los grupos se encuentra en las escalas ISO (incomodidad social) y DTR (dificultades en el trabajo). Tanto en el grupo de hombres como mujeres graduados ISO es más alta (7 puntos de T en hombres y 3 puntos de T en mujeres) en comparación con los hombres y mujeres no graduados. Estos resultados son importantes, si se considera que para dedicarse

a la investigación, los individuos preferentemente tienden a estar solos, son tímidos y evitan estar en grupo.

Así mismo, se apreció una diferencia aunque un poco menor en la escala DTR, ya que tanto hombres como mujeres graduadas, demuestran un desempeño más eficaz en el trabajo, son más decididos y se concentran mejor que sus compañeros no graduados. Esta diferencia fue de 3 puntos de T en hombres y de 2 puntos de T en mujeres, es decir, los no graduados presentaron una puntuación mayor en la escala de Dificultades en el trabajo.

En algunos estudios se ha mencionado a la falta de motivación como la responsable del fracaso de los estudiantes para completar el grado académico, tal es el caso de Heiss, 1970 y Tucker, 1964.

En el presente estudio, los estudiantes graduados en su mayoría saben autoadministrarse de una manera más efectiva, han desarrollado cierto tipo de habilidades como la disciplina, la voluntad y la decisión para alcanzar el éxito. Desde luego influyen otros factores como la perseverancia, el trabajo tenaz y sus habilidades interpersonales, pero principalmente adquieren el hábito de hacer las cosas que a quienes fracasan no les gusta hacer. A estos alumnos no necesariamente les gusta hacer las cosas, pero su disgusto está subordinado a la fuerza de sus propósitos.

Además, son capaces de organizar sus acciones y ejecutar según prioridades, estableciendo así una secuencia en sus actividades.

Lo anterior concuerda con lo expresado por Tyler, (1975). El autor refiere que el bajo rendimiento se relaciona con un carácter que no experimenta satisfacción con los éxitos escolares y con metas poco claras.

Si bien la mayoría de los estudiantes manifestaron sentirse motivados a realizar estudios de posgrado, los resultados de la presente investigación demuestran que cuando los alumnos se percatan de que sus esfuerzos son poco gratificantes porque la posibilidad de graduarse es cada vez más lejana, su motivación disminuye. Lo anterior fue expuesto por Dewey y Thorndike (en Maslow, 1991), al plantear que las personas anhelan todo aquello que se puede lograr en la práctica, ya que es una posibilidad real y a su alcance.

Estas necesidades que en conjunto proporcionan seguridad, son sumamente importantes para el individuo, entre ellas se encuentran la estabilidad, la dependencia, la protección y la ausencia de miedo.

Cuando la persona satisface este tipo de necesidades, es invadido por una sensación de confianza y seguridad; cuando no lo logra, vive agobiado y concentra su energía en la búsqueda de personas o sistema protectores que aminoren su ansiedad.

Por lo anterior los estudiantes pueden embarcarse en una serie de actividades rutinarias apegándose a reglas o fórmulas conocidas para evitar caer en el caos y la desorganización, básicamente por el temor a enfrentar sus miedos y debilidades.

En su deseo por encontrar la autorealización, se afanan por adquirir conocimientos relacionados con su área de estudios, como una técnica para conseguir confianza.

Desde luego, los alumnos pueden ser capaces de lograr cierto número de objetivos académicos, utilizando y haciendo funcionar sus recursos personales como la inteligencia y habilidades para determinado tipo de tarea.

Sin embargo, la autorealización y el crecimiento son cuestionables para el individuo debido a que culturalmente la lucha y el esfuerzo por el trabajo resultan vanos si el producto final no se logra.

La culminación de esta filosofía, implícita en la psicología americana, que hace énfasis en las actividades, las cuales son utilizadas únicamente como medios para el logro de determinado fin, se puede encontrar de una manera bastante explícita en "Theory of Valuation" de John Dewey (en Maslow, 1991).

En su libro, el autor niega la posibilidad de los fines; son ellos mismos solo medios para otros medio, para otros medios... y así sucesivamente. Desde este punto de vista, si el individuo realiza actividades que no persiguen un objetivo útil o con un propósito, la sociedad lo critica y juzga. De ahí la importancia para el estudiante de obtener un título, ya que su trabajo como investigador, aun cuando pueda ser creativo y productivo, tiene escasa aceptación social pues no culmina en un fin práctico y funcional como la obtención del título.

Lo que es aun más complicado para el alumno, no es tanto la obtención o no del título sino la necesidad que algunos tienen de recibir muestras de aprobación por su trabajo.

Si el estudiante encuentra gratificación suficiente en sus actividades, la obtención del grado pasa a ser secundaria puesto que no depende de la aprobación de la gente (profesores, familia etc.), ni trata de complacer las demandas de esta por alcanzar la titulación.

Por el contrario, aquellos estudiantes más dependientes emocionalmente, aun cuando sus proyectos de estudio sean interesantes, la imposibilidad de alcanzar el grado les preocupa y es causa de ansiedad constante.

Lo anterior fue observado en el perfil de MMPI-2, (Tabla 7) en donde las puntuaciones de las escalas 3 de histeria (Hs), 4 de desviación psicopática (Dp) y

8 de esquizofrenia (Es) de los estudiantes no graduados, son significativamente más elevadas en comparación con sus compañeros graduados.

En el mejor de los casos algunos estudiantes finalmente encuentran la satisfacción en el trabajo y son capaces de desprenderse de determinadas ilusiones perfeccionistas y situarse en la realidad, adquiriendo el suficiente coraje para admitir sus fallas, estableciendo su propio sistema de valores.

Lo anterior, hace pensar que existen diferencias en los estudiantes en la intensidad de las necesidades de reconocimiento, mismas que repercuten en sus ideales como profesionistas y en sus expectativas de éxito en los estudios.

Sin embargo, es un hecho que el bajo rendimiento de las personas está relacionado con un carácter que no experimenta satisfacción con los éxitos escolares y con metas poco claras (Tyler, 1995).

Mientras que el fracaso académico y la conflictiva emocional están íntimamente relacionados, así también ciertas características de personalidad están asociadas con altos logros académicos, aunque las primeras no son necesariamente aquellas consideradas como deseables o sanas.

Lo que define el éxito o fracaso de un individuo, es el concepto que tenga de sí mismo, así como la importancia que dé a su trabajo y la satisfacción que obtenga de él como fuente de motivación a logros cada vez más elevados.

Un hecho que limita el pleno desempeño del individuo en cuanto a su actividad profesional es el valor y la recompensa que la cultura otorga al éxito, mientras que el fracaso recibe descrédito o castigo.

En qué medida afecta a la persona, recibir reconocimiento por el hecho de haber obtenido el grado o por el contrario rechazo por no alcanzar este mismo, dependerá de sus propias fortalezas o debilidades personales.

6.4 APOYO TUTORAL

Para la hipótesis 4 que plantea la existencia de diferencias entre alumnos graduados y no graduados con relación al apoyo tutorial, se encontró que desde el punto de vista estadístico no hay diferencias significativas. Sin embargo, a través de las entrevistas se confirmó que la función tutorial es un elemento primordial en la titulación de los estudiantes.

En ambos grupos, la principal queja con respecto a sus tutores fue el tiempo que estos dedicaban para apoyarlos en sus proyectos de investigación, aunque la diferencia entre graduados y no graduados radicó principalmente en que los primeros fueron más hábiles para manejar la relación interpersonal, cuidando no sólo sus propias necesidades y motivos sino también la de sus tutores.

Los estudiantes graduados en general son más tolerantes y capaces para enfrentar los cambios y adaptarse a ellos. Además poseen un mayor sentido de la responsabilidad y son más independientes, lo que les permitió avanzar en su trabajo más rápidamente, aun sin la presencia constante del tutor.

La hipótesis que sustenta estas diferencias de personalidad observadas en el MMPI entre los alumnos graduados y los no graduados para manejar la relación interpersonal con el tutor se relaciona con la distinta forma que utilizan ambos grupos de alumnos para demostrar sus afectos.

Los resultados del estudio confirman la idea de que los estudiantes graduados han aprendido mejor a educar sus sentimientos empleando estrategias que los ayuden a demostrar adecuadamente sus emociones.

La sincronía entre profesores y alumnos (en Goleman, 1997) indica en que medida se sienten compenetrados, cuanto mayor es la coordinación de estados de ánimo entre maestro y estudiante, más amigables, entusiastas, interesados y sociables se muestran mientras interactúan.

La mayor parte de los estudiantes graduados causan una buena impresión social, son capaces de dominar la expresión de sus emociones y están sintonizados con las reacciones de los demás, continuamente sintonizan su desempeño social, adaptándolo para asegurarse de que logran el efecto deseado.

Son empáticos para reconocer y responder adecuadamente a los sentimientos y preocupaciones de la gente, los cuales detectan y comprenden con mayor facilidad.

6.5 CHOQUE CULTURAL

Para la quinta hipótesis relacionada con la existencia de diferencias en el enfrentamiento y manejo del choque cultural entre estudiantes graduados y no graduados, desde el punto de vista estadístico sólo se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos en la pregunta relacionada con la integración de los estudiantes a la comunidad estudiantil. En esta se observó, que a mayor integración las posibilidades de alcanzar el grado en un tiempo menor se incrementan.

Esta variable se sustenta también en los trabajos de Valarino y Meneses (1996) quienes mencionan que no solamente es importante para el estudiante que se encuentra en el extranjero el buen manejo del idioma y la planeación de sus actividades, sino especialmente la autoconfianza, pues le permite relacionarse de una manera apropiada con los demás.

Así mismo, los estudios de Tinto (1987) apoyan la idea de la importancia que tiene la comunidad para la persistencia y la educación de los estudiantes, debido a que el individuo encuentra el apoyo social necesario para su adaptación.

Otro aspecto importante fue la mención hecha por gran parte de los estudiantes graduados quienes reportaron como una de las principales dificultades la falta de familiares y amigos en el extranjero, mientras que para los no graduados esto no representó una dificultad especial.

La importancia de las comunidades universitarias, tal como lo expone Tinto en sus trabajos apoya esta última observación. Cuando el individuo es frágil psicológicamente y sus objetivos no están suficientemente claros, es incapaz de negociar las demandas que por un lado le impone la vida académica y por el otro la participación en grupos sociales no universitarios, por lo que se ve obligado a elegir esta última, dejando en segundo plano, su principal objetivo que es el trabajo escolar. A lo anterior habría que agregar la probable debilidad de la institución extranjera como sistema de apoyo, ya que esta juega un papel importante en las decisiones del individuo en cuanto a alejarse o no de la educación. (Tinto,1987).

Así también Sandhu y Asrabadi (1994), a través de la Escala de Estrés por Asimilación Cultural reportaron datos similares a los encontrados en esta investigación.

Los estudiantes no graduados fueron capaces de establecer relaciones sociales más fácilmente. La búsqueda de compañía, disminuía su ansiedad y la sensación de extrañeza, pues les permitía practicar el idioma y las costumbres de una manera más rápida y fácil. Sin embargo, este tipo de "satisfactores superficiales", finalmente les impidió realizar su investigación, en el tiempo previsto.

CAPÍTULO 7

CONCLUSIONES

Los resultados de la investigación demuestran que existen diferencias entre los estudiantes graduados y los no graduados esencialmente en el manejo de sus emociones. El estudio refleja que el fracaso académico y la conflictiva emocional están íntimamente relacionadas, puesto que esta última influye en el alcance de cualquier meta.

Las escalas del MMPI-2 que se vieron afectadas de una manera estadísticamente significativa en ambos grupos fueron la 3 (Hi) de histeria, la 4 (Dp) de psicopatía, la 8 (Es) de esquizofrenia y la escala de contenido que se refiere a miedos.

La interpretación clínica resultante de esta combinación hace referencia, en el caso de los estudiantes no graduados, a individuos con mayores dificultades para hacer compatibles sus necesidades de aceptación, cariño y reconocimiento, con algunos elementos impulsivos manifestados a través de inconformidad, rebeldía y resentimiento.

A pesar de que este tipo de personas pueden percibirse como espontáneas y sociables, y manifiestan algunas conductas autoafirmativas, son poco eficientes para tolerar la frustración, por lo que fácilmente se desesperan y pierden el control.

Este tipo de conductas es ocasionado por su egocentrismo, su fuerte demanda de cariño y dependencia hacia los demás.

Este hecho se hizo evidente en la mayor parte de los alumnos no graduados, principalmente en la relación de trabajo con su asesor de tesis, con el cual demostraron escasa paciencia y demasiada crítica a la clase de apoyo recibida.

Así mismo, las justificaciones vagas y absurdas que algunos de ellos manifestaron en la entrevista, como causantes de no haber obtenido el grado, pueden calificarse como escasamente objetivas y matizadas de hostilidad.

Esta situación origina que los sujetos sean poco prácticos y adaptables y se iriten con facilidad, por lo que la posibilidad de alcanzar el grado resulta cada vez más lejana, cuando tienen que enfrentar no sólo su enojo sino también su miedo.

El miedo adquiere diversas facetas dependiendo de las características de personalidad del individuo y de su propia historia tanto personal como profesional. De una u otra forma el miedo al fracaso, miedo a la crítica o simplemente a dejar inconcluso un trabajo de investigación, limita el desempeño efectivo de la persona y lacera su autoestima.

El miedo en algunos casos impide que el sujeto se concentre y piense con claridad, por lo que surgen sentimientos de inconformidad, pesimismo y crítica hacia sus propias habilidades, mostrando lo que finalmente son las dos caras de la misma moneda; el enojo hacia los demás se revierte en él mismo.

Los alumnos graduados por el contrario, están más conscientes de sus propias limitaciones y de las ajenas. Saben cuales son sus necesidades, pero están más dispuestos a esperar y realizar los pasos necesarios con paciencia y objetividad para lograr su objetivo lo más pronto posible.

De lo anterior se desprende que la demora en obtener el grado está más relacionada con aspectos emocionales que con elementos como la falta de responsabilidad, de motivación o desajuste profesional.

En el fracaso académico, desde luego se involucran una serie de variables como inteligencia, antecedentes escolares, apoyo familiar, nivel social etc., (en Ampudia, 1994) las cuales sería conveniente analizar en investigaciones posteriores.

El estudio es útil pues permite observar que en la obtención de cualquier título o grado académico, interviene una serie de variables y que el nivel intelectual y la tenacidad para el alcance de logros no son factores determinantes.

El equilibrio emocional y el manejo adecuado de las relaciones interpersonales son la mayor parte de las ocasiones, las que determinan el éxito del individuo en sus actividades.

Una variedad de estudios apoya la idea de que los estudiantes internacionales tienen mayores problemas psicológicos que sus compañeros nacionales, ya que ante cualquier evento difícil, tienen menores recursos para solucionarlo. (Padilla, Alvarez y Lindholm, 1986, Schram y Lauver, 1988, Pedersen, 1991.

Con relación a la función del tutor como figura clave en la formación profesional del estudiante, se considera necesario para promover los estudios de posgrado disponer no sólo de profesores competentes y preparados, sino también que estén abiertos a escuchar las propuestas y demandas de sus alumnos, las cuáles probablemente se vean afectadas por aspectos emocionales. Valarino y Meneses

(1996) apoyan la idea de definir la función tutorial, elaborando programas de entrenamiento y evaluando y reconociendo las funciones de cada asesor.

La importancia de la atención y el apoyo del tutor para el éxito académico se expresa claramente en los estudios de Wycoff, en 1996, quien además sostiene que esta ayuda propicia el sentido de responsabilidad en el estudiante. Así también Torres (1991) establece que el buen entendimiento desde el inicio del trabajo entre el asesor y el alumno propicia la señalización de metas más claras y precisas y la finalización exitosa y a tiempo del mismo.

El conocimiento entre ambos, implica desde luego, mayor flexibilidad, motivación y disposición para trabajar, lo que necesariamente se da cuando la relación es empática.

Este tipo de relación en la que predomina la actitud positiva y adecuada del tutor fue señalado en la investigación de Green y Bauer en 1995.

Los resultados del presente estudio reflejan datos interesantes relacionados con el choque cultural. Como consecuencia de la nostalgia por el ambiente familiar, los estudiantes no graduados fueron capaces de establecer mejores relaciones interpersonales en el extranjero para evitar caer en angustia o depresión, pero descuidando su objetivo principal en el extranjero, la cual era la finalización de su proyecto de investigación. Como expone Tinto (1987) en sus estudios, cualquier evento externo puede jugar un papel determinante en la vida universitaria del individuo y afectar las decisiones de este en cuanto a alejarse de la educación superior.

El estudio también tiene algunas limitaciones, en primer lugar, se tuvieron ciertas dificultades para completar las muestras, debido a que el programa de apoyo a estancias de investigación en el extranjero tiene unos cuantos años de haberse establecido, además son pocos los estudiantes que reúnen los requisitos que la

Dirección General de Intercambio Académico exige para ser beneficiados con la beca.

Lo anterior originó que se encontraran pocas escalas del MMPI-2 con diferencias estadísticamente significativas. Sin embargo, los hallazgos del estudio resultan interesantes y pueden generalizarse en otras poblaciones aún cuando el diseño de investigación es de tipo exploratorio.

Otra limitante del estudio es la escasez de literatura relacionada con el tema de la no finalización de estudios de posgrado principalmente en nuestro país, de ahí la propuesta de continuar realizando investigaciones más completas al respecto, que contribuyan no solamente a ampliar las causas de la no titulación, sino también den paso a proposiciones para alcanzar el grado en plazos más cortos.

Una sugerencia para futuras investigaciones consistiría en evaluar paralelamente a dos grupos de estudiantes con el MMPI-2 y el cuestionario, al cual se le harían las modificaciones pertinentes.

Un grupo estaría constituido por estudiantes de posgrado que no se hubieran beneficiado de una beca para la realización de su estancia de investigación y el otro compuesto por estudiantes de posgrado que hubieran recibido apoyo económico.

Esta iniciativa es importante, si se considera que la presente investigación fue realizada en la misma institución en la que los alumnos obtuvieron la beca, lo que probablemente propició que sus respuestas no fueran tan sinceras y espontáneas. Esto se observó cuando se evaluaron los aspectos sociodemográficos, ya que algunos estudiantes evitaron expresar si el monto de la beca fue suficiente o no para su manutención en el extranjero. En algunos casos, el argumento de problemas económicos, puede ser simplemente excusas socialmente aceptables para retrasar la investigación (Berelson, 1960) y por lo tanto la titulación y en otros

es muy difícil que confiesen que el monto de su beca fue excesivo, cuando no han cumplido con su compromiso de obtener el grado.

Algo similar sucedió en las respuestas relacionadas con la motivación para desempeñar actividades de investigación; difícilmente un estudiante que ha recibido el apoyo de una institución, no sólo como becario, sino también algunas veces como trabajador, confesaría su disgusto o por lo menos falta de interés en lo que hace. Por lo anterior, la mayor parte de los estudiantes tanto graduados como no graduados aceptaron estar muy interesados en realizar actividades de investigación. Sin embargo, los estudios de Heiss, en 1970 y Tucker en 1964, señalan a la falta de motivación en el mayor número de casos como la causante de fracaso en la titulación.

En el futuro sería interesante evaluar las condiciones sociodemográficas, ya que es indiscutible que los estilos de vida predisponen al alcance de determinadas metas.

La aculturación es el tema sobre el cual se han realizado también en México investigaciones con resultados valiosos, tal es el caso de los estudios de Díaz Guerrero y Szalay. Por lo anterior sería deseable ahondar en aspectos de asimilación cultural con grupos de estudiantes de posgrado, especialmente porque al tratarse de personas con una inteligencia superior y con conocimientos profundos sobre su área de estudios, pueden resistirse a admitir ciertos cambios psicológicos que ocurren durante el proceso de aculturación. Dichos cambios en identidad, valores, actitudes y comportamiento ocurren en mayor o menor grado, dependiendo del equilibrio emocional del individuo para enfrentar la tensión.

Finalmente, uno de los aciertos de la investigación fue el documentar las experiencias expresadas en la entrevista y el cuestionario de los estudiantes, lo cual tiene un valor muy importante desde el punto de vista clínico.

En conclusión, los resultados de la investigación plantean la necesidad de implementar en el sistema universitario, métodos de evaluación psicológica eficaces para la selección de los candidatos a ingresar al posgrado, identificando no solamente aquellos talentosos y motivados sino con el suficiente equilibrio emocional para llevar a cabo exitosamente sus proyectos de investigación de tesis y obtener el grado en un tiempo razonable.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Allport, W.G. (1961). *Psicología de la Personalidad*. Buenos Aires: Paidós.

Ampudia, A. (1994). *El MMPI-2 y el rendimiento académico en un grupo de estudiantes universitarios*. Tesis de Maestría. UNAM. México.

Anastasi, A. (1958). *Differential Psychology*. New York: MacMillan.

Anastasi, A. (1982) *Test Psicológicos* (3ª. Ed.) Barcelona. Aguilar.

Baum, S.(1998). *Algunas variables que intervienen en el éxito escolar de los alumnos de la carrera de médico cirujano en la Facultad de Medicina de la UNAM*. Tesis de Maestría, UNAM. México.

Beck, A.T. (1987). Cognitive models of depression. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 1, 5-57.

Berelson, B.(1960). *Graduate education in the United States*. New York. Mc Graw-Hill.

Burbach, H.V. (1972). The development of a contextual measure of alienation. *Pacific Sociological Review*, 15, 225-234.

Butcher, J. N.; Dahlstrom, W.G.; Graham, J.R.; Tellegen, A. Kaemer, F.; (1989). *MMPI-2 Minnesota Multiphasic Personality Inventory-2 Manual for administration and scoring*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Catell, R. (1972) *El análisis científico de la personalidad*. Barcelona: Editorial Fontanella.

Chang-Lei;(1996). Quantitative Attitudes Questionnaire: Instrument development and validation. *Educational and Psychological Measurement*; Vol 56 1037-1042.

Dahlstrom, W.G.; Welsh, G.S. and Dahlstrom, L.E. (1975) *An MMPI Handbook. Vol. II Research Applications*. Edición revisada. University of Minneapolis. Minnesota Press.

Davidoff, L. (1990) *Introducción a la Psicología*. México: Mc Graw Hill.

Díaz- Guerrero R.; Szalay L.B.; (1993) *El mundo subjetivo de mexicanos y norteamericanos*. México: Trillas.

Díaz Guerrero R. (1991) *Psicología del mexicano*. México: Trillas.

Dillard, J. M.; Chisolm, G. B. (1983). Counseling the international student in multicultural context. *Journal of College Student Personnel*; 24, 101-105.

Dillon, M. J.; Kent, H. M.; Malott, R. W. (1980). A supervisory system for accomplishing long-range projects: An application to master's thesis research. *Journal of Organizational Behavior Management*, 2, 213-227.

Dillon, M. J.; Malott, R. W.; (1981). *Supervising master's these and doctoral dissertations*. *Teaching of Psychology*; 8, 195-202.

Garfield, S. (1982). *Psicología Clínica. El estudio de la personalidad y la conducta*. México. El Manual Moderno.

Garret K., Wulf K. (1978) The relationship of a measure of critical thinking ability to personality variables and indicators of academic achievement. *Educational and Psychological Measurement*. 38.

Goldman, H. (1989). *Psiquiatría General*. México. El Manual Moderno.

Goleman, D. (1997). *La Inteligencia Emocional*. Vergara Editor, S.A. México.

Green, Stephen G.; Bayer, Talya N. (1995). Supervisory mentoring by advisers: Relationships with doctoral student potential, productivity and commitment. *Personnel Psychology*, Vol 48, 537-561.

Guanipa C. (1998) *Comunicación personal*.

Heiss, A. (1970). *Challenges to graduate schools*. San Francisco: Jossey-Bass.

Hernández, S.R., Fernández, C.C., Baptista, L.P. (1998). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.

Hewitt and Flett, (1990). Perfectionism and depression: a multidimensional analysis. *Journal of Social Behavior and Personality*, 5, 423-438.

Holland, J.L. (1975) *Técnica de la elección vocacional. Tipos de personalidad y modelos ambientales*. México: Trillas.

House, J.D.; Johnson, J. (1993) Graduate Record Examination scores and academic background variables as predictors of graduate degree completion. *Educational and Psychological Measurement*. Vol 53, 551-556.

Hsiao-Ying, T. (1995). Sojourner adjustment: the case of foreigners in Japan. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Vol 26 (5) 523-536.

Kerlinger, F. (1973). *Foundations of Behavioral Research*. New York University: Holt, Rinehart and Winston Inc.

Kokosh, J. (1978) Two-Point MMPI Code Types and Academic Achievement: Replication and Reanalysis. *Psychological Reports*.42.

Lee, M.Y. (1981). Needs of foreign students from developing nations at U.S: colleges and universities. Washington, D.C.: *National Association for Foreign Student Affairs*.

Lucio, E., Durán, C. y León, I. (1999). The Mexican Normative Sample of the MMPI-2. *34th Annual Symposium on recent developments in the use of the MMPI-2 and MMPI-A*. University of Minnesota.

Lucio, E. y Labastida, V.M., (1988). Características de personalidad que influyen en la deserción de la Carrera de Médico Cirujano de la UNAM. *Revista Mexicana de Psicología*, 10.

Lucio, G. E. y Reyes Lagunes I.(1994). La nueva versión del MMPI-2 para estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Psicología*, 11, 45-54.

Lucio, G. E. (1995) *Manual para la administración y calificación del MMPI-2 versión en Español*. Facultad de Psicología. UNAM.

Lucio, G.E.; Ampudia, A.; Durán C.(1996). *Cuestionario de Información Biográfica y Sucesos de Vida*. Facultad de Psicología. UNAM.

Madsen, K.B. (1967). *Teorías de la Motivación*. Buenos Aires. Paidós.

Maslow, Abraham (1991). *Motivación y Personalidad*. Madrid: Ediciones Díaz Santos.

Mena, F.; Padilla, A.; Maldonado, M. (1987). Acculturative Stress and specific coping strategies among immigrant and later generation college students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 9, 207-225.

Mischel, W. (1988). *Teorías de la Personalidad*. México. Mc Graw Hill.

Núñez, R. (1994). *Aplicación del Inventario Multifásico de la Personalidad (MMPI) a la Psicopatología*. (3ª.ed.). México. El Manual Moderno.

Padilla, A. M.; Alvarez, M.; Lindholm, K. V. (1986). Generational status and personality factors as predictors of stress in students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*; 8, 275-288.

Papalia, D. E.; Wendkos O.S. (1990) *Psicología*. México: Mc GrawHill.

Pedersen, (1991). Counseling international students. *The Counseling Psychologist*, 19, 10-58.

Rojas, S.R., (1996). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: Plaza y Valdés.

Rothstein, M.; Paunomen, S.; Rush, J.; James, C.; King, G. 1994. Personality and cognitive ability predictors of performance in graduate business school. *Journal of Educational Psychology*; Vol 86, 516-530.

Sandhu, S.; Asrabadi, R. (1994). Development of an acculturative stress scale for international students: Preliminary findings. *Psychological Reports*; Vol 75, 435-448.

Sandhu, S. (1994). An examination of the psychological needs of the international students. Implications for counseling and psychotherapy. *International Journal for the Advancement of Counseling*; Vol 17, 229-239.

Schram, J. L.; Lauer, P. V. (1988). Alienation in international students. *Journal of College Student Development*; 29, 146-150.

Sells, L. W. (1975). *Sex, ethnic and field differences in doctoral outcomes*. Ph.D. dissertation. University of California at Berkeley.

Solomon, L. J. and Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling psychology*, 31, 503-509.

Solomon, L.J.; Rothblum, E.D. (1984) Academic procrastination: frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503-509.

Tinto, V. (1987). El abandono de los estudios superiores: Una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento (*UNAM- ANUIES 1993*).

Torres, F. (1991). Efectos de la comunicación del tutor sobre la motivación intrínseca del tesista. *Trabajo del Instituto Pedagógico de Barquisimeto, Venezuela*.

Tyler L.E. (1975). *Psicología de las Diferencias Humanas*. Editorial Marova, Madrid, España.

Tucker, A.(1996). *Factors related to attrition among doctoral students*. Cooperative research project No. 1146, US Office of Education. Michigan State University.

Urbina S. Javier (1989) *El psicólogo: formación, ejercicio profesional y prospectivas*. UNAM.

Valarino, E.; Meneses,R.; Yaber, G.; Pujol, L.(1996). Optimización de la gerencia en investigaciones de posgrado. *Revista latinoamericana de Psicología*; Vol.28, 63-82.

Westfield, J. S.; and Furr, S. R. (1987). Suicide and depression among college students. *Professional psychology: Research and practice*; 18, 119-123.

Willingham, W. (1974) Predicting Success in graduate education. *Science*, 183, 273-278.

Wycoff, Susan E.M. (1996). Academic performance of Mexican American women: Sources of support. *Journal of Multicultural Counseling and Development*; Vol 24, 146-155.

Zuber, S.; Knight,N. (1987). Helping postgraduate research students learn. *Higher Education*. 16,75-94.

Zuber,S. Knight,N. (1986). Problems definition and thesis writing. *Higher education*, 15,89-103.

APÉNDICES

CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES NO GRADUADOS

La Dirección General de Intercambio Académico, está realizando un seguimiento de las actividades académicas de los estudiantes de posgrado que han recibido el apoyo de la UNAM para estancias de investigación en el extranjero.

Mucho agradeceremos su cooperación para contestar el cuestionario siguiente.

Edad

Sexo

Institución proponente

Área de estudios

Fecha (s) y periodo (s) de estudios en el extranjero

Lea atentamente las siguientes preguntas y conteste de acuerdo a su experiencia. Sus respuestas son muy importantes para este estudio por lo que le pedimos sea sincero al contestar.

1.- Su estado civil actual es:

- a) Soltero
- b) Casado
- c) Unión libre
- d) Divorciado
- e) Viudo
- f) Separado

4.- ¿Qué grado de escolaridad tiene o tenía su padre?

- a) sin escolaridad
- b) primaria
- c) secundaria o carrera técnica
- d) bachillerato
- e) licenciatura
- f) Posgrado

2.- ¿Cuántos hermanos tiene?

- a) Uno
- b) 2 ó 3
- c) 6 ó 7
- d) 8 ó más
- e) ninguno
- f) 4 ó 5

5.- ¿Qué grado de escolaridad tiene o tenía su madre?

- a) sin escolaridad
- b) primaria
- c) secundaria o carrera técnica
- d) bachillerato
- e) licenciatura
- f) Posgrado

3.- ¿Qué lugar ocupa entre sus hermanos?

- a) hijo único
- b) el mayor
- c) de los de en medio
- d) el menor

6.- ¿Cuál es o era la ocupación de su madre?

- a) Obrera
- b) empleada federal o privada
- c) profesionista
- d) trabajo de oficina
- e) comerciante
- f) actividades del hogar
- g) desempeña algún oficio
- h) funcionaria o directiva

7.- ¿Cuál es o era la ocupación de su padre?

- a) Campesino
- b) Obrero
- c) Empleado federal o privado
- d) Profesionista
- e) Comerciante
- f) Actividades del hogar
- g) Desempeña algún oficio
- h) Funcionario o directivo

8.- ¿A qué se dedica usted actualmente?

- a) Investigación
- b) Enseñanza
- c) profesionista de manera independiente
- d) profesionista en empresa
- e) profesionista en Institución gubernamental
- f) otro no relacionado con su profesión
- g) desempleado

9.- Señale con quién vive usted actualmente

- a) padres y hermanos
- b) padres únicamente
- c) padres hermanos y otros familiares
- d) otros familiares
- e) cónyuge
- f) cónyuge e hijos
- g) solo
- h) otros

10.- En relación con sus ingresos económicos, señale cuál es su situación actual

- a) no percibe salario
- b) emplea su salario solo en gastos personales pues no contribuye al gasto familiar
- c) contribuye al ingreso familiar, pero su salario es insuficiente para sostener a su familia
- d) sostiene a su familia, pero únicamente le alcanza para cubrir sus necesidades básicas
- e) sostiene a su familia y gana lo suficiente para vivir desahogadamente

11.- ¿Cuál es su ingreso mensual aproximado?

- a) 600 a 1200
- b) 1201 a 1800
- c) 1801 a 4800
- d) 4801 a 9600
- e) 9601 a 15000
- f) 15000 ó más

12.- ¿Qué antigüedad tiene usted en su actual empleo?

- a) de 3 a 11 meses
- b) 1 a 3 años
- c) 4 a 6 años
- d) 7 a 10 años
- e) 11 a 15 años
- f) 16 ó más

13.- ¿Cuál es la ocupación de su cónyuge?

- a) obrero (a)
- b) empleado (a)
- c) profesionista
- d) trabajo de oficina
- e) comerciante
- f) actividades del hogar

14.- Su casa es:

- a) propia
- b) rentada
- c) prestada
- d) hipotecada
- e) de algún familiar
- f) otro

15.- El tipo de casa que usted habita es:

- a) departamento
- b) casa sola
- c) casa en condominio
- d) vecindad
- e) casa de asistencia
- f) otro

16.- Señale el número de personas que comparten con usted la vivienda

- a) vive solo
- b) una
- c) dos
- d) tres
- e) cuatro
- f) cinco
- g) seis
- h) más de seis

17.- Señale el medio de transporte que regularmente utiliza

- a) automóvil propio
- b) automóvil de familiares
- c) metro
- d) pesero
- e) camión
- f) taxi
- g) otro

18.- ¿Cuántos automóviles hay en su casa?

- a) uno
- b) dos
- c) tres
- d) cuatro
- e) cinco ó más
- f) ninguno

19.- ¿Tiene sirvienta con salario?

- a) sí
- b) no

20.- Señale el número de veces al año que sale de vacaciones

- a) ninguna
- b) una
- c) dos
- d) tres
- e) cuatro o más

21.- Descríbase a sí mismo.

22.- Mencione tres cualidades propias

23.- Mencione tres defectos propios.

24.- Mencione los tres sucesos positivos más importantes de su vida.

25.- Mencione los tres sucesos negativos más importantes de su vida.

26.- ¿Ha consumido algún tipo de droga?

- a) marihuana
- b) cocaína
- c) barbitúricos
- d) combinados
- e) ninguna
- f) otra

27.- ¿Con qué frecuencia se ha drogado?

- a) diario
- b) más de 3 veces a la semana
- c) cada vez que tiene un problema
- d) ocasionalmente
- e) solo la probó
- f) nunca

28.- Su consumo de alcohol es:

- a) nunca ha tomado alcohol
- b) toma socialmente pero nunca en exceso
- c) se considera un alcohólico

29.- Su consumo de cigarros es:

- a) nunca ha fumado
- b) fuma de 1 a 5 cigarros al día
- c) fuma de 5 a 10 cigarros al día
- d) fuma de 10 a 20 cigarros al día
- e) fuma más de 1 cajetilla al día

30.- ¿Se considera usted un profesionalista?

- a) excelente
- b) bueno
- c) promedio
- d) malo
- e) no sé

31.- ¿Cuánto tiempo después de haber finalizado los cursos de licenciatura se tituló?

- a) 0 a 6 meses después
- b) entre 6 meses a 1 año
- c) entre 1 año y 2 años
- d) entre 2 años y 3 años
- e) después de 3 años

32.- ¿Porqué eligió estudiar el Posgrado ?

- a) le interesaba la investigación
- b) para tener la oportunidad de estudiar en el extranjero
- c) para obtener prestigio
- d) no encontró trabajo en su profesión (licenciatura)
- e) no sabe porque tomo la decisión de estudiar el Posgrado
- f) otro motivo

Especifique :

33.- Cuál considera que es la etapa más difícil en el trabajo de investigación de tesis de Posgrado?

- a) encontrar el asesor
- b) seleccionar el tema
- c) iniciar el trabajo
- d) la metodología
- e) la revisión bibliográfica
- f) los trámites administrativos
- g) la escritura de la tesis
- h) el análisis de resultados
- i) otra

34.- ¿En cuánto tiempo considera recibirá el grado?

- a) menos de 6 meses
- b) 6 meses a 1 año
- c) 1 año a 2 años
- d) más de 2 años
- e) no creo obtener el grado

35.- ¿Qué desventajas considera usted que existen por no haberse graduado?

- a) menores posibilidades de encontrar trabajo bien remunerado
 - b) menores oportunidades para desarrollar proyectos de investigación a nivel internacional
 - c) falta de reconocimiento entre sus colegas y amigos
 - d) ninguna
 - e) otra, especifique...
-
-
-

36.- ¿Cómo se siente por no haberse graduado?

- a) indiferente
- b) triste
- c) angustiado
- d) temeroso
- e) frustrado

37.- ¿Cómo se siente usted en relación a sus amigos que ya se han graduado?

- a) en desventaja académica
- b) con más conocimientos
- c) nunca me he comparado con ellos
- d) no lo sé

38.- ¿Qué actitud han tenido sus familiares y amigos por el hecho de que no se haya graduado?

- a) disgusto
- b) tristeza
- c) indiferencia
- d) no saben que no se ha graduado

39.- En relación con su asesor de la UNAM, señale los aspectos que le ocasionaron dificultad y anote 0 en el que no representó problema

- () forma de evaluar o supervisar del asesor
 - () metodología utilizada por el asesor
 - () actitud o comportamiento del asesor
 - () tiempo que el asesor dedicaba a asesorarlo
 - () otro, descríbalo
-
-

40.- En relación a su estancia en el extranjero el monto de su beca fue.

- a) excesivo
- b) suficiente
- c) regular
- d) insuficiente

41.- ¿Considera que su preparación escolar al realizar su investigación en el extranjero:

- a) excedía el nivel para llevar acabo la investigación
- b) le permitió realizar satisfactoriamente el trabajo de investigación
- c) fue insuficiente para lograr sus objetivos de investigación

42.- Su experiencia en el extranjero fue

- a) motivante
- b) decepcionante
- c) frustrante
- d) triste
- e) desagradable
- f) enriquecedora a nivel profesional
- g) enriquecedora a nivel personal

43.- Su manejo del idioma en el extranjero fue

- a) excelente
- b) bueno
- c) regular
- d) malo

44.- Ordene de mayor a menor los siguientes aspectos que le ocasionaron dificultades y anote 0 en la que no representó problema.

- () idioma
- () tiempo para terminar la investigación
- () exceso de trabajo
- () el asesor extranjero
- () convivencia con sus compañeros de la Universidad
- () falta de familiares o de amigos mexicanos

45.- En relación con su asesor en el extranjero señale los aspectos que le ocasionaron dificultad y anote 0 en el que no representó problema.

- () forma de evaluar o supervisar del asesor
- () metodología utilizada por el asesor
- () actitud o comportamiento del asesor

- () tiempo que el asesor dedicaba a asesorarlo
() otro, descríballo.

46.- Considera que su experiencia académica en el extranjero

- a) lo motivó a cursar estudios de Posgrado en la UNAM
- b) lo motivó a realizar investigación en la UNAM
- c) lo motivó a realizar estudios de Posgrado en el extranjero
- d) lo disuadió de realizar otros estudios en el extranjero

47.- Respecto a su estancia en el extranjero escoja la frase que más refleja su forma de sentir.

- a) fue una de las experiencias más importantes que he tenido en mi vida
 - b) fue una experiencia con alguna importancia
 - c) si no hubiera tenido esta experiencia me hubiera dado lo mismo
 - d) fue una experiencia desagradable
 - e) fue una experiencia que me perturbó en gran medida Explique porqué:
-
-
-

48.- Considera que desde el punto de vista emocional

- a) estaba preparado para afrontarla
- b) no estaba preparado para afrontarla y no la pudo superar
- c) no estaba preparado para afrontarla pero pudo superar

49.- Con respecto a la comunidad estudiantil:

- a) se integró totalmente
- b) se integró parcialmente
- c) se integró con menos de 3 compañeros
- d) estuvo totalmente aislado

50.- De esa experiencia lo que más le impresionó fue:

- a) la experiencia académica
- b) la experiencia humana
- c) las dos por igual

d) ninguna de las dos

51.- Si se le ofreciera de nuevo una oportunidad semejante:

- a) la aceptaría con gusto
- b) lo pensaría
- c) de ninguna forma aceptaría

52.- Este Programa de Becas:

- a) no vale la pena y debería desaparecer
- b) da lo mismo que exista o que no exista
- c) es recomendable que siga existiendo
- d) debe seguir existiendo pero habría que modificarlo

En caso de elegir el inciso (d), qué modificaciones sugiere:

53.- ¿Hay algún aspecto importante que quisiera comentar sobre su estancia en la Universidad extranjera que no se le haya preguntado en este cuestionario?

CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES GRADUADOS

La Dirección General de Intercambio Académico, está realizando un seguimiento de las actividades académicas de los estudiantes de posgrado que han recibido el apoyo de la UNAM para estancias de investigación en el extranjero.

Mucho agradeceremos su cooperación para contestar el cuestionario siguiente.

Edad

Sexo

Institución proponente

Área de estudios

Fecha (s) y periodo (s) de estudios en el extranjero

Fecha en que se graduó

Lea atentamente las siguientes preguntas y conteste de acuerdo a su experiencia. Sus respuestas son muy importantes para este estudio por lo que le pedimos sea sincero al contestar.

1.- Su estado civil actual es:

- a) soltero
- b) casado
- c) unión libre
- d) divorciado
- e) viudo
- f) separado

2.- ¿Cuántos hermanos tiene?

- a) uno
- b) 2 ó 3
- c) 6 ó 7
- d) 8 ó más
- e) ninguno
- f) 4 ó 5

3.- ¿Qué lugar ocupa entre sus hermanos?

- a) hijo único
- b) el mayor
- c) de los de en medio
- d) el menor

4.- ¿Qué grado de escolaridad tiene o tenía su padre?

- a) sin escolaridad
- b) primaria
- c) secundaria o carrera técnica
- d) bachillerato
- e) licenciatura
- f) Posgrado

5.- ¿Qué grado de escolaridad tiene o tenía su madre?

- a) sin escolaridad
- b) primaria
- c) secundaria o carrera técnica
- d) bachillerato
- e) licenciatura
- f) Posgrado

6.- ¿Cuál es o era la ocupación de su madre?

- a) obrera
- b) empleada federal o privada
- c) profesionista
- d) trabajo de oficina
- e) comerciante
- f) actividades del hogar
- g) desempeña algún oficio
- h) funcionaria o directiva

7.- ¿Cuál es o era la ocupación de su padre?

- a) campesino
- b) obrero
- c) empleado federal o privado
- d) profesionista
- e) comerciante
- f) actividades del hogar
- g) desempeña algún oficio
- h) funcionario o directivo

8.- ¿A qué se dedica usted actualmente?

- a) investigación
- b) enseñanza
- c) profesionista de manera independiente
- d) profesionista en empresa
- e) profesionista en Institución gubernamental
- f) otro no relacionado con su profesión
- g) desempleado

9.- Señale con quién vive usted actualmente

- a) padres y hermanos
- b) padres únicamente
- c) padres hermanos y otros familiares
- d) otros familiares
- e) cónyuge
- f) cónyuge e hijos
- g) solo
- h) otros

10.- En relación con sus ingresos económicos, señale cuál es su situación actual

- a) no percibe salario
- b) emplea su salario solo en gastos personales pues no contribuye al gasto familiar
- c) contribuye al ingreso familiar, pero su salario es insuficiente para sostener a su familia
- d) sostiene a su familia, pero únicamente le alcanza para cubrir sus necesidades básicas
- e) sostiene a su familia y gana lo suficiente para vivir desahogadamente

11.- ¿Cuál es su ingreso mensual aproximado?

- a) 600 a 1200
- b) 1201 a 1800
- c) 1801 a 4800
- d) 4801 a 9600
- e) 9601 a 15000
- f) 15000 ó más

12.- ¿Qué antigüedad tiene usted en su actual empleo?

- a) de 3 a 11 meses
- b) 1 a 3 años
- c) 4 a 6 años
- d) 7 a 10 años
- e) 11 a 15 años

f) 16 ó más

13.- ¿Cuál es la ocupación de su cónyuge?

- a) obrero (a)
- b) empleado (a)
- c) profesionista
- d) trabajo de oficina
- e) comerciante
- f) actividades del hogar

14.- Su casa es:

- a) propia
- b) rentada
- c) prestada
- d) hipotecada
- e) de algún familiar
- f) otro

15.- El tipo de casa que usted habita es:

- a) departamento
- b) casa sola
- c) casa en condominio
- d) vecindad
- e) casa de asistencia
- f) otro

16.- Señale el número de personas que comparten con usted la vivienda

- a) vive solo
- b) una
- c) dos
- d) tres
- e) cuatro
- f) cinco
- g) seis
- h) más de seis

17.- Señale el medio de transporte que regularmente utiliza

- a) automóvil propio
- b) automóvil de familiares
- c) metro
- d) pesero
- e) camión
- f) taxi

g) otro

18.- ¿Cuántos automóviles hay en su casa?

- a) uno
- b) dos
- c) tres
- d) cuatro
- e) cinco ó más
- f) ninguno

19.- ¿Tiene sirvienta con salario?

- a) sí
- b) no

20.- Señale el número de veces al año que sale de vacaciones

- a) ninguna
- b) una
- c) dos
- d) tres
- e) cuatro o más

21.- Describese a sí mismo.

22.- Mencione tres cualidades propias

23.- Mencione tres defectos propios.

24.- Mencione los tres sucesos positivos más importantes de su vida.

25.- Mencione los tres sucesos negativos más importantes de su vida.

26.- ¿Ha consumido algún tipo de droga?

- a) marihuana
- b) cocaína
- c) barbitúricos
- d) combinados
- e) ninguna
- f) otra

27.- ¿Con qué frecuencia se ha drogado?

- a) diario
- b) más de 3 veces a la semana
- c) cada vez que tiene un problema
- d) ocasionalmente
- e) solo la probó
- f) nunca

28.- Su consumo de alcohol es:

- a) nunca ha tomado alcohol
- b) toma socialmente pero nunca en exceso
- c) se considera un alcohólico

29.- Su consumo de cigarros es:

- a) nunca ha fumado
- b) fuma de 1 a 5 cigarros al día
- c) fuma de 5 a 10 cigarros al día
- d) fuma de 10 a 20 cigarros al día
- e) fuma más de 1 cajetilla al día

30.- ¿Se considera usted un profesionalista?

- a) excelente
- b) bueno
- c) promedio
- d) malo
- e) no sé

31.- ¿Cuánto tiempo después de haber finalizado los cursos de licenciatura se tituló?

- a) 0 a 6 meses después
- b) entre 6 meses a 1 año
- c) entre 1 año y 2 años
- d) entre 2 años y 3 años
- e) después de 3 años

32.- ¿Porqué eligió estudiar el Posgrado ?

- a) le interesaba la investigación
- b) para tener la oportunidad de estudiar en el extranjero
- c) para obtener prestigio
- d) no encontró trabajo en su profesión (licenciatura)
- e) no sabe porque tomo la decisión de estudiar el Posgrado
- f) otro motivo

Especifique:

33.- ¿Cuál considera que es la etapa más difícil en el trabajo de investigación de tesis de Posgrado?

- a) encontrar el asesor
- b) seleccionar el tema
- c) iniciar el trabajo
- d) la metodología
- e) la revisión bibliográfica
- f) los trámites administrativos
- g) la escritura de la tesis
- h) el análisis de resultados
- i) otra

34.- ¿Cuánto tiempo después de haber finalizado los cursos de posgrado se graduó?

- a) menos de 6 meses
- b) 6 meses a 1 año
- c) 1 año a 2 años
- d) más de 2 años

35.- Mencione aquellos aspectos externos y/o características personales que favorecieron la obtención de su título de grado.

36.- ¿Qué ventajas considera usted que obtuvo al haberse graduado?

- a) mayores posibilidades de encontrar trabajo bien remunerado
 - b) mayores oportunidades para desarrollar proyectos de investigación a nivel internacional
 - c) reconocimiento de sus colegas y amigos
 - d) ninguna
 - e) otra... especifique
-
-

37.- Como se sintió al obtener el grado...

- a) realizado
- b) satisfecho
- c) indiferente
- d) confundido o preocupado ante futuras responsabilidades

38.- Ahora que ya obtuvo el grado..

Le hubiera gustado dedicarse a otra actividad distinta a la académica especifique..

39.- En relación con su asesor de la UNAM señale los aspectos que le ocasionaron dificultad y anote 0 en el que no representó problema:

- () forma de evaluar o supervisar del asesor
 - () metodología utilizada por el asesor
 - () actitud o comportamiento del asesor
 - () tiempo que el asesor dedicaba a asesorarlo
 - () otro, descríbalo
-
-

40.- En relación a su estancia en el extranjero el monto de su beca fue.

- a) excesivo
- b) suficiente
- c) regular
- d) insuficiente

41.- ¿Considera qué su preparación escolar al realizar su investigación en el extranjero:

- a) excedía el nivel para llevar acabo la investigación
- b) le permitió realizar satisfactoriamente el trabajo de investigación
- c) fue insuficiente para lograr sus objetivos de investigación

42.- Su experiencia en el extranjero fue

- a) motivante
- b) decepcionante
- c) frustrante
- d) triste
- e) desagradable
- f) enriquecida a nivel profesional
- g) enriquecida a nivel personal

43.- Su manejo del idioma en el extranjero fue

- a) excelente
- b) bueno
- c) regular
- d) malo

44.- Ordene de mayor a menor los siguientes aspectos que le ocasionaron dificultades y anote 0 en la que no representó problema.

- () idioma
- () tiempo para terminar la investigación
- () exceso de trabajo
- () el asesor extranjero
- () convivencia con sus compañeros de la Universidad
- () falta de familiares o de amigos mexicanos

45.- En relación con su asesor en el extranjero señale los aspectos que le ocasionaron dificultad y anote 0 en el que no representó problema.

- () forma de evaluar o supervisar del asesor
- () metodología utilizada por el asesor

- () actitud o comportamiento del asesor
 - () tiempo que el asesor dedicaba a asesorarlo
 - () otro, descríballo.
-
-
-

46.- Considera que su experiencia académica en el extranjero

- a) lo motivó a cursar estudios de Posgrado en la UNAM
- b) lo motivó a realizar investigación en la UNAM
- c) lo motivó a realizar estudios de Posgrado en el extranjero
- d) lo disuadió de realizar otros estudios en el extranjero

47.- Respecto a su estancia en el extranjero escoja la frase que más refleja su forma de sentir.

- a) fue una de las experiencias más importantes que he tenido en mi vida
 - b) fue una experiencia con alguna importancia
 - c) si no hubiera tenido esta experiencia me hubiera dado lo mismo
 - d) fue una experiencia desagradable
 - e) fue una experiencia que me perturbó en gran medida Explique porqué:
-
-
-

48.- Considera que desde el punto de vista emocional

- a) estaba preparado para afrontarla
- b) no estaba preparado para afrontarla y no la pudo superar
- c) no estaba preparado para afrontarla pero pudo superar

49.- Con respecto a la comunidad estudiantil:

- a) se integró totalmente
- b) se integró parcialmente
- c) se integró con menos de 3 compañeros
- d) estuvo totalmente aislado

50.- De esa experiencia lo que más le impresionó fue:

- a) la experiencia académica
- b) la experiencia humana
- c) las dos por igual
- d) ninguna de las dos

51.- Si se le ofreciera de nuevo una oportunidad semejante:

- a) la aceptaría con gusto
- b) lo pensaría
- c) de ninguna forma aceptaría

52.- Este Programa de Becas:

- a) no vale la pena y debería de desaparecer
- b) da lo mismo que exista o que no exista
- c) es recomendable que siga existiendo
- d) debe seguir existiendo pero habría que modificarlo

En caso de elegir el inciso (d), qué modificaciones sugiere:

53.- ¿Hay algún aspecto importante que quisiera comentar sobre su estancia en la Universidad extranjera que no se le haya preguntado en este cuestionario?

TABLA 1

Medias, Desviaciones Estándar y Niveles de Significancia de Escalas Básicas MMPI-2

Hombres

ESCALAS	Graduados N=11		No Graduados N=17		t student
	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ	
L	47.36	9.14	46.24	10.43	0.772
F	46.18	5.72	45.94	8.84	0.937
K	54.55	6.04	59.06	8.2	0.129
Hs	46.91	4.83	50.18	8.26	0.247
D	52.36	12.44	55.29	10.19	0.501
Hi	51.27	7.48	60	8.28	0.009 *
Dp	45.82	10.11	55.35	8.95	0.015 **
Mf	58.18	12.57	57.82	11.39	0.938
Pa	49.18	8.68	58.53	11.77	0.032 **
Pt	50.64	8.76	57.18	11.83	0.128
Es	47.91	9.42	54.71	11.4	0.042 **
Ma	41.27	6.63	44.41	8.64	0.316
Si	53.73	8.66	48.94	10.59	0.222

* p<0.01

** p<0.05

TABLA 2

Medias, Desviaciones Estándar y Niveles de Significancia de Escalas Básicas MMPI-2

Mujeres

ESCALAS	Graduadas N=13		No Graduadas N=8		t student
	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ	
L	51.62	10.9	46.88	10.16	0.334
F	42.92	4.19	43.12	5.91	0.928
K	54.08	7.59	53.25	8.5	0.819
Hs	45.62	5.53	45.75	10.86	0.97
D	49.77	8.57	48.88	5.17	0.794
Hi	51.77	7.12	50	7.93	0.602
Dp	45.85	7.86	48	7.6	0.544
Mf	45.54	9.26	45.25	14.23	0.955
Pa	55.15	6.41	52.88	17	0.664
Pt	48.08	6.56	47.5	8.05	0.859
Es	41.38	7.08	46.5	11.11	0.21
Ma	45.92	5.77	52.25	15.11	0.186
Si	47.62	7.91	47	9.86	0.876

TABLA 3

Medias, Desviaciones Estándar y Niveles de Significancia de Escalas De Contenido MMPI-2

Hombres

ESCALAS	Graduados N=11		No Graduados N=17		t student
	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ	
ANS	45.64	10.09	48.76	12.56	0.495
MIE	45.27	8.55	50.24	9.8	0.181
OBS	46.09	6.7	46.12	7.36	0.992
DEP	46.55	13.86	47	12.47	0.929
SAU	43.18	7.45	47.06	6.78	0.167
DEL	44.73	7.03	45	6.87	0.92
ENJ	47.64	6.31	47.65	7.25	0.997
CIN	41.27	6.8	40	5.33	0.584
PAS	41.91	6.14	40.71	7.1	0.649
PTA	45.18	7.72	46.94	9.77	0.619
BAE	45.45	8.14	48.94	9.16	0.314
ISO	56.55	9.32	50.06	11.75	0.135 *
FAM	46	7.01	48.47	9.56	0.468
DTR	47.36	11.25	50.12	9.45	0.491
RTR	47.55	12.28	44.71	8.81	0.482

* Escala que refleja una mayor diferencia entre los grupos

TABLA 4

Medias, Desviaciones Estándar y Niveles de Significancia de Escalas De Contenido MMPI-2

Mujeres

ESCALAS	Graduadas N=13		No Graduadas N=8		t student
	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ	
ANS	48.54	7.28	45.63	9.87	0.446
MIE	42.54	5.24	46.5	6.5	0.141
OBS	46.85	6.14	50.25	10.43	0.355
DEP	44.23	6.55	46	8.07	0.588
SAU	43.23	5.57	47.5	13.18	0.312
DEL	45.69	6.86	46.38	13.9	0.881
ENJ	48.46	7.52	48	10.36	0.907
CIN	38.69	4.97	44.25	7.46	0.054 *
PAS	40.46	7.31	40.88	8.18	0.905
PTA	51.08	10.28	51.38	13.3	0.955
BAE	45.85	8.22	46.13	9.22	0.943
ISO	50	7.83	47.5	7.54	0.48
FAM	45.46	5.94	43.63	8.4	0.563
DTR	47.23	7.08	48.63	14.27	0.767
RTR	43.23	5.45	47.13	10.84	0.285

* Escala que refleja una mayor diferencia entre los grupos

TABLA 5

Medias, Desviaciones Estándar y Niveles de Significancia de Escalas Suplementarias MMPI-2

Hombres

ESCALAS	Graduados N=11		No Graduados N=17		t student
	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ	
A	46.91	9.16	49	9.96	0.581
R	58.91	7.57	59.18	5.99	0.918
Fyo	53.91	6.77	51.65	9.03	0.484
A-Mac	40	5.29	41.82	10.74	0.607
Hr	49.09	10.44	53.47	8.46	0.233
Do	53.45	6.53	58.71	11.12	0.17
Rs	61.55	4.44	59.82	6.9	0.47
Dpr	47.45	9.71	48.47	13.16	0.828
GM	55.18	4.6	52.88	7.63	0.378
GF	55.73	9.75	55.65	8.26	0.982
EPK	46.36	9.12	48.12	9.12	0.623
EPS	46.09	8.97	48.65	8.43	0.452

TABLA 6

Medias, Desviaciones Estándar y Niveles de Significancia de Escalas Suplementarias MMPI-2

Mujeres

ESCALAS	Graduadas N=13		No Graduadas N=8		t student
	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ	
A	44.15	5.06	46.13	10.76	0.574
R	52.31	10.67	48.75	10.08	0.458
Fyo	55.54	5.3	50.5	10.07	0.147
A-Mac	46.69	7.49	44.75	9.92	0.616
Hr	45	9.29	48.25	7.13	0.409
Do	57.31	6.25	59.75	6.86	0.412
Rs	56.92	6.86	56.75	8.45	0.959
Dpr	46.69	6.88	45.75	12.21	0.822
GM	57.92	8.17	51.75	13.56	0.206
GF	51.77	8.61	53.5	8.78	0.662
EPK	44.85	4.34	44.38	9.29	0.876
EPS	42.92	4.17	44.13	11.9	0.74

TABLA 7

Medias, Desviaciones Estándar y Niveles de Significancia de Escalas Básicas, De Contenido y Suplementarias del MMPI-2

Hombres y Mujeres

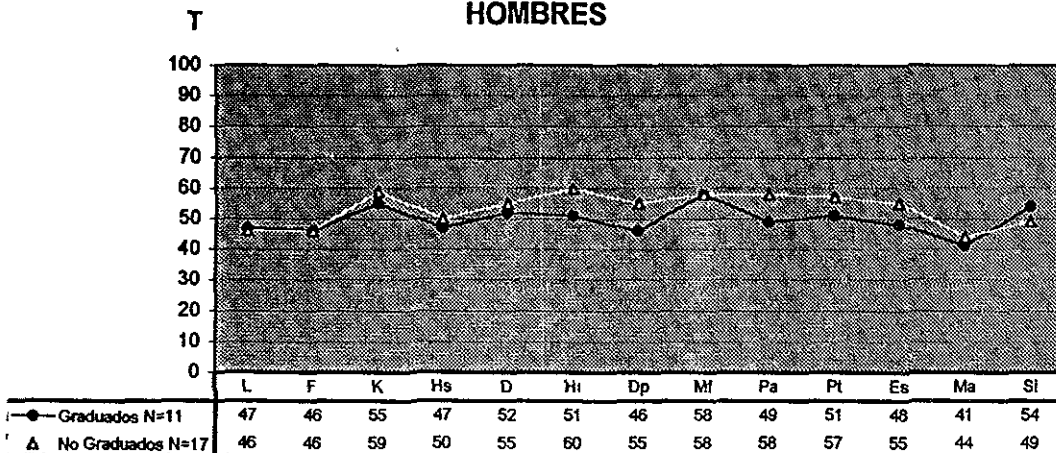
ESCALAS	Graduados N=24		No Graduados N=25		t student
	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ	
L	49.67	10.15	46.44	10.13	
F	44.42	5.12	45.04	8	
K	54.29	6.78	57.2	8.58	
1	46.21	5.15	48.76	9.18	0.239
2	50.96	10.36	53.24	9.29	0.421
3	51.54	7.13	56.8	9.31	0.032 **
4	45.83	8.76	53	9.08	0.007 *
5	51.33	12.44	53.8	13.47	
6	52.42	7.97	56.72	13.56	0.184
7	49.25	7.58	54.08	11.55	0.092
8	44.37	8.7	52.08	9.37	0.005 *
9	43.79	6.49	46.92	11.41	0.247
0	50.42	8.66	48.32	10.2	
ANSIEDAD	47.21	8.61	47.76	11.65	0.852
MIEDOS	43.79	6.93	49.04	8.92	0.026 **
OBSESIVIDAD	46.5	6.27	47.44	8.47	0.662
DEPRESION	45.29	10.36	46.68	11.09	0.653
SALUD	43.21	6.35	47.2	9.02	0.081
DELIRIO	45.25	6.8	45.44	9.39	0.936
ENOJO	48.08	6.86	47.76	8.15	0.881
CINISMO	39.88	5.89	41.36	6.26	0.397
PAS	41.13	6.69	40.76	7.29	0.856
TIPO A	48.38	9.49	48.36	10.94	0.996
BAJO AUTO	45.67	8.01	48.04	9.09	0.338
INCO. SOC	53	8.99	49.24	10.49	0.885
FAMILIA	45.71	6.31	46.92	9.32	0.598
TRABAJO	47.29	9.01	49.64	10.93	0.417
TRATA	45.21	9.27	45.48	9.35	0.919
ANSIEDAD	45.42	7.2	48.08	10.09	0.295
REPRESION	55.33	9.78	55.84	8.84	0.85
FUERZA YO	54.79	5.94	51.28	9.18	0.12
MAC A	43.62	7.28	42.76	10.37	0.738
HOSTILIDAD	46.88	9.83	51.8	8.29	0.064
DOMINANCIA	55.54	6.54	49.04	9.82	0.151
RESP	59.04	6.22	58.84	7.4	0.918
DPR	47.04	8.12	47.6	12.67	0.856
MASC	56.67	6.78	52.52	9.63	0.089
FEM	53.58	9.17	54.96	8.31	0.584
KEANE	45.54	6.83	46.92	9.16	0.554
SCHLENGER	44.37	6.83	47.2	9.66	0.245
F POST	43.21	5.38	45.4	6.96	0.225

* p<0.01

** p<0.05

GRAFICA 1

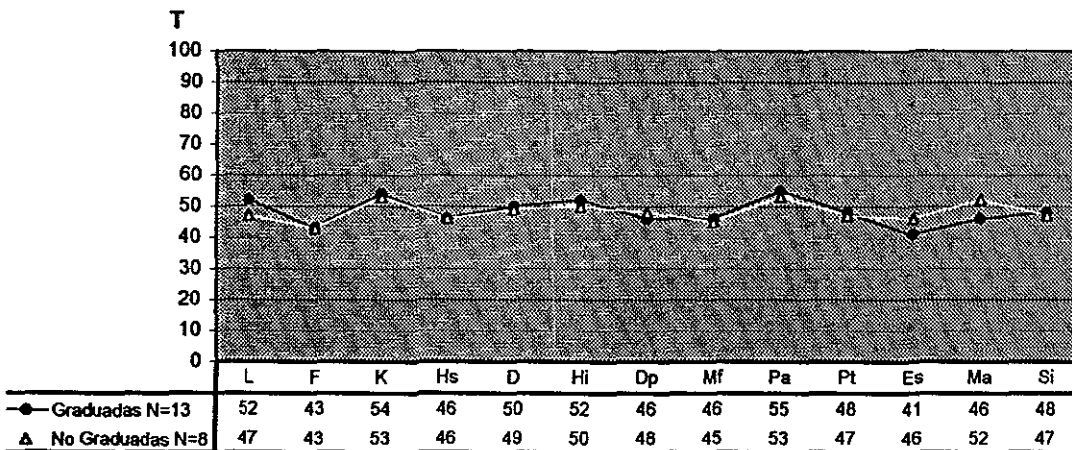
PERFIL DE ESCALAS BASICAS HOMBRES



Perfil Graduados 50237/ K/LF:
 Perfil No Graduados 3-65742/ K/LF:

GRAFICA 2

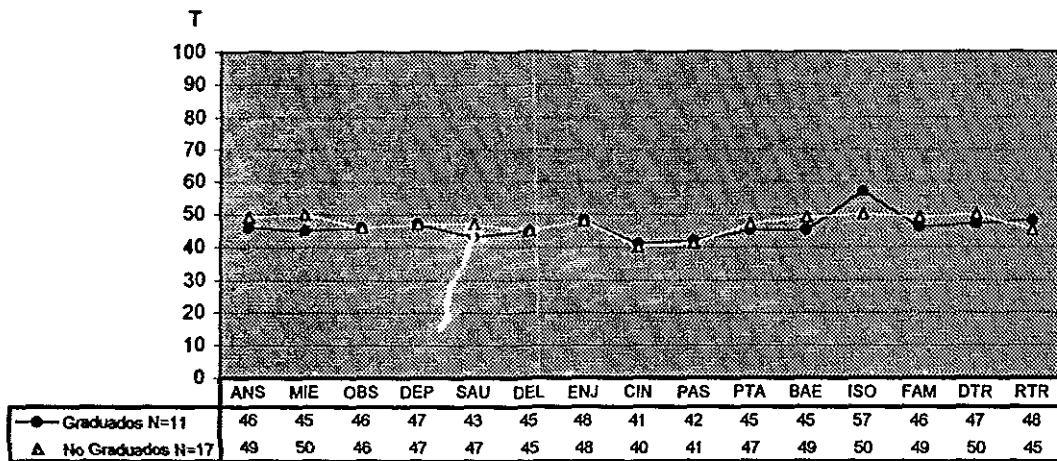
PERFIL DE ESCALAS BASICAS MUJERES



Perfil Graduadas 63/270: K/L F:
 Perfil No Graduadas 693/24: K/LF:

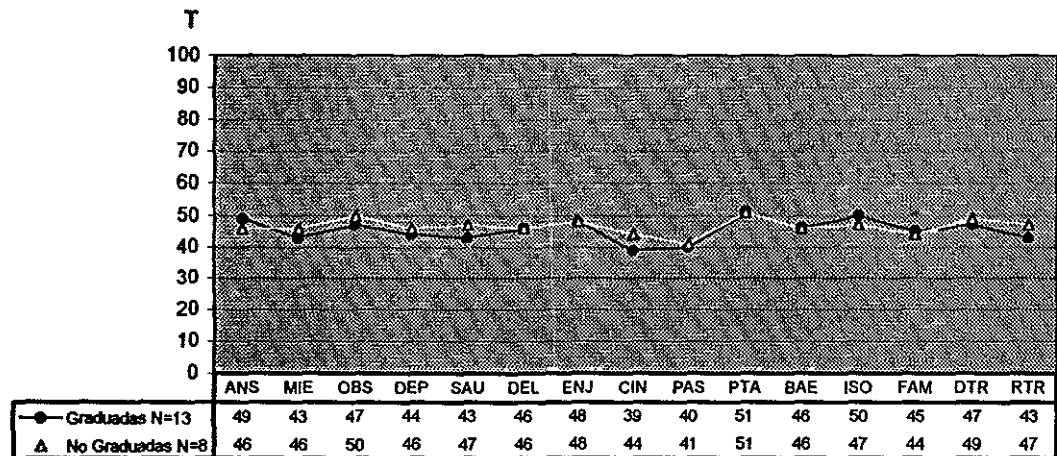
GRAFICA 3

PERFIL DE ESCALAS DE CONTENIDO
HOMBRES



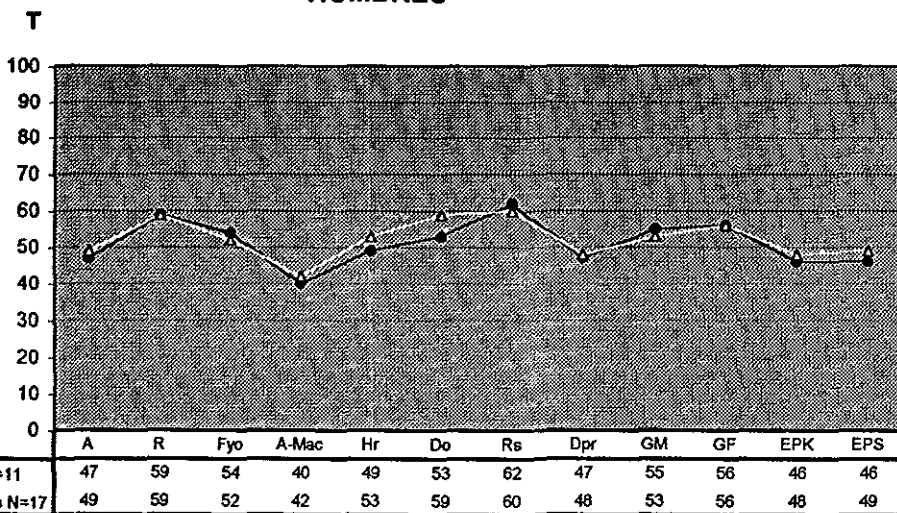
GRAFICA 4

PERFIL DE ESCALAS DE CONTENIDO
MUJERES



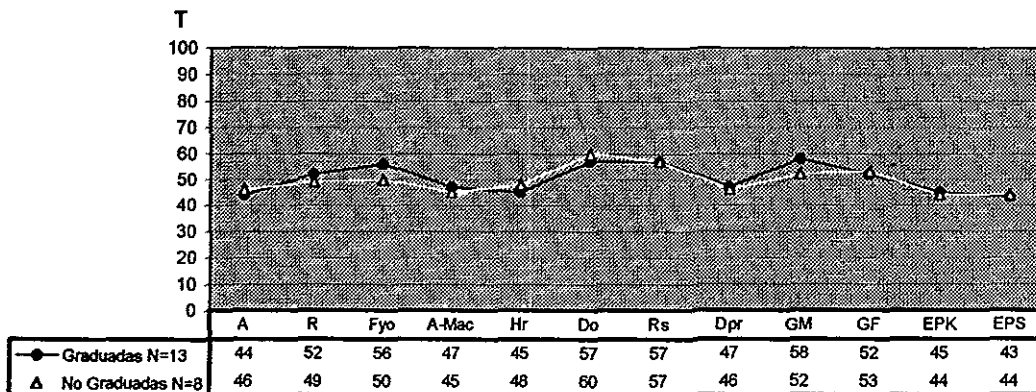
GRAFICA 5

PERFIL DE ESCALAS SUPLEMENTARIAS
HOMBRES



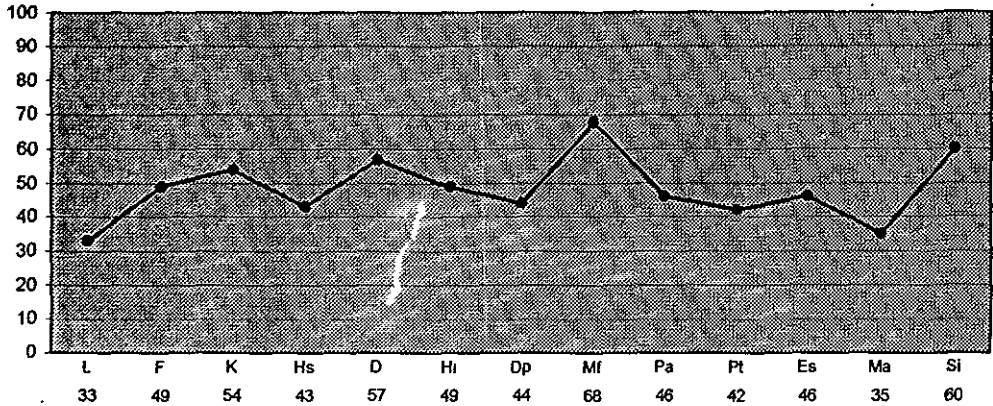
GRAFICA 6

PERFIL DE ESCALAS SUPLEMENTARIAS
MUJERES



GRAFICA 7

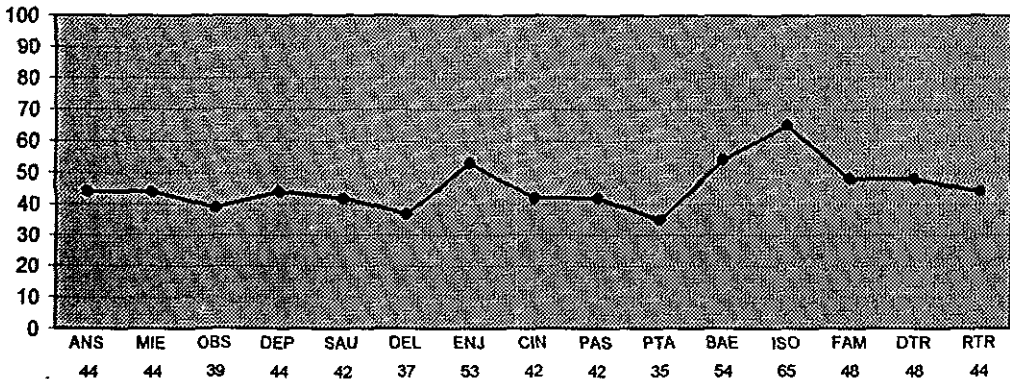
PERFIL DE ESCALAS BÁSICAS CASO 1 -HOMBRE GRADUADO-



Perfil 50-2/ KF/ L#

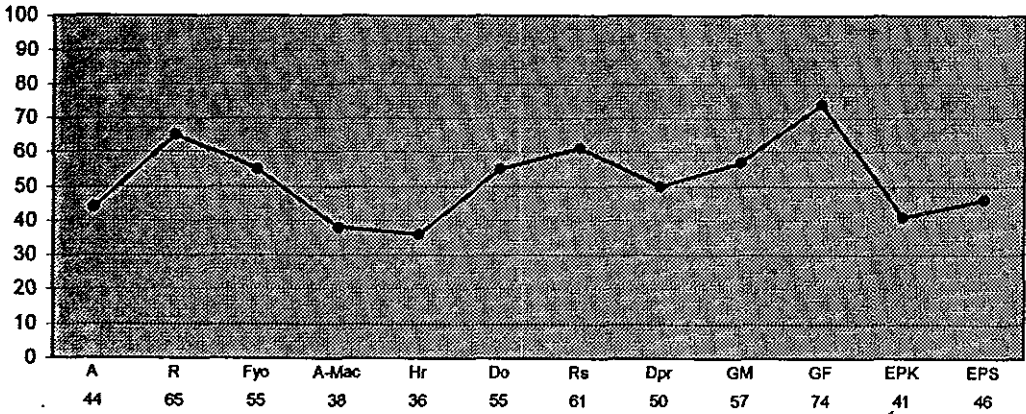
GRAFICA 8

PERFIL DE ESCALAS DE CONTENIDO CASO 1 -HOMBRE GRADUADO-



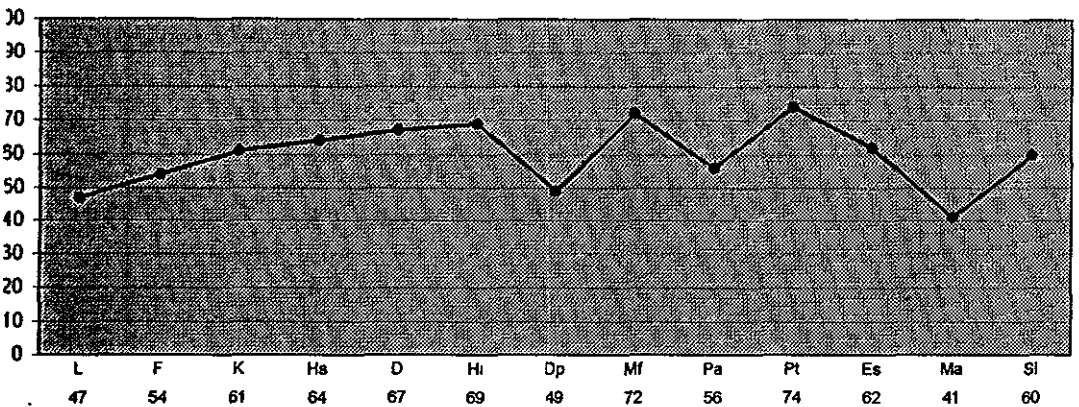
GRAFICA 9

PERFIL DE ESCALAS SUPLEMENTARIAS CASO 1 -HOMBRE GRADUADO-



GRAFICA 10

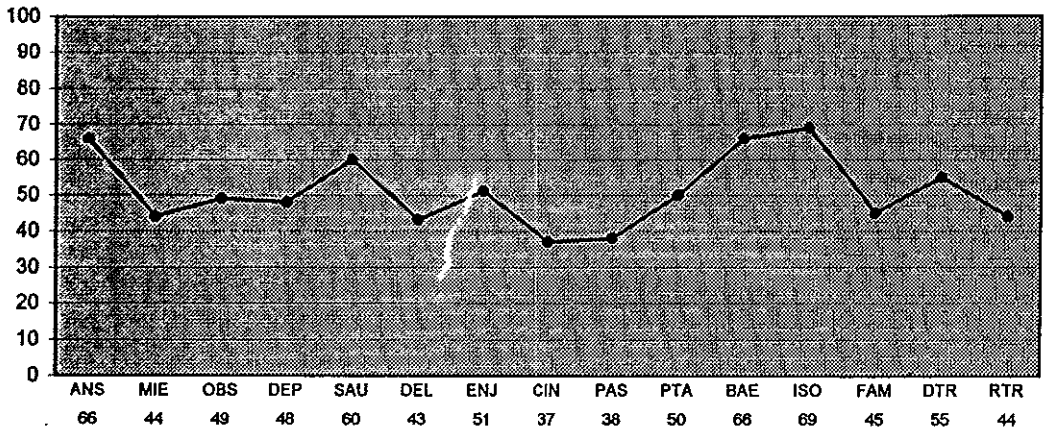
PERFIL DE ESCALAS BÁSICAS CASO 2 -HOMBRE NO GRADUADO-



Perfil 75'32180- K-F/L:

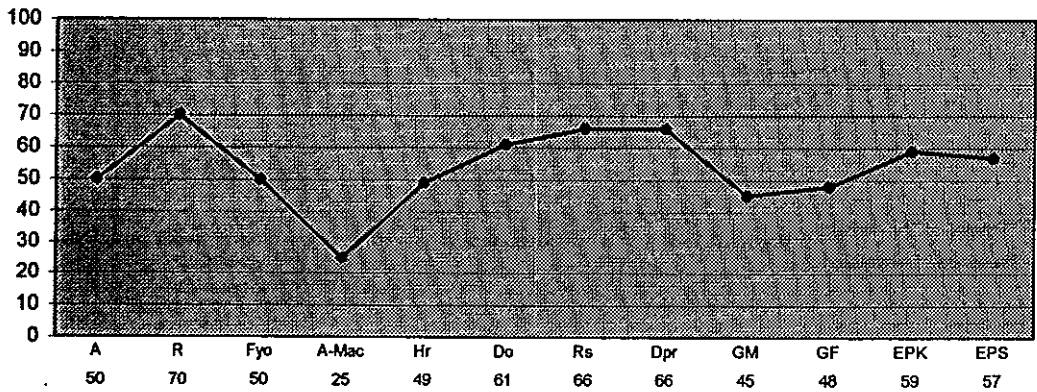
GRAFICA 11

**PERFIL DE ESCALAS DE CONTENIDO
CASO 2 -HOMBRE NO GRADUADO-**

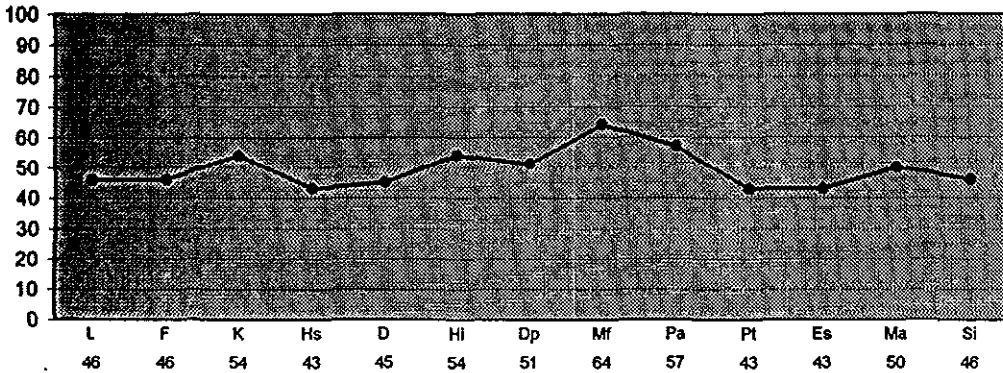


GRAFICA 12

**PERFIL DE ESCALAS SUPLEMENTARIAS
CASO 2 -HOMBRE NO GRADUADO-**

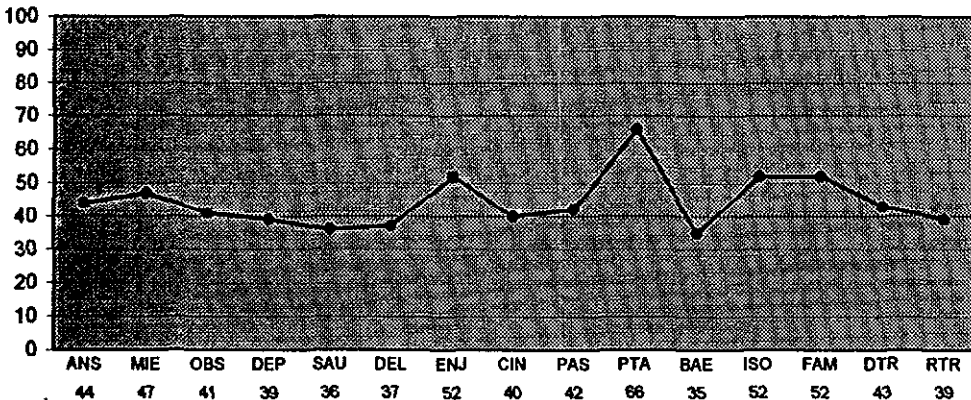


**PERFIL DE ESCALAS BÁSICAS
CASO 3 -MUJER GRADUADA-**

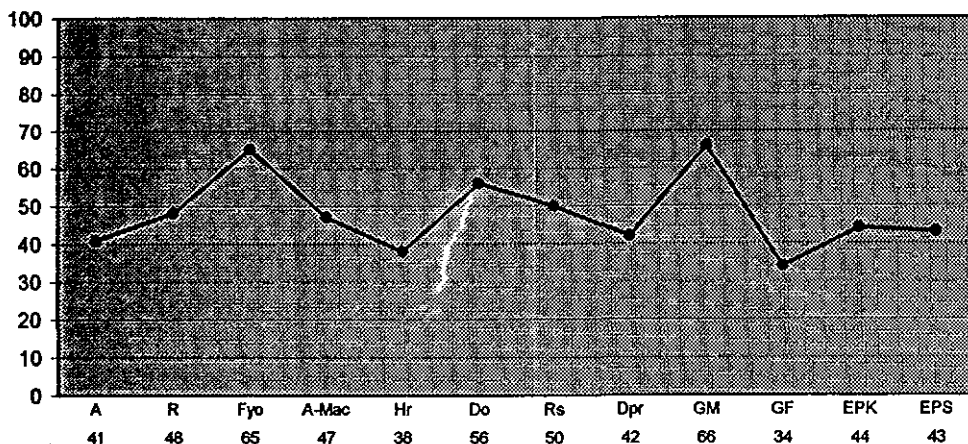


Perfil 5-634/ K/LF:

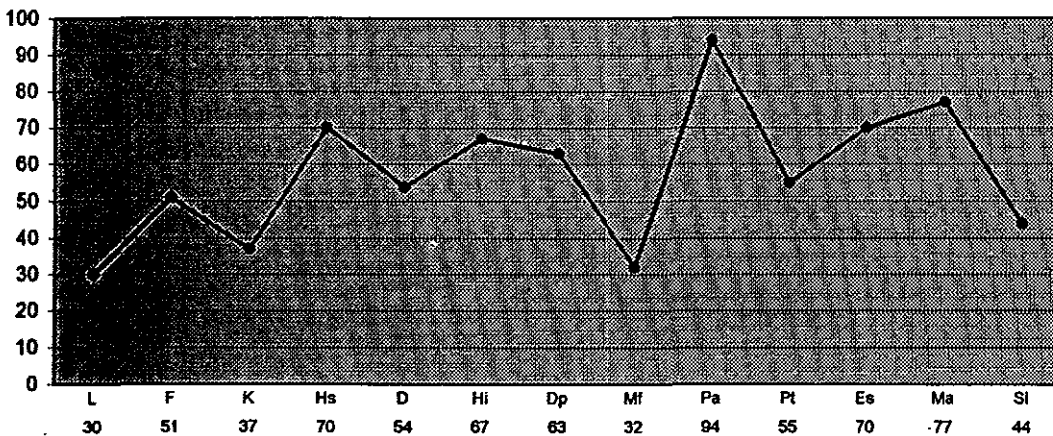
**PERFIL DE ESCALAS DE CONTENIDO
CASO 3 -MUJER GRADUADA-**



**PERFIL DE ESCALAS SUPLEMENTARIAS
CASO 3 -MUJER GRADUADA-**

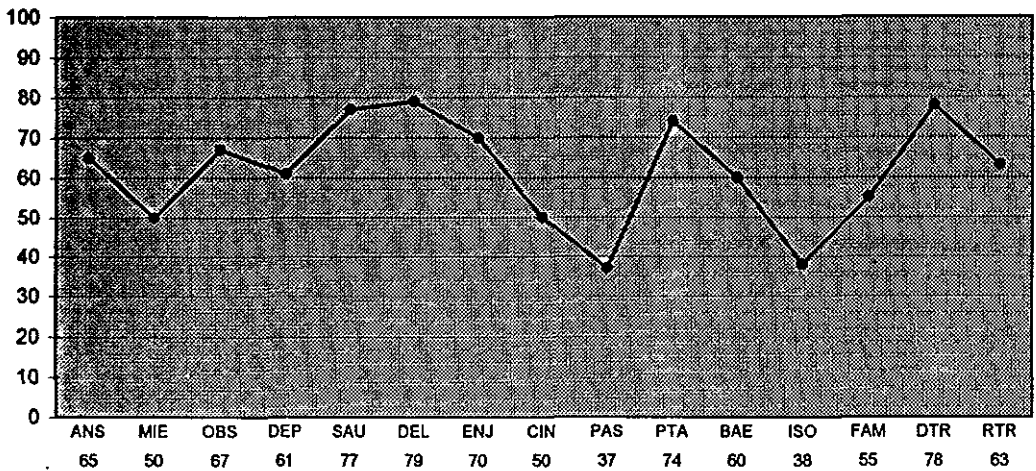


**PERFIL DE ESCALAS BÁSICAS
CASO 4 -MUJER NO GRADUADA-**



Perfil 6*918*34- F/KL#

**PERFIL DE ESCALAS DE CONTENIDO
CASO 4 -MUJER NO GRADUADA-**



GRAFICA 18

**PERFIL DE ESCALAS SUPLEMENTARIAS
CASO 4 -MUJER NO GRADUADA-**

