

320825
69
24



UNIVERSIDAD DEL VALLE
DE MEXICO
PLANTEL TLALPAN

ESCUELA DE PSICOLOGIA
CON ESTUDIOS INCORPORADOS A LA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESTUDIO CORRELATIVO ENTRE LAS
ESCALAS DISPARADAS DEL MMPI,
EL RENDIMIENTO ESCOLAR Y EL
SEXO EN ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A

LORENA WHITBURN GONZALEZ

DIRECTOR DE TESIS: LIC. ANA CAROLINA FONTES MARTINEZ

REVISOR DE TESIS: DR. JESUS QUINTANAR MARQUEZ

MEXICO, D. F.

1993

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

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

INDICE

Pags.

- INTRODUCCION
- JUSTIFICACION
- MARCO TEORICO.

CAPITULO I. PERSONALIDAD.

| | |
|---|----|
| 1.1. Definiciones | 1 |
| 1.2. Teorías de la personalidad | 7 |
| 1.2.1. Teorías de los rasgos | 8 |
| 1.2.2. Teorías psicodinámicas | 21 |
| 1.2.3. Teorías estímulo-respuesta, conductuales o de aprendizaje | 36 |

CAPITULO II. PSICOPATOLOGIA DEL ADOLESCENTE.

| | |
|---|----|
| 2.1. Psicopatología y Caracteropatías en el adolescente | 40 |
| 2.1.1. Crisis y rupturas en la adolescencia..... | 44 |
| 2.1.2. Otras patologías en el adolescente..... | 49 |
| 2.2. Investigaciones realizadas sobre las escalas disparadas en el MMPI en adolescentes..... | 58 |

CAPITULO III. RENDIMIENTO ESCOLAR Y MMPI.

| | |
|--|----|
| 3.1. Definición e investigaciones realizadas sobre rendi- miento escolar..... | 65 |
| 3.2. Relación entre la personalidad evaluada por el MMPI y el rendimiento escolar en estudiantes universita- rios..... | 70 |

CAPITULO IV. METODOLOGIA.

| | |
|---|-----|
| 4.1. Problema..... | 77 |
| 4.2. Hipótesis..... | 77 |
| 4.3. Objetivo general..... | 83 |
| 4.4. Objetivos específicos..... | 84 |
| 4.5. Variables..... | 84 |
| 4.6. Definición conceptual de variables..... | 85 |
| 4.7. Definición operacional de variables..... | 86 |
| 4.8. Población..... | 88 |
| 4.9. Muestra..... | 88 |
| 4.10. Tipo de muestreo..... | 88 |
| 4.11. Obtención de datos..... | 88 |
| 4.12. Procedimiento..... | 104 |
| 4.13. Tipo de investigación..... | 108 |
| 4.14. Tipo de diseño..... | 108 |
| 4.15. Análisis estadístico..... | 109 |

CAPITULO V. RESULTADOS.

| | |
|--|-----|
| 5.1. Presentación de resultados..... | 109 |
| 5.2. Interpretación y discusión de resultados..... | 117 |

- CONCLUSIONES

- ALCANCES Y LIMITACIONES

- BIBLIOGRAFIA.

INTRODUCCION

El ingreso a la Universidad es un acontecimiento de los más importantes y representativos para el adolescente, pues marca el inicio, en cierta forma, de la adultez, y de lo que será su vida profesional, ya que trae consigo modificaciones en cuanto al estilo de vida, de enseñanza, de estudio, en la manera de relacionarse, y en muchos aspectos más.

Ello implica un cambio y un reto muy fuerte, pues representa mayor responsabilidad y el alcance de la madurez necesaria para enfrentar lo que la vida futura le depara.

Por eso es primordial que el estudiante cuente con las características necesarias para enfrentarla y tener éxito en esta etapa.

De ahí surge el interés por realizar esta investigación sobre los estudiantes universitarios de recién ingreso, en donde se pretende encontrar si existe alguna relación entre sus rasgos de personalidad y su rendimiento escolar, tomando también en cuenta su sexo.

El fin de esta investigación es detectar, a través de las escalas disparadas del MMPI, si existen diferentes perfiles entre los estudiantes con alto y bajo rendimiento escolar, para

que entonces se constate que esta prueba, y en sí otras pruebas psicométricas, son herramientas útiles para la selección de estudiantes a ingresar a una institución educativa, sobre todo si se trata de la última etapa de estudios.

También se trata de encontrar si efectivamente hay una relación entre las escalas disparadas del MMPI y el rendimiento escolar, haciendo posible que se detecte con anticipación a aquellos estudiantes que pudieran tener éxito dentro de sus estudios superiores, tomando en cuenta que pudiera haber relación hasta con su sexo.

La población de la que se toma la muestra, fue extraída de la Universidad del Valle de México, Plantel Tlalpan y se consideraron todos los estudiantes de nivel licenciatura de los períodos 2-91 y 1-92. Se extrajo una muestra de 91 sujetos de ambos sexos.

Se utiliza el Inventario Multifásico de la Personalidad de Minnesota (MMPI) como herramienta para obtener los rasgos de personalidad de los estudiantes, ya que además de ser una de las pruebas que arroja mayor información sobre el tema, es bastante objetiva y se utiliza como parámetro para aceptar o rechazar a algún aspirante en varias instituciones educativas.

Se les aplicó el MMPI a los aspirantes a ingresar a nivel licenciatura a la Universidad del Valle de México. Se escogieron los perfiles que tuvieran alguna de las escalas de la prueba por arriba de $T=70$ o por debajo de $T=45$, pues a éstas se les consideró como escalas disparadas. Se localizaron sus calificaciones y a través de un análisis de varianza con la prueba de ANOVA, se establecieron las relaciones entre las variables de sexo, rendimiento escolar y escalas disparadas del MMPI. Se utilizó un nivel de significancia de .05 encontrando que no existía relación alguna en donde se incluyeran las tres variables; es decir que no influía ni el sexo, ni las escalas disparadas del MMPI sobre un alto o bajo rendimiento escolar.

Se sugiere estudiar la influencia entre estas variables por separado, ya que se encontraron algunas escalas en donde influía solo el sexo pero no el rendimiento escolar, como en las escalas Is y Pa, en donde las mujeres presentan mayor elevación. También se detecta que la escala Es presenta mayor elevación en los estudiantes con bajo rendimiento escolar. Por otro lado, también se recomienda que se utilice una muestra más amplia.

Este trabajo consta de cinco capítulos. El primero expone las diferentes teorías de la personalidad, haciendo hincapié en la Teoría de los Rasgos de Allport, ya que en esta se basó la investigación. Posteriormente, en el capítulo dos se habla acerca de la psicopatología del adolescente mencionando

las patologías más relevantes; y en el mismo también se exponen algunas investigaciones realizadas por otros autores sobre las escalas elevadas del MMPI.

En el tercer capítulo se dan algunos conceptos sobre rendimiento escolar y se mencionan varias investigaciones que se realizaron sobre este tema. En seguida se exponen las investigaciones realizadas sobre rendimiento escolar y la personalidad evaluada por el MMPI en estudiantes universitarios, las cuales sustentan la presente investigación.

En el capítulo cuatro se explica la metodología utilizada para la realización de esta investigación. Y por último en el capítulo cinco se dan a conocer los resultados, el análisis de los mismos, y los alcances y limitaciones de este estudio.

J U S T I F I C A C I O N

El presente estudio pretende encontrar si existe alguna relación entre los resultados obtenidos en las escalas disparadas del MMPI y el rendimiento escolar de estudiantes universitarios.

Este tema se elige por la importancia que se le debe dar a las pruebas psicológicas, y en este caso específico al MMPI, como herramientas para la selección de estudiantes a ingresar a una institución educativa; sobre todo si es a nivel licenciatura, ya que es la última etapa de estudios y la que va a definir la vida profesional de un estudiante en el futuro.

Asimismo, es interesante detectar si existen diferentes perfiles entre los alumnos con alto y bajo rendimiento escolar, pudiendo tal vez establecer parámetros para elegir alumnos de éxito para la institución.

Este estudio también nos permite observar que el MMPI es un instrumento valioso para tomarlo como factor de aceptación o rechazo a la institución. Es decir que, si efectivamente se encuentra alguna relación entre ciertos rasgos de personalidad y el rendimiento escolar, se podrá corroborar la calidad esta prueba como instrumento para detectar con anticipación a aquellos estudiantes que alcanzarán un rendimiento satisfactorio y a aquellos que no lograrán tener éxito dentro de sus estudios.

C A P I T U L O I

- MARCO TEORICO.

CAPITULO I. PERSONALIDAD.

1.1. Definiciones

Cada hombre es a un tiempo, parecido a los otros individuos de su grupo cultural y diferente de ellos por el carácter único de sus experiencias vividas; ello constituye lo esencial de la personalidad.

La palabra personalidad tiene su origen filológico en el vocablo latino "persona" (per-a traves y sonare-sonar).

El hombre siempre ha conocido la existencia de diferencias entre sus semejantes, por lo que ha elaborado varias teorías, creencias y supersticiones relativas a las causas de estas diferencias, y las ha integrado en formas distintas, muchas veces de acuerdo al momento histórico o a su propio fondo tradicional.

En el lenguaje moderno, personalidad significa la "persona interior que actúa en papeles externos". Hay un inmenso vocabulario psicológico que describe la personalidad, el cual se ha formado a partir de: personas reales, ficticias, de lugares, algunas tomadas de la astrología, otras han sido tomadas de la medicina, de los animales, etc. En esta multitud de palabras que tratan de describir la personalidad, hay categorías, estas son los rasgos y los tipos.

Un rasgo de la personalidad implica un conjunto de respuestas similares que ocurren y varían juntas, por lo que éste se infiere a partir de las respuestas. Los rasgos de personalidad suelen ser adjetivos, como ético, moral, honrado, sincero, etc.

Los tipos de personalidad tienen importancia en la descripción verbal de la personalidad y se han establecido mediante atributos conductuales, valores o intereses, inclinaciones culturales, referente a la función biológica y a las actitudes. (Anastasi, 1975)

En este sentido, la importancia del estudio de la personalidad dentro de la psicología, puede explicarse en función de varias razones:

- 1) Permite entender en forma aproximada los motivos que llevan al hombre a actuar, opinar, sentir, ser, etc. de determinada manera.

- 2) Hace posible integrar en un solo concepto los conocimientos que se puedan adquirir por separado de aquellas que podríamos considerar facetas abstraídas de una totalidad (la persona), como son la percepción, la motivación, el aprendizaje y otras.

3) Aumenta la probabilidad de poder predecir con mayor exactitud la conducta de un individuo.

4) Ayuda a conocer como se interrelacionan los diferentes factores que integran la personalidad. (Cueli, y Aguilar, 1990)

Es por eso que en psicología el termino personalidad ha sido empleado en múltiples sentidos, de acuerdo con el concepto que representa en cada teoría que lo explica.

El estudio de la personalidad es importante dentro de la psicología, ya que en el intento de definirla surgen planteamientos teóricos que la enriquecen y la hacen progresar en el conocimiento del ser humano. (Cueli, y Reidl, 1983)

La personalidad no es únicamente biológica ni únicamente social, es el conjunto estructurado de las disposiciones innatas y de las adquiridas lo que determina la adaptación del individuo a su ambiente. Esta organización se elabora y se transforma bajo la influencia de la maduración biológica y de las experiencias personales. (Sherif, 1969).

Las controversias y divisiones entre los diferentes planteamientos teóricos, actualmente no se alinean como opuestos, por el contrario, pueden estudiarse como

complementarios, para el mejor entendimiento de lo que la psicología define como personalidad. (Hilgard, 1973).

Actualmente, la personalidad se define como "el patrón de pensamientos, sentimientos y comportamientos que persiste a lo largo del tiempo y de las situaciones, y que distingue a las personas". (Misterlich, 1984).

Esta definición advierte dos cosas importantes:

Primero.- La personalidad persiste a través del tiempo; se supone que las personas sienten, piensan y se conducen en forma bastante congruente en diversas situaciones. Así pues, la personalidad imprime cierto grado de predictibilidad y estabilidad al individuo.

Segundo.- La personalidad designa los aspectos que distinguen a las personas. En cierto modo es la "firma psicológica" de un individuo, puesto que es típica y exclusiva de él.

La variabilidad en la definición anterior depende del enfoque teórico que trate de explicarlas. Algunos enfoques solo tratan de medir, categorizar, agrupar y diferenciar las conductas que sugiere una personalidad determinada. Y otros pretenden dar explicaciones del porqué se adquieren estas conductas. Entre las perspectivas que tratan de medir la conducta se encuentra la Teoría Factorialista representada por

Cattel (1965), la teoría de los rasgos propuesta principalmente por Allport (1970), y sobre la cual se basa la anterior.

Para los fines de esta investigación se considera como definición de personalidad a "La organización dinámica en el interior del individuo de los sistemas psicofísicos que determinan su conducta y su pensamiento característico" (Allport, 1970), en donde define cada concepto:

Organización Dinámica.- Esto implica la aceptación de los procesos mentales de integración, jerarquización y otros que explican el desarrollo y la estructura de la personalidad.

Sistemas.- Debido a que un rasgo, un sentimiento, una costumbre, es un complejo de elementos en mutua interacción, se apoya la inclusión de este término en la definición de personalidad.

Psicofísicos.- Esto se refiere a la unidad mental/física (neural) que interviene en la organización de la personalidad.

Determinan.- Todos los sistemas comprendidos en la persona ejercen una influencia directriz sobre todos los actos adaptativos y expresivos mediante los cuales es conocida la personalidad.

Conducta y Pensamiento.- La conducta y el pensamiento sirven para la supervivencia y el crecimiento del individuo, son modos de adaptación al medio y de actuación sobre el mismo.

Característico.- Toda conducta y todo pensamiento son únicos, existentes solamente en un individuo.

Las teorías han desempeñado un papel decisivo en el estudio de la personalidad. Muchos nacieron de los esfuerzos por comprender y tratar a personas perturbadas. Otras han nacido de observaciones y experimentos controlados en contextos de laboratorio. Por lo general se apoyan en estudios de muchas personas normales.

Por ello, se ha originado el nacimiento de varias corrientes psicológicas que tienen como propósito primordial intentar explicar la personalidad de acuerdo a sus teorías o tendencias. Sin embargo, ninguna es totalista, sino que se abocan a aspectos conductuales, fenómenos cognitivos o emocionales y que de acuerdo a su tendencia, le dan mayor peso a uno de estos factores perdiendo de vista lo integral. Además de que algunas se dedican a los aspectos salud o enfermedad, así como a la investigación de ciertos fenómenos con etiología orgánica o funcional.

1.2. Teorías de la personalidad

Una teoría de la personalidad esta constituida por una organización parsimoniosa del rasgo total de conocimientos en un campo dado (Allen, 1965; en Cueli y Reidl, 1983) lo suficientemente comprensiva como para abarcar o predecir un amplio rango de conducta humana.

Las características de una buena teoría de la personalidad son, según algunos autores, las siguientes:

- Las afirmaciones de ella deben estar de acuerdo con los datos empíricos que la basan.
- Debe generar investigación
- Debe ser simple y parsimoniosa
- Debe ser general (abarcar en su explicación a un gran número de eventos.)
- Debe ser consistente y lógica
- Debe tener utilidad y valor explicativo y práctico (Hall y Lindzey, 1957; Allport, 1965, en Cueli y Reidl, 1983)

La tarea principal de una teoría de la personalidad radica en establecer aquellas consistencias de la conducta que no están determinadas por variables contextuales.

Cada teoría de la personalidad entonces, propone su campo de estudio, sus propias listas de rasgos e interrelaciones supuestas entre las características; estas son las dimensiones o factores de personalidad que pueden usarse para clasificar las conductas interpersonales más estables de un individuo. En este sentido y para los fines de este estudio, podemos dividir las teorías de personalidad en tres grupos: 1) Teorías de los rasgos; 2) Teorías psicodinámicas y 3) Teorías conductuales.

1.2.1. Teorías de los rasgos

Las teorías de los rasgos se concentran en las acciones abiertas de la persona y en sus relaciones y experiencias presentes (Whittaker, 1981). Consideran que la personalidad está formada por ciertos atributos definidos o rasgos; suponen también que los rasgos particulares son comunes a muchas personas, varían en cantidad y pueden inferirse midiendo sus indicadores conductuales. (Whittaker, 1981 en Alanis Pérez, 1988)

Los teóricos de esta corriente, en su investigación, llegaron a recopilar 18000 palabras inglesas que parecían referirse de alguna manera a formas distintivas y personales de comportamiento; pero solo 4000 de ellas se refieren a rasgos duraderos. (Allport, y Odbert, 1936).

El nombre de rasgo en sí, no es definitivo, ya que es susceptible de cambiar de nombre, dependiendo de las normas e intereses de la época social en que se esté estudiando. Pero el rasgo siempre se encuentra en el individuo y se infiere a través de sus conductas; existe independientemente del observador.

De acuerdo a esta teoría, la personalidad se puede describir por su posición en un número de escalas, cada una de las cuales representa un rasgo (Cueli y Reidl, 1983).

Los rasgos se pueden estudiar a dos niveles:

a) Dimensionalmente, como aspecto de la psicología de las diferencias individuales.

b) Individualmente, en términos de disposiciones personales (Allport, 1970).

Una de las metas principales del enfoque de los rasgos, es inferir la estructura fundamental de la personalidad de los individuos y poder comparar personas o grupos sobre la dimensión de rasgos. Por lo anterior, para el objetivo de esta investigación, se utiliza como base la teoría de los rasgos cuyo principal representante es Allport (1970).

- ALLPORT

Esta teoría clasifica a la gente de acuerdo al número de rasgos que posee y de ahí infiere una personalidad determinada.

Allport (1963) define rasgo como un "sistema neuropsíquico (peculiar al individuo) generalizado y focalizado, dotado de la capacidad de convertir muchos estímulos en funcionalmente equivalentes y de iniciar y guiar formas coherentes de comportamiento adaptativo y expresivo.

Esta definición se adhiere a la posición que unifica las entidades mente-cuerpo y localiza el rasgo dentro de un individuo, como una estructura mental que explica la coherencia de su conducta. Allport (1963) presupone que en su base fisiológica son disposiciones neurales de índole compleja que mediante inhibiciones, selecciones, y efectos motivacionales manejan nuestras conductas.

Debido a estas acciones, la actuación de un rasgo es dinámica en dos sentidos; tanto gobierna la recepción del estímulo, como dirige la respuesta. La denominación de disposición "focalizada" describe en forma adecuada la naturaleza de una presión interna (foco). Cuando un impulso excita un rasgo puede al mismo tiempo excitar otros, pues en sentido figurado se puede decir que los rasgos se "superponen",

y giran alrededor de un núcleo o foco que es la significación climática del rasgo, la significación individual, que usa ese sujeto para adaptarse al medio y asegurar su supervivencia y dominio.

Asume que el rasgo es una tendencia directiva, que implica una disposición a la respuesta generalizada y duradera que se diferencia de un hábito por que este solo designa un tipo invariable e inflexible de respuesta consecuente a una situación-estímulo, con la cual está ligada por la experiencia y la práctica.

El rasgo en sí, puede en parte, formarse de un conjunto de varios hábitos, que tengan en común el mismo fin adaptativo para la persona. El rasgo es adquirido, (la forma de responder al medio) pero también depende de las predisposiciones innatas como el temperamento, la inteligencia y la constitución. El término de rasgo en ocasiones se usa en forma indistinta con el término actitud.

La actitud y el rasgo guardan una gran semejanza en cuanto que ambas son una disposición a la respuesta, son distintivos de su poseedor, pueden volverse dinámicos y compulsivos, son de naturaleza biofísica y ambos combinan elementos de la herencia y del aprendizaje.

Sin embargo entre la actitud y el rasgo vamos a encontrar tres distinciones esenciales:

a) La Actitud tiene un objeto de referencia bien definido. (ejem: la actitud acerca del divorcio). El rasgo es la manera de comportarse, (ejem: una persona que se comporta conservadora).

b) La actitud es específica, el rasgo engloba un mayor numero de elementos.

c) La actitud involucra concepto de valor hacia un objeto, tendencia a aceptar o evitar ese objeto. Los rasgos no tienen esa diferencialidad .

A menudo la teoría de los rasgos y las doctrinas de los tipos también tienden a confundirse, por lo que hay que hacer una diferencia cuidadosa.

Los tipos son categorías artificiales que crea el observador tomando una parte de la personalidad total, la que se eleva a características fundamentales del individuo, por ejemplo: la tipología de Kretschmer, o las tipologías dicotómicas: extrovertido-introvertido, subjetivos-objetivos, masculino-femenino, etc. Pero que no ayudan a un conocimiento mas amplio del mismo.

Para tener una información mas acertada de como es un individuo, se deben observar sus rasgos y ver que significan éstos en su vida.

Un rasgo es único en cada individuo debido a que es el resultado de una mezcla de factores, como la información genética única, la historia única de su desarrollo, las influencias del medio social - externo, únicas tambien para ese individuo, etc.

Las personas normales formadas dentro de una determinada area cultural, tienden a desarrollar un numero ilimitado de modos de ajuste aproximadamente comparables, por lo que se justifica la búsqueda de unidades que se puedan comparar y medir.

Los psicólogos pretenden, a partir de una variable en comun, ubicar un individuo en un continuo bipolar de esta variable, y al hacerlo, reconocen que no miden un rasgo individual sino solo un aspecto común de este rasgo, (la parte de éste que toma formas culturales comunes de expresión, y significa esencialmente la misma forma de ajuste dentro del grupo social al que pertenece).

Gracias a estas escalas bipolares, debidamente confiabilizadas y estandarizadas, se formulan los tests de personalidad, que son útiles como "auxiliares" en la evaluación

de los rasgos del individuo por sus características prácticas en cuanto a aplicación, obtención de información y que pueden ahorrar tiempo en la realización de un estudio de una amplia población, pero que si bien pueden dar cierta información confiable, no es en sí una descripción exacta de cómo es un individuo, porque un mismo rasgo puede existir en diferentes personas, de orígenes por completo diversos, por lo que puede existir la posibilidad de hacer una inferencia errónea de como es el sujeto si se realiza una observación superficial sin buscar los motivos profundos que lo llevan a manifestarse de una forma determinada.

Para esto se deben emplear procedimientos más detallados como pueden ser: la entrevista, los cuestionarios abiertos y nuevas técnicas de medición intraindividual, que son más informativos, pero de mayor costo en tiempo y materiales.

Sin embargo, también tienen algunos inconvenientes, porque en estas técnicas pueden existir dificultades para una descripción acertada del sujeto, debidas a proyecciones de las características propias del investigador. Pero haciendo uso de todas las herramientas a su alcance, el psicólogo puede aproximarse mas a una descripción válida de como es el sujeto.

Existen rasgos llamados "cardinales" por ser en extremo sobresalientes y dominar una importante cantidad de

actitudes; y otras llamadas "centrales" que son un grupo de rasgos que dan información de cómo es el sujeto en una forma más o menos duradera o estable.

La última categoría son los rasgos "secundarios" que son menos generalizados y menos frecuentes que pueden pasar inadvertidos sin una observación más cercana del sujeto.

Otra división es la de rasgos comunes y rasgos individuales:

a) Comunes.- En la mayor parte de los seres humanos, sus estudios de crecimiento y las exigencias de su sociedad particular, son lo suficientemente uniformes y comparables como para llevar a ciertos modos básicos de ajuste al medio que son de individuo en individuo aproximadamente los mismos, y que dan lugar a este tipo de rasgos.

b) Individuales. -Se dice que aunque dos individuos compartan un rasgo en común, por ejemplo la agresión, en cada caso se manifiesta en forma diferente, o es motivado por circunstancias disímiles.

Dentro de las teorías de los rasgos, se puede incluir a las teorías factoriales representada por Cattell (1965). Dichas teorías se relacionan conceptualmente con la de Allport (1936), aunque históricamente se relacionan mas con una

técnica estadística denominada análisis factorial (Mark y Hilik, 1978).

- CATTEL

Las teorías factorialistas están basadas en las pruebas estadísticas para dar una descripción tentativa de las diferencias entre los rasgos de los individuos usando un número amplio de factores que puedan ser explicados en un número menor de categorías.

Cattel, (1965) es uno de los más importantes representantes de esta teoría. Define la personalidad como "aquello que permite la predicción de lo que una persona va a hacer en una situación dada". La personalidad se refiere y se deduce de todas las relaciones humanas entre el organismo y su medio, pero tomando en cuenta actos abiertos como encubiertos.

Para este autor, el concepto de rasgo es importante para explicar la personalidad, y que estas "unidades funcionales" (rasgos) se manifiestan en la covariación de la conducta, agrupándose en factores que pueden estudiarse mediante el método estadístico del análisis factorial, mediante el cual un gran número de unidades funcionales se pueden explicar por medio de un número menor de factores.

Cattel, (1965), reconoce la existencia de rasgos comunes (de los que participan todos o casi todos los

individuos que han tenido un medio social semejante), y rasgos únicos (que se aplican solo a un individuo en particular). Para Cattell (1965), el rasgo puede ser algo físico, fisiológico, psicológico o sociológico, congénito o innato y el ambiente; o por una mezcla de todo esto.

El procedimiento del análisis factorial empieza con un conjunto de observaciones obtenidas de una muestra dada por medio de medidas a priori de variables básicas.

Es un método para analizar este conjunto de observaciones en base a sus interrelaciones para determinar si las variaciones presentadas se pueden explicar en forma adecuada por un número menor de categorías básicas que aquellas con las que se inició la investigación. En esta forma, los datos obtenidos con un gran número de medidas a priori pueden ser explicados en términos de un número menor de variables de referencia.

Esta técnica brinda un modelo matemático que se puede usar para describir ciertas áreas de la naturaleza. Se interrelaciona una serie de calificaciones de pruebas u otras medidas, para determinar el número de dimensiones que el espacio de la prueba ocupa y para identificar estas dimensiones en términos de rasgos u otros conceptos generales. Las interpretaciones se hacen observando qué pruebas caen sobre una dimensión dada e infiriendo lo que éstas tienen en común, que

está ausente de otras pruebas que no caen en la misma dimensión. Las pruebas se relacionan hasta el grado en que miden rasgos comunes. Observando y analizando el patrón de interrelaciones, se infiere la operación de uno o mas rasgos u otras fuentes de variación subyacentes. (Guilford, J., 1959 y Cattell, 1965).

Obviamente esta técnica tiene ventajas y desventajas. Algunas de las ventajas principales de este método es que el análisis factorial ofrece métodos precisos para manipular grandes cantidades de variables al mismo tiempo; proporcionan una base y metodología mas rigurosa desde el punto de vista experimental. Los términos en los que un sujeto se puede describir se reducen y simplifican sin pérdida de información. (Anastasi, 1961; Cronbach, 1960).

Algunas de las desventajas son que el significado de los factores lo acaba determinando el investigador como mejor le parece y no el método en sí. Existen tantos métodos de extracción de factores que ni los mismos factorialistas llegan a ponerse de acuerdo en los significados que tienen los factores, aún cuando lleven el mismo nombre. (Allen, 1965).

Los rasgos se pueden dividir en términos de la modalidad a través de la cual se expresan:

a) Habilidad.- Esta se demuestra en la forma de responder ante la complejidad de una situación cuando un individuo conoce la meta que quiere alcanzar.

b) Rasgo temperamental.- Es por lo general estilístico, en el sentido de que tiene que ver con el tiempo, forma, persistencia, etc... con que se realiza un acto.

c) Rasgo dinámico.- Tiene que ver con las motivaciones e intereses.

Cualquier acto conductual expresa algo de cada una de las tres modalidades.

Para factorizar la personalidad, Cattell, (1965), parte de una definición práctica y significativa de ésta, después separa el mayor número de variables posibles, las cuales se agrupan en patrones particulares de las variables y, obteniendo un registro de la variación de estos patrones es como se obtiene una descripción aproximada de los rasgos de un sujeto.

Cattell y Kline (1977) llegaron a la conclusión de que 16 rasgos explican la complejidad de la personalidad humana:

1. Extrovertido - Reservado
2. Más inteligente - Menos inteligente
3. Estable - Emocionalmente inestable
4. Asertivo - Humilde
5. Despreocupado - Sobrio
6. Escrupuloso - Oportunista
7. Arriesgado - Tímido
8. Idealista - Duro (realista)
9. Receloso - Confiado
10. Imaginativo - Práctico
11. Sagaz - Franco
12. Aprehensivo - Sereno
13. Experimentador - Conservador
14. Autosuficiente - Vinculado al grupo
15. Controlado - Informal
16. Tenso - Relajado

Ellos llegaron a estos 16 rasgos partiendo de las palabras inglesas que definen rasgos duraderos o estables, agrupándolos en rasgos principales pues tienen una alta probabilidad de presentarse relacionados (ejemplo: Si alguien se califica de "perseverante", "decidido", es posible que también se considere responsable, ordenado, servicial y estable; y poco probable que se describa como frívolo, descuidado y voluble).

1.2.2. Teorías psicodinámicas

Los enfoques psicodinámicos de la conducta suponen que, en grados variables, la conducta observable (manifiesta) es función de la conducta encubierta (intraprésica).

El psicoanálisis se funda en el supuesto de que toda la conducta está determinada por acontecimientos mentales anteriores, algunos conscientes y algunos inconscientes.

Freud (1890 en Sarason, 1981) formuló una teoría general de la personalidad, así como del desarrollo de ésta, con la que pretendía explicar tanto la conducta adaptada como desadaptada. Adelante se explica con mayor amplitud la teoría de Freud.

- TEORIA PSICOANALITICA. Freud, S. (1856 - 1939)

El psicoanálisis, teoría propuesta por el neurólogo Sigmund Freud, sostenía que los motivos sexuales influyen, si no a todas, si a la mayoría de las conductas humanas.

La idea de Freud (1910) es que la mayor parte del tiempo no sabemos en forma consciente por que actuamos del modo en que lo hacemos, sino que somos guiados y manipulados por

necesidades primitivas y por traumas de nuestro pasado, los cuales residen en lo que Freud (1910) llama "inconsciente".

El concepto de un estado inconsciente lo explica de la siguiente manera: "La persona que enfrenta problemas imposibles de resolver en su vida diaria encuentra el problema psicológicamente doloroso, por lo que, para escapar de ese irresoluble problema, de manera automática lo aleja de su consciente. Entonces, el paciente "olvida activamente el problema", pero ese material olvidado no se va de la mente, sino que solo es relegado a la condición del inconsciente y queda reprimido para mantener oculto el sufrimiento de la existencia, lo que le permite conscientemente sentirse mejor y en paz. El problema, ahora inconsciente, continúa agitando y expresándose tortuosamente de modos diferentes." (Freud, 1910 en Cueli y Aguilar, 1990).

Es necesario reconocer que todas las conductas físicas y psicológicas necesitan energía para activarse. En la teoría psicoanalítica, la fuente de toda energía son los instintos, y el instinto se define como un factor de nacimiento que da fuerza y dirección a las actividades psicológicas. En 1920, Freud estableció un par básico de fuerzas motivadoras: los instintos de vida y de muerte, que pensó que competían por expresión de fuerza y supremacía y por dirigir la conducta física durante el período de vida de la persona. La fuerza de los instintos vitales se refleja en actos creativos, de amor y de altruismo. La

influencia del instinto de muerte se muestra en los actos destructivos, en el odio y en la agresión. Freud (1920) aplicó la palabra líbido a la energía física derivada del instinto de vida. (Cueli y Aguilar, 1990).

Desde el punto de vista de los instintos, el proceso de vida consiste en la competencia continua entre las fuerzas aparentes de vida y muerte: amor contra odio y, preservación de la vida contra la autodestructividad.

El ello, el yo y el superyo, se entrelazan con las etapas del desarrollo psicosexual del niño. La personalidad de un recién nacido consiste en un solo componente operacional llamado "ello". Es este el nivel inconsciente que contiene todo lo que se hereda y que está presente en el nacimiento, está establecido en su constitución y, sobre todo, en sus instintos. La energía libidinal que surge del ello asume la forma de necesidades que demandan ser satisfechas.

La liberación de la líbido se experimenta por el niño como placer, y el bloquear la liberación libidinal es experimentada como dolor.

Pero conforme pasa el tiempo y las experiencias del niño con el mundo aumentan, una conciencia mayor del medio empieza a desarrollarse. El nivel de conciencia más temprano surge en el proceso primario, en el que el bebé actúa al crear en su memoria imágenes de objetos que satisfacen sus

necesidades. Lo que la personalidad requiere es un nuevo componente que reconozca la naturaleza del medio, así como las demandas del ello y que pueda proveerle de métodos reales para invertir energía. Este segundo componente del aparato psíquico es llamado "yo".

El yo sirve como tomador de decisiones y trata de negociar soluciones satisfactorias a demandas conflictivas que llegan por una parte del ello y por la otra del medio o mundo verdadero. Mientras que el ello trabaja con el principio del placer, el yo opera con el principio de la realidad y trata de buscar métodos de satisfacción de las necesidades del ello que sean aceptables en este mundo.

En la niñez temprana, las reglas del mundo, del hacer y no hacer, son reforzadas por el medio ambiente. El niño no nace moral o inmoral, nace amoral.

A pesar de que el niño no nace con el conocimiento de lo que es bueno y lo que es malo, sí nace con la capacidad de desarrollar valores internos y sentirse bien, satisfecho y orgulloso, cuando permanece en estos valores; y sentirse mal, enojado, avergonzado o culpable cuando lo infringe. Durante los años de la niñez y la adolescencia, el niño adquiere contenidos de valores morales que adapta de su ambiente. A este tercer componente del desarrollo de la personalidad Freud (1923) lo llamo "superyo".

Freud (1923) concibe al superyo formado por dos factores: la conciencia y el ideal. La conciencia representa lo que no debe ser en el mundo del niño, y por lo cual sería castigado. El yo ideal representa las posibilidades de los valores morales que se han enseñado al niño. Por desobedecer los valores que él ha adoptado como propios, su conciencia se encarga de castigarlo haciéndolo sentirse culpable, avergonzado o temeroso. Por mantener sus valores morales, su yo ideal lo premia con sentimientos de rectitud, honestidad y orgullo. Al añadir el superyo al ello y al yo, el aparato mental está completo.

El comportamiento de un niño mayor y de un adolescente es el resultado de la manera como el yo negocia el arreglo entre las tres conflictivas fuentes de demandas: 1. el ello que insiste en una satisfacción inmediata de sus demandas; 2. el medio que propone las condiciones bajo las que los deseos pueden ser satisfechos sin castigo; y 3. el superyo que presiona al joven a vivir con un grupo de valores morales que ha incorporado de sus padres y de otras personas significativas en su mundo.

Conforme el yo se desarrolla con el transcurso de los años, involucra técnicas o hábitos para acomodar las demandas conflictivas, y admite con franqueza la naturaleza de demandas instintivas de fuerzas ambientales y de los mandatos del

superyo; se propone entonces, maneras razonables para encontrar una solución que satisfaga a cada fuente demandante en un grado aceptable. Pero el yo que es débil, infantil e inmaduro se equivoca al usar técnicas desviadas para ajustarse, denominadas por Freud (1915) "mecanismos de defensa". El yo, en efecto, busca engañarse a sí mismo y a los involucrados en los asuntos que encara, porque se siente incapaz de resolver los conflictos en medio de las demandas que confronta. (Cueli y Aguilar, 1990)

La técnica mas significativa de defensa es la represión, la que se define como un proceso automático, no consciente, para alejar asuntos inquietantes fuera de la conciencia y guardarlos dentro del inconsciente. El material reprimido fomenta inquietudes en el inconsciente y produce el conjunto de síntomas neuróticos.

El segundo mecanismo es la sublimación, considerada como la "institución" de una alta culturalización, pues la sociedad la acepta como la mas alta expresión canalizada de energía agresiva y sexual. La sublimación es esa actividad sustitutiva, que al mismo tiempo se adapta a las exigencias del medio y dá una medida de gratificación inconsciente al derivado de una pulsión infantil que fuera repudiada en su forma original.

El tercer mecanismo de defensa es la regresión, la cual consiste en regresar a una etapa mas temprana o primitiva como modo de ajuste a sus problemas.

El mecanismo de la proyección es aquel en el que la persona atribuye sus sentimientos y actitudes inaceptables, que su ello necesita expresar, a otras personas y los ve constantemente en éstas.

La llamada formación reactiva consiste en que el niño adopta una conducta que es justamente la opuesta a su instinto. Es decir, que para controlar sus instintos básicos, reprime sus deseos originales y adopta una conducta opuesta en su vida consciente.

Restan tres mecanismos: la compensación es un instrumento por el cual el niño busca dominar una barrera ambiental o personal, sustituyéndola por otra esfera de la vida, diferente a lo que sufre o siente débil. La racionalización consiste en ofrecer una razón social aceptable, por una conducta que fue motivada por una razón poco honesta. El escape es huir de la escena de la experiencia estresante, y puede ser físico o psicológico.

Estos mecanismos de defensa, solamente identificados por Freud (1915), ilustran las estrategias que el yo utiliza

para satisfacer lo mejor posible las demandas conflictivas.
(Cueli y Aguilar, 1990)

Por otro lado, Freud (1915) habló sobre el desarrollo psicosexual, el cual consta de varias fases o etapas: etapa oral, fálica, edípica y de latencia. Estas son las fases pregenitales, que preceden a los encuentros heterosexuales normales. Muchos episodios gravemente traumáticos, que ocurren durante estas fases, podrán ser la causa de desajustes sexuales y de otros tipos de trastornos conductuales.

Hay varias teorías de la personalidad, estrechamente relacionadas entre sí, que deben mucho a la teoría psicoanalítica. Aunque de ninguna manera son idénticas, su similitud en cuanto al trasfondo y el énfasis se pueden clasificar dentro de las teorías neoanalíticas.

- ALFRED ADLER

Rechazó el pansexualismo de Freud abandonando a los psicoanalistas para formar su propia aproximación.

La evolución en el pensamiento de Adler (1927) se refleja en los cambios que hizo a la estructura teórica de la conducta humana. Con la idea de que el hombre es un animal agresivo, lo cual lo aleja de la idea de que el sexo constituye el principal motivador del hombre, llega a la conclusión de que la motivación real del hombre es su afán de superioridad.

Creía que el hombre desde el nacimiento tenía una conciencia social y que solo requiere que se despierte ésta para hacerlo responsable del bienestar de otros hombre, así como del suyo propio. Al final, Adler (1930) creyó que el animal humano poseía un interés social profundamente arraigado por sus congéneres.

Desarrolló también el complejo de inferioridad orgánico hasta la teoría mas amplia y comprensiva de que el hombre está esencialmente gobernado por un sentimiento de inferioridad y se mueve en la vida tratando de lograr cosas nuevas y mejores, motivado por el deseo de sobreponerse a su debilidad básica. La inferioridad orgánica significa que el hombre nace con un órgano básicamente inferior en el cuerpo, al ser este órgano mas débil que las demas partes, sirve como un instrumento de compensación para sobreponer obstáculos. (Cueli y Reidl, 1983).

- KAREN HORNEY

Rechaza las ideas de Freud con respecto a la estructura de la personalidad y también su concepto de las etapas de desarrollo.

La importancia de la teoría de Horney (1937) es que ella piensa que la cultura en que vivimos genera gran cantidad

de ansiedad en los seres, por lo que la neurosis es un resultado natural del individuo que vive en una sociedad industrializada como la que conocemos. Uno de los factores causales de la neurosis mas relevantes para ella, fue el establecimiento de una civilización que se basa en la competencia individual y de grupos.

Horney (1937) creyó en definitiva que la voluntad de poder es un mecanismo neurótico y solo uno de varios que son posibles, a diferencia de lo que pensó Adler (1927), que consideraba este problema fundamental del ser humano.

La conducta central de su teoría era la neurótica, y creyó que la resolución de ésta produciría una sociedad mejor y mas sana (Cueli y Reidl, 1983).

- ERICH FROMM

Como Horney, él subraya el papel de la cultura en el desarrollo y el funcionamiento de la personalidad. Sus ideas acerca de la personalidad se centran sobre los sentimientos de aislamiento y de soledad que vienen al parejo cuando la persona es libre e independiente.

Fromm (1941) cree que la máxima ansiedad generada por la independencia es una función de las relaciones entre padres e hijos. En la mayor parte de los casos, el individuo

desarrolla el respeto propio y la confianza en sí mismo a través de sus relaciones iniciales con sus padres. En otros casos, estas relaciones producen solo una autoestima muy baja y falta de confianza en sí mismo. En estos casos la ansiedad abrumadora que se presenta con la independencia, conduce a diversos medios o mecanismos de escape, tales como la conformidad del autómatas y la destructividad.

La teoría de la personalidad de Fromm (1941) comprende también la noción de los tipos psicológicos o de carácter, semejantes en algunos aspectos a la teoría de Horney (1937) de las actitudes básicas de la vida: receptivo, explotador, ahorrativo, mercantilista y productivo. Los diversos tipos de carácter según Fromm (1941), nunca se presentan en un estado puro, sino que se ven en mayor o menor proporción en todos los individuos (Whittaker, 1981).

- KARL GUSTAV JUNG

Aunque Jung (1914) fue originalmente atraído por Freud y su trabajo, rompió con él en 1914. La teoría freudiana se inclina a enfatizar la terrible polaridad de la vida, Jung (1924) trató el aspecto positivo de la existencia del hombre (Whittaker, 1981).

Hall y Lindzey (1957), resumen la posición de Jung: La personalidad total o psique de acuerdo a Jung (1914):

"consiste en una cantidad de sistemas separados pero interactuantes. Los principales son el yo, el inconsciente personal y sus complejos, el inconsciente colectivo y sus arquetipos, la persona, el anima y el animus, y la sombra. Además de estos sistemas interdependientes, están las actitudes de introversión y extraversión, y las funciones del pensamiento, del sentimiento, la sensación y la intuición. Finalmente, hay un sí mismo que es la personalidad plenamente desarrollada y unificada."

- HARRY STACK SULLIVAN

Según Sullivan (1953 en Cueli y Reidl, 1983), la personalidad no existe aparte de las relaciones interpersonales.

Sostiene que, con un sustrato biológico, el hombre es producto de la interacción con otros seres humanos, y que la personalidad surge de las fuerzas personales y sociales que actúan sobre el individuo desde el momento mismo de su nacimiento. El ser humano se inquieta por dos propósitos: el afán de satisfacción y el anhelo de seguridad. El afán de satisfacción está ligado sobre todo con las necesidades biológicas, pero el anhelo de seguridad es fundamentalmente resultado de los procesos culturales.

El tema central de la teoría de Sullivan (1953) es la ansiedad del hombre: la ansiedad como motivación primordial, como la constructora de un sistema del self, el gran educador de la vida. Su teoría, como la de muchos otros, está basada en el tipo de personalidad desviada, de donde tomó la materia prima para sus teorizaciones. Desarrolló la llamada teoría interpersonal de psiquiatría.

Este autor dió mucho énfasis a la sociedad como creadora de la personalidad del hombre. Un aspecto importante de su teoría es el hecho de que el hombre puede cambiar, cambia y debe cambiar el patrón básico de su personalidad a medida que se desarrolla y llega a la madurez. Por otro lado, la teoría de Sullivan (1953) postula que el hombre vive en un sistema de tensiones; que existe un sistema de tensiones dentro de cada hombre y entre éste y sus semejantes. La estructura total, aunque retiene una forma básica, puede ser alterada, dependiendo de las tensiones que existan en el sistema.

- ERIK HOMBURG ERIKSON

Percibe también los efectos que la sociedad ejerce sobre el desenvolvimiento de la personalidad.

Hace uno de los intentos mas recientes por relacionar los conceptos psicoanalíticos a las influencias social y cultural. Un concepto muy importante en su teoría es la

identidad del yo. Para Erikson (1963), la facultad principal del hombre es la conciencia de sí mismo como persona distinta que existe dentro de un continuo del pasado, presente y futuro, y que planea su propio destino, dicho esto en el sentido de autodeterminación. El sentimiento de identidad surge como consecuencia de un proceso integrador que progresa constantemente. Erikson (1963) ha reconstruido este complejo proceso psicológico a través de la infancia, la niñez, la latencia, la adolescencia y la edad adulta; y ha hecho ver que cada una de estas etapas implican cambios característicos determinados biológicamente en la organización de la libido. Todas las fases nuevas del desarrollo, a cada una de las cuales ha llamado crisis, requieren de nuevas tareas adaptativas para armonizar las fuerzas libidinosas cambiantes, conforme a las expectativas, también cambiantes, de la sociedad para con el individuo en el desarrollo (Sarason, 1981).

- MELANIE KLEIN

Amplió el concepto freudiano de fantasía inconsciente y le dio mayor importancia.

Según Klein (1960), la fantasía inconsciente es la expresión mental de los instintos y por consiguiente existe, como éstos, desde el comienzo de la vida. Por definición, los instintos son buscadores de objetos. En el aparato mental se siente al instinto vinculado con la fantasía de un objeto

adecuado a él. Así, para cada pulsión instintiva hay una fantasía correspondiente. Lo que Freud (1914) describe como realización alucinatoria de deseos, se basa, de acuerdo a Klein (1960), en que una fantasía inconsciente acompaña y expresa a la pulsión instintiva.

Crear fantasías es una función del yo. Desde el nacimiento el yo es capaz de establecer relaciones objetales primitivas en la fantasía y en la realidad. Desde el nacimiento el bebé tiene que enfrentarse con el impacto de la realidad, que comienza con el nacimiento mismo y prosigue con innumerables experiencias de gratificación y frustración de sus deseos. Estas experiencias con la realidad se proyectan inmediatamente en la fantasía inconsciente, que a su vez influye en ellas.

Las funciones de la fantasía son múltiples y complicadas. El objetivo de la fantasía es satisfacer pulsiones instintivas prescindiendo de la realidad externa, así es que se considera que la gratificación proveniente de la fantasía es una defensa contra la realidad externa de la privación. También constituye una defensa contra la realidad interna. Además, algunas fantasías se pueden utilizar aún como defensa contra otras fantasías. (Cueli y Aguilar, 1990).

1.2.3. Teorías estímulo-respuesta, conductuales o de aprendizaje

Estas teorías se caracterizan por su hincapié en los estímulos ambientales y en las respuestas. Los terapeutas de dichas teorías, actualmente llamadas conductuales, emplean principios extraídos de experimentos con animales y humanos para explicar con mayor claridad los cambios conductuales. Estas teorías provienen de trabajos realizados conforme al método experimental (Sarason, 1981). Para los teóricos del aprendizaje, los principios estímulo-respuesta son necesarios para dar cuenta del desarrollo y el cambio conductual.

A dos hombres se debe principalmente la aportación del método científico al problema de cómo aprenden los animales: Ivan P. Pavlov (ruso), quien estudiando la fisiología del aparato digestivo, hizo observaciones que le indujeron al estudio del aprendizaje; desarrolló el concepto del condicionamiento clásico cuando investigaba los procesos digestivos del perro.

El otro fue E. L. Thorndike, quien inició su trabajo con investigaciones de cómo los animales aprenden a resolver problemas (Whittaker, 1981).

Thorndike (1911, en Whittaker, 1981), dedujo que el aprendizaje supone el establecimiento de asociaciones entre impresiones sensoriales e impulsos a la acción y que tales

asociaciones son fijadas o eliminadas como un resultado de sus consecuencias. Afirmo' además que el aprendizaje se produce sobre una base de tanteos.

Los principios del aprendizaje se han aplicado principalmente a problemas específicos o relacionados con tipos muy definidos de conducta. Estas aplicaciones han resultado de más de un punto de vista teórico. Skinner (1953), Edwin Guthrie (1956) y Clark Hull (1943) son algunos de los investigadores que mas contribuciones han hecho a los enfoques generales del aprendizaje. Skinner (1953 en Sarason, 1981), ha sido el primero en abogar por un ambientalismo estricto, enfoque que basa toda explicación de la conducta únicamente en acontecimientos observados.

Un aspecto distintivo de Skinner (1953) es la importancia que le dá al estudio de respuestas que no son necesariamente provocadas por cualquier estímulo (operantes) sino que están fuertemente influidas por las consecuencias de las propias respuestas (reforzamiento).

La conducta de un individuo es, en su totalidad, un producto de su mundo objetivo, y puede ser comprendida sólo en tales términos. En en control conductual, concepto que para Skinner (1953) es importante, todo lo que se requiere es manipular aquellas condiciones que influyen o producen un cambio en la misma.

El estudia aquellos tipos de conducta que parecen más plásticos y para los cuales se puede suponer que es posible producir un cambio por medio de la manipulación de aquel tipo de variables ambientales que interactúan normalmente con la persona.

Skinner (1953) cree que la forma más apropiada para lograr el control es por medio de un "análisis funcional", término que él entiende como un análisis de la conducta expresada en relaciones causa-efecto, donde las causas pueden ser controladas, refiriéndose a estímulos, privaciones, etc. (Cueli y Aguilar, 1990)

Guthrie (1956 en Mark y Hilik, 1978), autor de la teoría del aprendizaje por contigüidad, sostiene que lo único esencial para el aprendizaje es la contigüidad de estímulo-respuesta. Concuerta con los psicólogos del aprendizaje en que el estudio debe concentrarse en las relaciones observables estímulo-respuesta; arguye también que éste tiene sus contrapartes dentro del organismo.

Hull (1943 en Mark y Hilik, 1978), se interesó principalmente en el mecanismo del proceso de refuerzo y postula la "reducción de la necesidad" como condición necesaria y suficiente para el refuerzo.

Es importante mencionar dentro de este enfoque a Dollard y Miller (1941), quienes se han acercado mas que cualquier otro teorizador de la orientación estímulo-respuesta a una teoría completa de la personalidad.

Dollard y Miller (1941 en Mark y Hilik, 1978) basándose en el modelo metodológico, de Hull (1943) se interesan tanto en la teoría estímulo-respuesta como en la psicoanalítica, y su interpretación adopta la línea de una reducción de muchos conceptos psicoanalíticos a términos estímulo-respuesta. Su propósito es combinar los caudales de ambos sistemas. Su teoría es conocida como la teoría del aprendizaje social.

C A P I T U L O I I

CAPITULO II. PSICOPATOLOGIA DEL ADOLESCENTE.

2.1. Psicopatología y caracteropatías en el adolescente.

La adolescencia es la edad del cambio, como la etimología de la palabra lo indica: "adolescere" significa en latin "crecer". La adolescencia es un paso entre la infancia y la edad adulta. Como lo subraya Kestenberg (1962), se dice frecuentemente por error que el adolescente es a la vez un niño y un adulto; en realidad no es un niño, ni es todavía un adulto.

Este doble movimiento; pérdida de su infancia por un lado y búsqueda de un estado adulto estable por otro, constituye la esencia misma de "la crisis" del proceso psíquico que todo adolescente atraviesa.

Los sociólogos estudian la adolescencia desde un doble punto de vista: por una parte un período de inserción en la vida social del adulto y, por otra parte, un grupo social con sus características socioculturales particulares. Según las épocas, las culturas y los medios sociales, la adolescencia es distinta. Para ellos la adolescencia no es un fenómeno universal y homogéneo.

Si se ve desde un enfoque cultural, se puede sostener que la adolescencia no es un fenómeno universal. Los trabajos de Margaret Mead (1972), aunque discutidos, han marcado toda la corriente culturalista: la adolescencia no sólo no es universal, sino que además se puede establecer un lazo entre la naturaleza de la adolescencia y el grado de complejidad de la sociedad estudiada: cuanto más compleja es la sociedad, más conflictiva y larga es la adolescencia. Sus características varían según las sociedades y a distintos niveles, ya sea a nivel de duración, de los métodos adoptados por la socialización del individuo o a nivel de los tipos de cultura.

Para Bruner (1983), la característica de nuestras sociedades occidentales actuales es que "por primera vez quizás en nuestra tradición cultural, existe un lugar para una generación intermedia, que tiene el poder de proponer el modelo de nuevas formas de conducta." En efecto, la comunidad de los adultos, dada la complejidad de tareas y la abstracción cada vez mayor de las funciones de cada uno, es incapaz de proponer a los niños una serie de modelos identificadores y un sistema de valor pedagógico, profesional, moral, etc. que tengan en cuenta los cambios permanentes. En estas condiciones, la adolescencia constituye el punto de transición necesario entre el mundo de los niños y el de los adultos ya que "propone nuevos estilos de vida mejor adaptados a lo que percibe como condiciones nuevas y variantes, a los cambios que ella de forma equivocada o con razón, afirma percibir mejor que aquellos que

están adaptados al estado anterior de las cosas". Asistimos así, según Bruner (1983), a una especie de inversión de la perspectiva: el mundo sufre cambios permanentes y la adolescencia, por su característica propia de ser un período de cambio, se transforma en una especie de modelo social y cultural, tanto para los niños como para los adultos.

La adolescencia representa cuantitativamente un grupo social importante. Esta varía según el medio social de origen o las actividades ejercidas. Winnicott (1975) refiere, "En un grupo de adolescentes, las diversas tendencias serán representadas por los miembros más enfermos del grupo". Entre estas posiciones patológicas, la vivencia persecutoria de la banda es probablemente una de las más frecuentes: la banda está amenazada y debe, por consiguiente, replegarse fuertemente sobre sí misma, homogeneizándose lo más posible, a fin de poder defenderse e incluso atacar. Se observa aquí el desplazamiento sobre el grupo de la problemática paranoide potencial del individuo adolescente.

Desde el punto de vista sociológico, el adolescente es heterogéneo. Actualmente se desprenden dos aspectos:

1) La rapidez de los cambios de una generación de adolescentes a la siguiente. En los años 60, a los jóvenes se les tomaba como un grupo histórico distinto e identificable. Las palabras clave de la vida de los jóvenes en el curso de la

próxima década de los 80 serán: penuria, paro, sobrecualificación, inadecuación entre el empleo y la formación recibida, ansiedad, actitud defensiva, pragmatismo; y se puede añadir a esta lista, subsistencia y sobrevivencia... Si los años 60 han movilizadado a ciertas categorías de jóvenes en ciertas partes del mundo alrededor de una crisis de cultura, de ideas e instituciones, los años 80 y 90 imponen a la nueva generación una crisis material y estructural de la incertidumbre económica crónica, incluso de privación". (UNESCO, 1980)

2) La dimensión cultural tiende a plantearse transversalmente en relación con las variables personales y sociales: "en un contexto social que ha evolucionado profundamente, y gracias a una maduración mental más precoz, muchos jóvenes (estudiantes) toman posiciones culturales relativamente independientes en relación con el condicionamiento que antes era decisivo para su diferenciación sociocultural" (Grasse, 1974).

También se ha observado que la familia, tanto en sus funciones externas socioculturales, como en sus funciones internas propias del psiquismo de cada uno, estructura y organiza la evolución del adolescente.

2.1.1. Crisis y rupturas en la adolescencia.

En el curso de toda adolescencia normal deben manifestarse fenómenos críticos.

La crisis se define como una perturbación temporal de los mecanismos de regulación de un sistema de un individuo o de un conjunto de individuos. Esta perturbación proviene de causas externas o internas (Thom, 1976). Una crisis puede aparecer o no en la encrucijada de lo patológico.

En el campo de lo psicopatológico se propone la definición siguiente de crisis: La crisis es un momento temporal de desequilibrio y de sustitución rápida que pone en cuestión el equilibrio normal o patológico del individuo. Su evolución es abierta, variable, y depende tanto de los factores internos como de los externos.

La crisis que atraviesan los adolescentes estará ligada a un cambio histórico, a una nueva cultura, a nuevas prácticas sociales, a una modificación de las funciones parentales.

El psicólogo M. Debesse (1936), describe la crisis de originalidad juvenil. El deseo de originalidad se caracteriza por un horror hacia la banalidad, una propensión a hacer de sí mismo alguien excepcional, único.

Esta crisis de originalidad no es permanente, sino que presenta fluctuaciones. Se observan dos caras : Una social y otra individual.

a) La cara individual puede traducirse por un gusto a la soledad, al secreto, a excentricidades indumentarias, comportamentales, lingüísticas o epistolares.

b) La cara social se manifiesta por la rebelión juvenil : rebelión en relación con los adultos, sistemas de valores e ideas recibidas.

Los adolescentes expresan dos motivos de queja principales en relación al adulto : Su falta de comprensión y el hecho de que atente a su independencia. Se trata de una rebelión frente a todo lo que pueda molestar a la afirmación de sí mismo. Debesse (1936), describe tres fases:

1) Una primera fase, entre los catorce y dieciseis años, caracterizada por el deseo de llamar la atención.

2) Una segunda fase entre 16 y 17 años, en el curso de la cual la afirmación del Yo es intensa.

3) Por último una fase de disolución a partir de los 18 años, durante la cual el individuo se distiende. Puede tomar distancia, aportar un juicio mas matizado sobre sí mismo.

Empieza a hablar de sí a personas extrañas, no le repugna compararse a sus compañeros, y por lo mismo deja de considerarse como un todo misterioso y sagrado. Se aprecia a sí mismo con una cierta tranquilidad.

Male (1964), menciona que la crisis juvenil grave se distinguirá de los aspectos neuróticos y psicóticos a veces conflictivos en el futuro.

El autor considera la crisis juvenil simple como una fase caracterizada por una readaptación espontánea del individuo para un verdadero cambio. Esta fase adaptativa presenta frecuentemente una evolución difícil, larga y alterada, pero hace emerger al individuo del mundo protegido de la infancia. Se distingue la crisis puberal y la crisis juvenil propiamente dicha.

a) La crisis puberal.- Aparece en ambos sexos hacia los 10-11 años y termina hacia los 15 - 16 años . Esta crisis se caracteriza por dos puntos esenciales :

- La duda sobre la autenticidad del Yo y de su cuerpo. El adolescente tiene una necesidad de reafirmación.

- La aparición de la tensión genital o de la masturbación que lleva hacia la evolución de la sexualidad adulta, son difíciles de asumir y fuente de culpabilidad.

b) La crisis juvenil.- Su duración es muy variable, pudiendo llegar hasta los 25 años o más. Se manifiesta por una serie de actitudes y comportamiento, pero también por la aparición de varios trastornos. Las características siguientes parecen más específicas y de aparición generalmente rápida: la diversificación de sus intereses, la emancipación del pensamiento, el gusto de la abstracción y de la racionalización, la originalidad o las rarezas, actitudes de aislamiento y una oposición frecuentemente intensa al medio familiar.

Pero para Male (1964), se asocian una serie de trastornos característicos: rechazo escolar a pesar de apreciarse una inteligencia normal, fracaso sistemático en los exámenes, dificultades en manifestar todo aquello que sean aspectos conflictivos y críticos.

El autor distingue las crisis juveniles simples de las crisis graves al borde de la neurosis y de la morosidad.

a) Las crisis juveniles simples.- En las crisis juveniles simples, la aceptación de la imagen del Yo es bastante fácil y las reacciones del adolescente están ligadas a motivaciones vivientes y cargadas de angustia. Si se observan actitudes de fracaso, estas son reversibles y la inteligencia queda disponible.

b) Crisis juveniles graves.- En las crisis juveniles graves, la aceptación de la imagen del Yo es difícil. Se describen tres cuadros característicos:

- la neurosis de inhibición, consistente en diversos tipos de inhibición, dificultades para expresarse, temor al sexo opuesto, inhibición intelectual y social. Suelen aparecer con frecuencia ciertos rasgos fobicoobsesivos.

- La neurosis del fracaso, en la que aparecen comportamientos que atentan contra el propio individuo; fracaso escolar y sentimental, actuación, expresión brutal de las prohibiciones del inconsciente, que rechazan el éxito buscado por el consciente. El pensamiento se ve perturbado, vacilante, dominado por problemas neuróticos.

- La melancolía, que no es ni depresión ni psicosis, sino un estado próximo al aburrimiento infantil. Es un estado que manifiesta un rechazo de investir al mundo, a los objetos, a los seres, más que una perturbación tímica verdadera. Lo importante es que este estado tecturno parece la causa preponderante y dominante del paso al acto bajo tres formas principales: fuga o delincuencia, droga o suicidio.

2.1.2. Otras patologías en el adolescente.

El período de la adolescencia es el lapso durante el cual el individuo lucha entre la identidad y la difusión o pérdida de identidad. En la teoría psicoanalítica se considera que la forma en que cada niño aborda su adolescencia depende de su proceso psicológico anterior. El niño recapitula y amplía en la segunda década de su vida el desarrollo que experimentó durante sus primeros años de infancia. El "Yo" del niño en la adolescencia inicia una lucha para superar los conflictos, utilizando para ello todos los mecanismos de defensa de que pueda disponer (Erikson, 1959).

Blos (1982) dice que el término adolescencia se emplea para calificar los procesos psicológicos de adaptación a las condiciones de la pubertad. Considera a la adolescencia como un período del continuo psicosexual, en el que se producen los procesos psicológicos de adaptación del individuo a la etapa de la pubertad y a los requerimientos socioculturales.

Por otro lado, Piaget (1965) dice que psicológicamente, la adolescencia es la edad en que el individuo se integra dentro de la sociedad de los adultos. Es la edad en la que ya no se sienten por debajo del nivel de sus mayores, sino un igual al adulto, por lo menos en cuanto a los derechos y más frecuentemente por encima de él.

Por su parte, Schoenfeld (1969, en Israel, 1990) define a la adolescencia como "una fase dinámica en el continuo de la vida, durante la cual tienen lugar profundos cambios en el desarrollo físico, fisiológico y bioquímico, así como en el de la personalidad, de manera tal que el niño se transforma en adulto sexualmente capaz de intervenir en la reproducción."

La adolescencia es un momento crucial en la vida del hombre y constituye la etapa decisiva de un proceso de desprendimiento que comenzó con el nacimiento. (Aberastury, 1970).

Después de varios años, Zazzo (1960), considera que la discordancia entre la concepción que el adolescente tiene de sí mismo en relación con sus iguales, es una etapa necesaria del desarrollo. Para afirmar ésto, se basa en un estudio de 87 jóvenes inscritos en un programa de formación de maestros, encontrando que estos sujetos consideraron a sus iguales más a gusto socialmente, más estables y en general, más recatados que como se vieron a sí mismos. También piensa que el concepto que los adolescentes tienen de los adolescentes mayores les sirve de incentivo para su propio desarrollo.

En el mismo año investiga las diferencias que los adolescentes perciben entre ellos y sus iguales; siendo su muestra de 198 sujetos, en edades de 15 a 19 años, a los cuales se les proporcionaron unos cuestionarios. Se entrevistó a la

mitad el grupo y se les pidió que disociaran la imagen del "Yo" con la del grupo de iguales. Se concluyó que: los sujetos tienden a considerar a los otros más audaces, con deseos de rango y de seguridad en sí mismos y dando mas importancia al parecer inteligentes. Se veían a sí mismos como gustosos de la soledad, dando mas importancia a la amistad, al amor y al éxito profesional, y sintiendo mas repugnancia por la injusticia social. Los de menos de 17 años que vivían en la escuela y los que tenían amigos íntimos, vieron menos diferencias entre ellos y el grupo que los adolescentes mayores que vivían en sus hogares y que tenían menos amigos íntimos.

Como se puede observar, los autores tienen una concepción similar, aunque con ciertas diferencias, de lo que implica la adolescencia. Adelante se mencionan algunos de los padecimientos que pueden presentarse durante la adolescencia y que pueden ser considerados como psicopatológicos según su intensidad o duración.

- FUGAS O VAGABUNDEOS.

Una de las representaciones mas concretas de la ruptura de la adolescencia con su contexto familiar o institucional es la salida del medio en el que viven. Sus características comunes son: 1) se trata de conductas de acción; 2) ninguna es un delito por sí misma; 3) representan una conducta social importante en el adolescente; y 4) todas se

caracterizan por el paso del campo familiar o institucional al campo social (Marcelli y Braconnier, 1986).

Todas estas conductas representan modalidades de huida de una tensión interna. Gracias a la realización de estas conductas, la afirmación de sí mismo frente a los demás atenúa el trastorno de la identidad. Cuanto mas importante sea esta falta de identidad, mayor será la dimensión patológica que aparezca.

- TRANSTORNOS EN LA SEXUALIDAD

La adolescencia marca un viraje en la sexualidad del individuo. El desarrollo del aparato genital, la actividad sexual que está ligada al mismo y las modificaciones intrapsíquicas que derivan de ello, caracterizan en parte la adolescencia.

En este desarrollo, surgen dificultades inevitables que pueden tomar un significado psicopatológico. Desde este punto de vista, debe estar presente una distinción fundamental:

Por un lado, se debe distinguir un comportamiento sexual que puede a veces tomar aspectos inquietantes por su repetición o su intensidad, sin romper por ello el desarrollo psíquico. Y por el otro lado, las actividades sexuales que

representan invariablemente una dislocación en este desarrollo psíquico. (Ajuriaguerra, 1986)

Como Laufer (1981) menciona: "las formas de actividades sexuales que requieren ser consideradas como anormales en término de desarrollo psicológico... son las que excluyen la heterosexualidad como la actividad sexual primaria entre dos individuos." Así, la homosexualidad, el fetichismo, el travestismo y las perversiones pertenecen a esta categoría. Sin embargo, estas conductas pueden considerarse como patológicas únicamente en la medida en que ellas son el signo de que el adolescente no ha integrado una imagen del cuerpo físicamente madura o no ha establecido una identidad sexual personal.

- DEPRESION

La adolescencia, como etapa de desarrollo de todo individuo, es descrita a menudo en términos que se aplican también a la descripción de una depresión o de una lucha contra la depresión. Hablando de la adolescencia se cita sin duda a la tristeza, la agitación y la cólera.

Se trata a menudo de un sentimiento de culpabilidad o de humillación, de decepción y de aislamiento, en el que la poca estima de sí mismo, alterna con momentos de omnipotencia triunfante. Ciertamente, la adolescencia no puede resumirse a este "estado"; los cambios de humor son un hecho bien conocido,

pero la mayoría de los adolescentes presentan a menudo una afectividad depresiva estable. (Gedance, 1977)

Otros autores consideran que la depresión no es rara en la adolescencia en relación con las otras enfermedades psiquiátricas bien determinadas, pero que esta depresión se manifiesta a esta edad esencialmente bajo la forma de equivalentes. (Carlson y Strober, 1979)

Ellos mencionan como formas equivalentes los trastornos del comportamiento como la desobediencia, inasistencia escolar, etc. También hablan de aburrimiento, nerviosismo, toxicomanía, delincuencia y otras.

- NEUROSIS

La experiencia clínica muestra que las conductas neuróticas propias de la adolescencia evolucionan con el tiempo: frecuentemente desaparecen, para dejar sitio en el adulto a algunos rasgos de personalidad (como la fóbica y obsesiva), mas que a una verdadera neurosis.

Las neurosis monosintomáticas graves de la adolescencia tienen, en realidad, un destino mucho mas abierto, ilustrando, al contrario, la ausencia de lazos entre síntomas neuróticos graves y una estructura neurótica. Algunas de estas neurosis finalizan al descomponerse con la aparición de manifestaciones

psicóticas francas. Así, las obsesiones-compulsiones, graves invasores de la adolescencia, evolucionan a menudo hacia estados esquizofrénicos. Debe observarse también que estas neurosis obsesivas graves del adolescente pueden constituir una clase de curación o enquistamiento de una psicosis infantil estabilizada. (Lebovici, 1979)

- ESTADOS PSICOTICOS

La aparición de los signos precoces y a menudo incidiosos de la esquizofrenia representa un temor que ha dominado largo tiempo el problema de las psicosis en la adolescencia. Esta toma distintas formas. Algunas inician en la adolescencia y otras se hallan específicamente en esta etapa.

En la adolescencia, se pueden distinguir clínicamente tres grandes tipos de inicio de la esquizofrenia:

1) Las formas agudas, que conllevan el estado confusional agudo, transtorno maníaco, melancólico o mixto, inquietantes por su carácter atípico.

2) Las formas progresivas o subagudas, que implican estados delirantes de evolución subaguda, que revisten, en general, el tipo de automatismo mental, pero también estados pseudoneuróticos.

3) Las formas insidiosas, mas difíciles de detectar, en las que se observan frecuentemente una inflexión o un hundimiento escolar de las conductas raras impulsivas o compulsivas.

La angustia es el rasgo común en todas estas formas de inicio. Es difusa, invasora y solo excepcionalmente está ausente. Si a esta angustia se asocia una excentricidad de conductas y una frialdad de contacto, el diagnóstico se presenta todavía mas fácil. (Marcelli y Braconnier, 1986)

- CONDUCTAS PSICOPATICAS

En el DSM III (1980), el diagnóstico de personalidad antisocial no puede plantearse antes de la edad de 18 años, pero sus signos precursores pueden aparecer antes de los 15 años, con la aparición de al menos tres de los elementos siguientes: 1) frecuente ausencia escolar; 2) expulsión de la escuela por mala conducta; 3) delincuencia; 4) al menos dos fugas nocturnas del domicilio de los padres; 5) mentiras frecuentes; 6) relaciones sexuales frecuentes en el curso de relaciones episódicas; 7) borracheras o abuso de drogas repetidos; 8) robo; 9) vandalismo; 10) nivel escolar claramente inferior a lo que deja suponer el C.I. estimado o conocido; 11) violación crónica de las reglas de buena conducta en la escuela o la casa.

La mayoría de los adolescentes se adaptan, a través de las conductas psicopáticas, progresivamente a la vida social, aunque conservan una vida un poco desligada o inestable; la inestabilidad de ciertas profesiones ofrece a veces un cuadro de armonía con los trazos de personalidad de estos individuos, como los trabajos nocturnos, temporales, etc.

Algunos tienen tendencias a ser inadaptados sociales crónicos; son vagabundos, alcohólicos, llevan una vida replegada, muy pobre.

Otros, sobre todo cuando la impulsividad está en primer plano, se hunden en la delincuencia o en la criminalidad, pero éste está lejos de ser el caso de la mayoría.

Los factores de pronóstico son individuales y sociales. Los factores individuales de buen pronóstico están dominados por una existencia de buena capacidad intelectual y de una posibilidad de control, incluso mínimo de la impulsividad. Los factores sociales dan cuenta de las posibilidades evolutivas: una relación buena o mala, un cambio de barrio o de banda, un contacto positivo con un educador, pueden hacer bascular una vida hacia el progreso o hacia la marginalidad creciente. (Marcelli y Braconnier, 1986)

Dentro de la adolescencia, se dificulta un poco hablar de patologías, ya que ésta implica una etapa llena de conflictos y crisis, pero todo radica en la duración e intensidad de estas.

2.2. Investigaciones realizadas sobre las escalas disparadas en el MMPI en adolescentes.

Evans, (1983) llevó a cabo una investigación con el fin de determinar que medidas de personalidad, metodologías y características de los sujetos de estudio eran los que mas comunmente utilizaban los investigadores de la personalidad.

Para ello, llevó a cabo una revisión de las publicaciones realizadas de 1968 a 1982 sobre personalidad en la revista - "Journal of Personality Assessment" (JPA). Utilizó una muestra total de 1,170 artículos. Cada uno fue revisado para obtener las medidas de evaluación utilizadas, el tipo de metodología y la edad y status de los sujetos investigados.

Los tests utilizados en cada estudio se tomaron en cuenta, los tipos de metodología se clasificaron en: artículos no estadísticos y artículos estadísticamente cuantitativos. Las muestras de sujetos se clasificaron por grupos de edades :

- Adultos (arriba de 17 años).
- Adolescentes (de 12 a 17 años).
- Niños (abajo de 12 años).

El status de los sujetos se definió de la siguiente manera:

- 1) Estudiantes.
- 2) Pacientes psiquiátricos internos.
- 3) Pacientes externos de instituciones de salud mental o centros de consejo para estudiantes.
- 4) Delicuentes encarcelados o institucionalizados.
- 5) Pacientes médicos.
- 6) Profesionales de la salud mental.
- 7) Otros grupos clínicos.
- 8) Otros grupos de sujetos normales.

Los resultados relevantes para los fines de esta investigación son los siguientes:

Se encontró que de 1968 a 1972 el Rorschach, test de apercepción tematica (TAT) y el test de la figura humana fueron los más utilizados. Sin embargo, a partir de 1973, el MMPI sustituyó de manera significativa al test de la figura humana y al TAT, y es uno de los mas comunmente utilizados por los autores de la JPA.

También se encontró que las metodologías de tipo estadístico se utilizan en más del 50 % de los artículos, aumentando más a partir de los setentas.

Finalmente con respecto a los grupos de sujetos:

-El 82 % de las muestras estaban compuestas por adultos (mayores de 17 años).

-El 12 % por niños (menores de 12 años).

-El 6 % por adolescentes (de 12 a 17 años).

Así mismo, se encontró que los sujetos mas estudiados eran los estudiantes normales con escolaridad de nivel medio y medio superior.

En conclusión, se pudo detectar que los estudios no se orientan hacia grupos clínicos ni a medir patologías, sino a estudiar poblaciones normales tratando de reflejar un amplio interés en el caso de la evaluación.

Gallucci, (1987) realizó un estudio sobre la influencia de la elevación en la escala F sobre la validez de los perfiles del MMPI de adolescentes.

En otros estudios se ha encontrado que la escala F en el MMPI generalmente se eleva más en los perfiles de adolescentes que en los de adultos. La elevación de la escala F puede indicar exageración de la psicopatología o una necesidad muy fuerte de ayuda (Gallucci, 1987).

Una hipótesis alternativa es que las escalas F elevadas son un rasgo del perfil del MMPI común en adolescentes sin

considerar (o prescindiendo) las dos escalas clínicas con mayor elevación. (Marks, Seeman y Haller, 1974).

Para su estudio, Gallucci, (1987) utilizó 35 hombres y 47 mujeres entre 13 y 18 años y que fueran pacientes externos a psicoterapia en una clínica de salud mental en el suroeste de Louisiana, entre 1984 y 1985.

Se utilizó el método de test - retest. Un asistente psicológico aplicó el MMPI en un grupo. Dos a tres semanas después de la primera aplicación, los participantes respondieron el segundo MMPI.

Las instrucciones se diseñaron a manera de mitigar exageraciones en las psicopatologías.

Las interpretaciones se basaron en las dos escalas clínicas con las puntuaciones T más elevadas.

El haber dado unas instrucciones especiales en la segunda aplicación para reducir la motivación a exagerar la psicopatología no disminuyó la puntuación en la escala F.

Se encontró que la elevación de las escalas F, Dp (4) y Es (8) son características en los perfiles del MMPI en adolescentes.

Se ha argumentado que estas elevaciones resultan de la turbulencia emocional de la adolescencia (Ames, 1978).

Este estudio indica que la elevación de la escala F no indica típicamente una exageración de la psicopatología ni compromete la validez en el perfil del MMPI de adolescentes. Considerando la variabilidad en los pares con puntuación alta, parece importante examinar el perfil completo aparte de los pares más elevados cuando se formulen interpretaciones del MMPI de adolescentes.

Comparando los perfiles del MMPI entre adultos y adolescentes, se puede observar que los jóvenes frecuentemente eligen frases que se refieren de manera obvia a alguna psicopatología y describen un comportamiento que ha sido poco reconocido por los adultos. (Meehl y Hathaway, 1946).

Más recientemente, Klinefelter, Archer y Pancoast (1990), realizaron un estudio en donde examinaron los efectos de las normas establecidas por Marks y Briggs (1967-1972) y Colligan y Offord (1989) para la aplicación del MMPI en adolescentes, sobre las escalas individuales y la elevación del perfil tratando de observar la habilidad de estas normas para discriminar con certeza entre los adolescentes normales y aquellos que requieren terapia o ser internados. También buscaban observar si existía alguna diferencia según el proceso de normalización que se utilizara.

Para ello utilizaron 300 adolescentes entre 12 y 18 años, incluyendo aquellos que obtuvieron menos de 10 en la calificación T de la escala "Y" o frases omitidas. Tampoco se tomó en cuenta el criterio de validez de la escala "F", dado que es poco clara su elevación frecuente en los adolescentes. Había 50 hombre y 50 mujeres de cada uno de los siguientes grupos: a) estudiantes de preparatoria normales; b) pacientes psiquiátricos externos (que reciben terapia); y c) pacientes psiquiátricos internos. Los sujetos en cada muestra eran predominantemente de la clase social media. También pertenecían a dos razas sociales, siendo el 61% blancos y el 39% negros.

El análisis preeliminar con análisis de varianza y chi cuadrada revelaron diferencias significativas entre las muestras en términos de la edad y composición racial. También, como se esperaba, se encontraron diferencias significativas entre las muestras de sujetos normales, pacientes externos y pacientes internos en todas las escalas menos en la de "Mf" y "Ma". Excepto en las escalas "L" y "K", los pacientes internos presentaron la mas alta puntuación en la media de la puntuación T y los sujetos normales presentaron la mas baja. Por otro lado se encontro que la elección de normas para adolescentes claramente trae consecuencias importantes en términos de la elevación de los perfiles.

Los resultados demostraron que el método para transformar la puntuación T en puntuación normalizada tiene un pequeño pero significativo efecto sobre la elevación de las escalas. Las normas de Marks y Briggs (1967-1972) producen una puntuación T mas elevada que aquellas de Colligan y Offord (1989) sobre todo en las escalas "Pa, Dp, Pt, Es y Ma". Para la muestra de sujetos normales, las normas para adolescentes de Colligan y Offord (1989) produjeron medias cerca de la puntuación T=50 como se esperaba. En contraste, en las normas de Marks y Briggs (1967-1972), las puntuaciones se encontraron mucho mas arriba de 50 en la mayoría de las escalas.

Con esto se puede concluir que las normas para adolescentes que crearon Colligan y Offord (1989) son mucho más confiables y representan con mayor certeza a los adolescentes normales en la actualidad.

C A P I T U L O I I I

CAPITULO III. RENDIMIENTO ESCOLAR Y EL MMPI.

3.1. Definición e investigaciones realizadas sobre rendimiento escolar.

El rendimiento escolar es el proceso mediante el cual se valoran, sobre bases objetivas, válidas y confiables, los cambios de conducta observados en el estudiante durante, y al final del proceso de aprendizaje, en base a una ponderación del nivel de desempeño en el cumplimiento de actividades académicas, como expresión del grado de adquisición y alcance de los objetivos académicos. (Diccionario de las ciencias de la educación, 1991)

Se han expuesto diferentes opiniones de los factores que intervienen para que el estudiante cuente con un buen rendimiento escolar. Se mencionan solo algunas de ellas.

Brikin, (1971), señala que las causas del rendimiento escolar insuficiente pueden clasificarse en cuatro categorías:

- Físicas, tales como ciertos defectos de vista u oído.

- Pedagógicas o del método de enseñanza, en cuya virtud el sujeto no puede aprender, ya que se le enseña en forma deficiente.

- Sociológicas, el sujeto puede desviar sus estudios porque en su ambiente se subestima la educación.

- Emocionales, ya que el sujeto no puede dar un rendimiento satisfactorio por culpa de determinadas actitudes emocionales conflictivas.

Este autor realizó una investigación que sugiere que por lo menos en el 80% de los escolares, el rendimiento insuficiente es causado por tensiones emocionales, ya que el hecho de que el sujeto se dé cuenta de que trabaja en forma poco satisfactoria le produce cierta tensión emocional que reduce su confianza; así, lo que puede empezar como un problema educativo basado en un factor que no sea algún conflicto emocional, continua como tal por causa del conflicto en el rendimiento. Define el rendimiento insuficiente "cuando el sujeto no satisface el nivel que corresponde a su capacidad intelectual."

Gawronsky y Mayhis (1965), evaluaron las diferencias entre estudiantes de rendimiento bajo, medio y superior, estableciendo éste por medio de sus calificaciones y procurando que los sujetos fueran de inteligencia parecida.

Se evaluó a los alumnos aplicando los tests de: Lista de problemas de Mooney; el inventario psicológico de California y el exámen de hábitos de estudio de Brown Holtzman.

Entre las conclusiones se encontró que los de rendimiento superior reportaron patrones de hábitos de estudio

mejores que el de los otros grupos y obtuvieron puntuaciones superiores en responsabilidad y dominio. Los alumnos con rendimientos inferiores estuvieron muy por debajo de los grupos superiores y medio en socialización, autocontrol, buena impresión y aprovechamiento a través de conformidad, en cambio en flexibilidad la puntuación fue mayor.

Fasen (1965, en Ames, 1978) analizó el rendimiento escolar en alumnos de la escuela nacional preparatoria. Encontró que algunas causas del bajo rendimiento escolar pueden ser:

- Enfermedades orgánicas
- Transtornos emocionales
- Alteraciones propias de la adolescencia
- Pobreza
- Desorientación
- Malos hábitos de estudio
- Educación defectuosa

Además dice que para lograr un 100% de rendimiento escolar con un mínimo de fatiga es necesaria la combinación y coordinación de:

- La vida intelectual que comprende la atención, reflexión y retención.
- La vida afectiva que se compone de los sentimientos y emociones.

- La vida volitiva que comprende la motivación y decisión.

- La vida orgánica que se establece por el buen funcionamiento del cuerpo.

Si alguno de estos factores falla, el rendimiento será menor y la fatiga mayor. Por lo que, para lograr un máximo rendimiento, es necesario mantener una atención y concentración, para no tener distracciones que pueden estar motivadas por problemas afectivos.

Brueckner y Bond, (1980), afirman la existencia de una relación íntima entre ciertas deficiencias de aprendizaje y la falta de adaptación personal y social. Afirman que los problemas emocionales repercuten negativamente sobre el aprendizaje.

Por otro lado, Aranda (1987), propone que el rendimiento escolar se remite a medidas que intentan describir el grado de acierto que un sistema educativo presenta con respecto a su objetivo central. Entienden que los sujetos capaces obtienen promedio de 9 a 7. Las calificaciones son un reflejo del rendimiento escolar desarrollado durante un tiempo en determinada institución escolar, y éstas están sujetas a variables tales como el programa educativo, el tipo de evaluación o examen, recursos didácticos, hábitos de estudio, etc. Se ha encontrado que existen algunos factores que influyen

en el rendimiento escolar para que éste sea alto, medio o bajo, y afectan de diferentes maneras al sujeto que reporta ese rendimiento, debido a las diferencias individuales de los alumnos. Los factores que influyen son: físicos, sociológicos y pedagógicos; y mas específicamente los familiares, escolares, económicos y emocionales.

Actualmente, se ha afirmado que el fracaso escolar puede deberse a lentitud de maduración, que no permite la comprensión de nociones impartidas en un cierto nivel escolar y genera, por lo mismo, algunas características que persisten incluso después, cuando ya se ha alcanzado el nivel necesario de maduración. El ritmo de madurez de las mujeres es mas rápido que el de los hombres; por lo cual es fácil encontrar diferencias de sexo en los primeros cursos de enseñanza secundaria. Si la preparación requerida reclama niveles no alcanzables por la mayoría, fácilmente se genera en quien no triunfa un sentimiento de desconfianza y de fracaso que conduce a una actitud pasiva, inerte; o bien de rebelión y agresividad. Muchos episodios de indisciplina y de insolencia tienen sus raíces en situaciones de este tipo. Muchos factores ambientales, ignorados con frecuencia por la escuela, pueden ser la causa de un bajo rendimiento.

Se considera que las dimensiones que se deben tomar en cuenta y que influyen en el rendimiento escolar son: el ambiente socioeconómico, el ambiente cultural, el ambiente

afectivo y el ambiente educativo, que en este último se contempla el tipo de educación y de disciplina con que el muchacho ha sido educado. También se toman en cuenta aspectos que están mas estrechamente vinculados al éxito escolar, encontrando que existe una correlación positiva entre éxito escolar y perseverancia, orden, diligencia, laboriosidad y estabilidad emotiva y no existe correlación con la sociabilidad. (Ornela, 1990)

Podemos observar que sí existen factores de la personalidad que influyen fuertemente sobre el rendimiento escolar de los estudiantes, además de otros factores como los que se mencionaron anteriormente.

3.2. Relación entre la personalidad evaluada por el MMPI y el rendimiento escolar en estudiantes universitarios.

Dentro de lo que es la psicología clínica y educativa se han realizado diversos estudios acerca de la relación que puede haber entre los rasgos de personalidad de los estudiantes de cualquier nivel, con el rendimiento escolar que presenten dentro de una institución. Adelante se mencionan algunos de ellos para sustentar la presente investigación.

Cárdenas (1987) realizó un estudio de correlación entre la escala adicional del MMPI Ac (logro académico) y promedio en una muestra representativa de adolescentes para

investigar las diferencias existentes en relación al sexo y el grado escolar.

Utilizó una muestra 100 sujetos de entre 15 y 20 años que cursaban 2o., 4o. y 6o. semestres de preparatoria, a los cuales les aplicó las escalas del MMPI.

Los datos estadísticos informaron que no existe correlación significativa entre la escala Ac del MMPI y el logro académico y que sí existe diferencia en el puntaje de la escala Ac por sexo. De acuerdo a ésto, las mujeres tienden a tener características de personalidad, como la autocrítica, para lograr puntajes que se asocien con un buen logro académico. Por otro lado, los hombres tienen características como la desviación psicopática, la manía y la psicastenia que predisponen a un bajo logro académico. Con respecto al grado escolar, se acepta la hipótesis que dice que sí existen diferencias significativas en el puntaje de la escala adicional Ac del MMPI entre 2o., 4o. y 6o. semestres.

Las limitaciones que se encontraron es que la escala Ac del MMPI no fue una prueba confiable para medir logro académico en una población mexicana, observando que no es del todo funcional, al menos en esta muestra, pues se encontró que las escalas de Esquizofrenia y Depresión tenían una tendencia a elevarse hasta alcanzar una puntuación entre T=90 y T=100, mostrando algunos problemas de tipo patológico que no son

reales en esta muestra. Esta investigación sugiere tomar en cuenta otras variables además del sexo, la edad y el semestre, las cuales podrían ser la inteligencia, capacidades, etc; para obtener el mayor número de datos posibles que ayuden a dar una explicación más amplia al problema de logro académico y los factores relacionados con el mismo.

Gómez (1989), realizó una investigación relacionada con el MMPI y su correlación con áreas de selección profesional y rendimiento académico que tenía como finalidad conocer la posible relación entre grados de patología de la personalidad y el rendimiento académico en un grupo de 130 estudiantes de sexto año de bachillerato en una preparatoria mixta particular de la Ciudad de México, con un promedio de edad de 17.6 años. La propuesta base es que los rasgos de personalidad y el grado de patología de los sujetos influyen determinantemente en la elección del área profesional en los alumnos que van a cursar el sexto año de bachillerato, por lo que los sujetos con rasgos de personalidad comunes, se agruparan en un área profesional común, como también lo hacen los que comparten patologías comunes; situación que influye en el rendimiento académico.

A los sujetos de las cuatro áreas de bachillerato, se les aplicó el MMPI en su forma corta.

Los resultados mostraron que la hipótesis de base se rechaza, ya que la personalidad y el grado de patología no

influyen determinadamente en la elección del área profesional en la muestra estudiada y que al parecer es debido al factor adolescencia en la que aún no hay patrones de personalidad bien definidos, ni aspiraciones futuras claras.

Navarro (1971) investigó las influencias del sexo, la edad, y el nivel de inteligencia sobre los puntajes T de las 13 escalas básicas del MMPI (Español) en una muestra de jóvenes mexicanos relativamente normales. Se utilizaron los datos del MMPI y del test de Dominós de 144 hombres y 144 mujeres de 14 a 25 años. Los resultados del análisis de varianza muestran que: a) las diferencias entre los puntajes T de los hombres y los de las mujeres alcanzaron un nivel significativo en las escalas L, K, 2, 3, 5, 7, 8, 9 y 0; b) se obtuvieron efectos significativos debido a los niveles de edad (los cuales fueron de mayor magnitud que los debidos a sexo) en las escalas L, F, K, 3, 7, 8, 9, y 0; y c) únicamente la escala 5 mostró diferencias significativas asociadas con los niveles de inteligencia.

El mismo autor, pero en 1973, realizó otro estudio en el cual su objetivo fue investigar posibles diferencias entre jóvenes (hombres y mujeres) pertenecientes a grupos de Orientación Vocacional (O.V.), Primer Ingreso (P.I.) y Cambio de Carrera (C.C.). Para las comparaciones, se emplearon las escalas básicas del MMPI, las escalas de contenido y seis índices. Se escogieron 180 sujetos en total (90 hombres y 90

mujeres), todos con edades entre los 18 y 21 años. Los datos se analizaron mediante ANOVA.

Según los resultados, los grupos de O.V. y C.C. fueron muy semejantes entre sí. En sus comparaciones con el grupo P.I., ambos grupos (principalmente el de O.V.) presentaron experiencias de pesimismo, alienación social, inmadurez e inestabilidad emocional que parecen dificultar una adecuada elección de carrera. Como diferencias de sexo, los hombres presentaron mayor impulsividad, insatisfacción general y conflictos emocionales que las mujeres.

Origel (1977), realizó un estudio con 112 estudiantes de una escuela en el Estado de México para detectar si existían diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos que tienen fracaso académico y aquellos que no lo tienen, basándose en la patología que presentarían las escalas del MMPI. Se utilizó un diseño ex-post-facto manejando como variables independientes el promedio escolar y las materias reprobadas; y como variable dependiente manejó los rasgos psicopatológicos.

Sólo se encontraron diferencias significativas en las escalas 7(Pt) y 8 (Es). Los síntomas predominantes que se encontraron en los estudiantes con fracaso académico fueron: depresión, ansiedad y nerviosismo asociados a componentes obsesivos. Tienden a ser introspectivos y autoanalíticos, existe la tendencia suicida. También se llegó a las siguientes

conclusiones: a) no existen diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes que tienen fracaso o éxito académico; b) los grupos de éxito y fracaso sólo presentaron diferencias en las escalas 7 y 8 y, c) las escalas características de la población fueron la 8 y la 2, y se corrobora que el MMPI es un instrumento valioso para la detección de psicopatologías.

En 1984, Kodman realizó un estudio utilizando a 100 estudiantes universitarios con el grado de Summa Cum Laude: 50 hombres y 50 mujeres interrelacionados por raza, edad, sexo y educación con sujetos normales de control. Todos los sujetos eran blancos y asistían a diferentes universidades. A cada sujeto se le aplicó la escala completa de 566 frases del MMPI. El análisis estadístico de los datos se realizó utilizando la T de Fisher para diferencias intergrupales.

En los hombres, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en seis subescalas que fueron: histeria, desviación psicopática, masculino-femenino, psicastenia, esquizofrenia e introversión social. Para las mujeres, se encontraron las mismas diferencias significativas que en los hombres a excepción de la escala de introversión social. Los hombres y mujeres con alto rendimiento mostraron perfiles elevados de personalidad similares. La media de los perfiles fue interpretada y se encontró lo siguiente: a) los hombres con alto rendimiento diferían estadísticamente en seis

de las escalas en comparación con el grupo de control: Hi, Dp, Mf, Pt, Es e Is; Las mujeres con alto rendimiento diferían del grupo de control en cinco escalas: Hi, Dp, Mf, Pt y Es; b) los resultados revelaron características de personalidad más negativas que las que se habían reportado en estudios anteriores sobre estudiantes universitarios superiores; c) Un elevado grado de similitud fue encontrado entre el grupo de hombres y mujeres de alto rendimiento en la media de los perfiles del MMPI a excepción de la subescala de introversión social; y d) los resultados sugieren que ciertas características de personalidad están asociadas con un elevado rendimiento académico. Estas características no están necesariamente consideradas como saludables o como deseables.

C A P I T U L O I V

CAPITULO IV. METODOLOGIA.

4.1. Problema.

¿Existe relación entre las escalas disparadas del MMPI, el rendimiento escolar y el sexo en alumnos de nivel licenciatura de la UVM Plantel Tlalpan durante los períodos escolares 2-91 y 1-92?

4.2. Hipótesis.

- HIPOTESIS CONCEPTUAL:

A menor rendimiento escolar, mayor probabilidad de que las escalas del MMPI se disparen, tomando en consideración que existe la posibilidad de que se presente alguna relación con respecto al sexo.

- HIPOTESIS DE TRABAJO (HT):

Existe relación entre las escalas disparadas del MMPI, el sexo y el rendimiento escolar en alumnos a nivel licenciatura de la UVM Plantel Tlalpan.

- HIPOTESIS ALTERNA 1 (HI.1):

Existe relación entre la escala disparada "Y" o frases omitidas del MMPI, el sexo y el rendimiento escolar en alumnos a nivel licenciatura de la UVM Plantel Tlalpan.

- HIPOTESIS NULA 1 (Ho.1):

No existe relación entre la escala disparada "Y" o frases omitidas del MMPI, el sexo y el rendimiento escolar en alumnos a nivel licenciatura de la UVM Plantel Tlalpan.

- HIPOTESIS ALTERNA 2 (HI.2):

Existe relación entre la escala disparada "L" del MMPI, el sexo y el rendimiento escolar en alumnos a nivel licenciatura de la UVM Plantel Tlalpan.

- HIPOTESIS NULA 2 (Ho.2):

No existe relación entre la escala disparada "L" del MMPI, el sexo y el rendimiento escolar en alumnos a nivel licenciatura de la UVM Plantel Tlalpan.

- HIPOTESIS ALTERNA 3 (HI.3):

Existe relación entre la escala disparada "F" del MMPI, el sexo y el rendimiento escolar en alumnos a nivel licenciatura de la UVM Plantel Tlalpan.

- HIPOTESIS NULA 3 (Ho.3):

No existe relación entre la escala disparada "F" del MMPI, el sexo y el rendimiento escolar en alumnos a nivel licenciatura de la UVM Plantel Tlalpan.

- HIPOTESIS ALTERNA 4 (HI.4):

Existe relación entre la escala disparada "K" del MMPI, el sexo y el rendimiento escolar en alumnos a nivel licenciatura de la UVM Plantel Tlalpan.

- HIPOTESIS NULA 4 (Ho.4):

No existe relación entre la escala disparada "K" del MMPI, el sexo y el rendimiento escolar en alumnos a nivel licenciatura de la UVM Plantel Tlalpan.

- HIPOTESIS ALTERNA 5 (HI.5):

Existe relación entre la escala disparada "Hs" (Hipocondriasis) del MMPI, el sexo y el rendimiento escolar en alumnos a nivel licenciatura de la UVM Plantel Tlalpan.

- HIPOTESIS NULA 5 (Ho.5):

No existe relación entre la escala disparada "Hs" (Hipocondriasis) del MMPI, el sexo y el rendimiento escolar en alumnos a nivel licenciatura de la UVM Plantel Tlalpan.

- HIPOTESIS ALTERNA 6 (HI.6):

Existe relación entre la escala disparada "D" (Depresión) del MMPI, el sexo y el rendimiento escolar en alumnos a nivel licenciatura de la UVM Plantel Tlalpan.

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

- HIPOTESIS NULA 6 (Ho.6):

No existe relación entre la escala disparada "D" (Depresión) del MMPI, el sexo y el rendimiento escolar en alumnos a nivel licenciatura de la UVM Plantel Tlalpan.

- HIPOTESIS ALTERNA 7 (HI.7):

Existe relación entre la escala disparada "Hi" (Histeria) del MMPI, el sexo y el rendimiento escolar en alumnos a nivel licenciatura de la UVM Plantel Tlalpan.

- HIPOTESIS NULA 7 (Ho.7):

No existe relación entre la escala disparada "Hi" (Histeria) del MMPI, el sexo y el rendimiento escolar en alumnos a nivel licenciatura de la UVM Plantel Tlalpan.

- HIPOTESIS ALTERNA 8 (HI.8):

Existe relación entre la escala disparada "Dp" (Desviación Psicopática) del MMPI, el sexo y el rendimiento escolar en alumnos a nivel licenciatura de la UVM Plantel Tlalpan.

- HIPOTESIS NULA 8 (Ho.8):

No existe relación entre la escala disparada "Dp" (Desviación Psicopática) del MMPI, el sexo y el rendimiento escolar en alumnos a nivel licenciatura de la UVM Plantel Tlalpan.

- HIPOTESIS ALTERNA 9 (HI.9):

Existe relación entre la escala disparada "Mf" (Masculino-Femenino) del MMPI, el sexo y el rendimiento escolar en alumnos a nivel licenciatura de la UVM Plantel Tlalpan.

- HIPOTESIS NULA 9 (Ho.9):

No existe relación entre la escala disparada "Mf" (Masculino-Femenino) del MMPI, el sexo y el rendimiento escolar en alumnos a nivel licenciatura de la UVM Plantel Tlalpan.

- HIPOTESIS ALTERNA 10 (HI.10):

Existe relación entre la escala disparada "Pa" (Paranoia) del MMPI, el sexo y el rendimiento escolar en alumnos a nivel licenciatura de la UVM Plantel Tlalpan.

- HIPOTESIS NULA 10 (Ho.10):

No existe relación entre la escala disparada "Pa" (Paranoia) del MMPI, el sexo y el rendimiento escolar en alumnos a nivel licenciatura de la UVM Plantel Tlalpan.

- HIPOTESIS ALTERNA 11 (HI.11):

Existe relación entre la escala disparada "Pt" (Psicastenia) del MMPI, el sexo y el rendimiento escolar en alumnos a nivel licenciatura de la UVM Plantel Tlalpan.

- HIPOTESIS NULA 11 (Ho.11):

No existe relación entre la escala disparada "Pt" (Psicastenia) del MMPI, el sexo y el rendimiento escolar en alumnos a nivel licenciatura de la UVM Plantel Tlalpan.

- HIPOTESIS ALTERNA 12 (HI.12):

Existe relación entre la escala disparada "Es" (Esquizofrenia) del MMPI, el sexo y el rendimiento escolar en alumnos a nivel licenciatura de la UVM Plantel Tlalpan.

- HIPOTESIS NULA 12 (Ho.12):

No existe relación entre la escala disparada "Es" (Esquizofrenia) del MMPI, el sexo y el rendimiento escolar en alumnos a nivel licenciatura de la UVM Plantel Tlalpan.

- HIPOTESIS ALTERNA 13 (HI.13):

Existe relación entre la escala disparada "Ma" (Hipomanía) del MMPI, el sexo y el rendimiento escolar en alumnos a nivel licenciatura de la UVM Plantel Tlalpan.

- HIPOTESIS NULA 13 (Ho.13):

No existe relación entre la escala disparada "Ma" (Hipomanía) del MMPI, el sexo y el rendimiento escolar en alumnos a nivel licenciatura de la UVM Plantel Tlalpan.

- HIPOTESIS ALTERNA 14 (HI.14):

Existe relación entre la escala disparada "Is" (Introversión Social) del MMPI, el sexo y el rendimiento escolar en alumnos a nivel licenciatura de la UVM Plantel Tlalpan.

- HIPOTESIS NULA 14 (Ho.14):

No existe relación entre la escala disparada "Is" (Introversión Social) del MMPI, el sexo y el rendimiento escolar en alumnos a nivel licenciatura de la UVM Plantel Tlalpan.

4.3. Objetivo General.

La presente investigación pretende establecer si existe relación entre las escalas disparadas del MMPI y el rendimiento escolar en alumnos de nivel licenciatura de ambos sexos de la UVM Plantel Tlalpan durante los ciclos 2-91 y 1-92, estableciendo las diferencias significativas que ésto conlleve.

Con ésto se pretende detectar si influye el hecho de que un estudiante de licenciatura presente rasgos de personalidad que no correspondan a la media poblacional de las personas de su edad, es decir, que se disparen ya sea hacia arriba o hacia abajo de la norma establecida, sobre el rendimiento escolar que hayan tenido dentro de la institución, y con ello determinar qué tan importantes son los datos que arroja el Inventario

Multifásico de la Personalidad (MMPI), como factores de aceptación o rechazo para alumnos de nuevo ingreso.

También puede arrojar datos relevantes acerca de los alumnos que presentan perfiles disparados, brindando una visión mas amplia acerca del desarrollo académico de éstos y así poder establecer nuevos parámetros de aceptación o rechazo.

4.4. Objetivos Específicos.

1.- Determinar la relación existente entre las escalas disparadas del MMPI y el rendimiento escolar en estudiantes a nivel licenciatura.

2.- Determinar si existe diferencia entre los estudiantes a nivel licenciatura del sexo masculino y femenino en relación a las escalas disparadas del MMPI y el rendimiento escolar.

4.5. Variables.

A) VARIABLE INDEPENDIENTE:

- 1.- Sexo (Masculino y Femenino).
- 2.- Escalas disparadas del MMPI

B) VARIABLE DEPENDIENTE:

- 1.- Rendimiento Escolar.

C) VARIABLE INTERCORRENTE:

- 1.- Estudiantes a nivel licenciatura
- 2.- Ciclo Escolar (2-91 y 1-92)

4.6. Definición conceptual de variables.

1) PERSONALIDAD: Es la organización dinámica en el interior del individuo de los sistemas psicofísicos que determinan su conducta y su pensamiento característico. (Allport, 1970).

2) RASGOS: Es el sistema neuropsíquico (peculiar al individuo), generalizado y focalizado, con la capacidad de convertir funcionalmente muchos estímulos en equivalentes y de iniciar y guiar formas similares de conducta expresiva y adaptativa. Los rasgos se dan siempre en individuos, no en comunidades, se reconoce el rasgo sólomente en virtud de ciertas regularidades y consisten así en la forma como se comporta un individuo. (Allport, 1970).

3) ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE NUEVO INGRESO: Todos los aspirantes que hayan concluido sus estudios a nivel medio superior o equivalente a bachillerato, que hayan presentado exámenes de admisión para ingresar a nivel Licenciatura. (UVM, 1992).

4) PERIODO: Es un intervalo de tiempo que consta de 6 meses y que indica el nivel o grado escolar alcanzado por el estudiante. (UVM, 1992).

5) PERFIL: Son puntuaciones convertidas en una gráfica que representan diversas variables de la conducta. (Nunez, 1968).

6) RENDIMIENTO ESCOLAR: Proceso mediante el cual se valoran sobre bases objetivas, válidas y confiables, los cambios de conducta observados en el estudiante durante, y al final del proceso de aprendizaje, en base a una ponderación del nivel de desempeño en el cumplimiento de actividades académicas, como expresión del grado de adquisición de los objetivos educativos. (Diccionario de las ciencias de la educación, 1991).

7) PERFILES DISPARADOS: Se considera un perfil disparado hacia arriba cuando alcanza una puntuación T de 70 (puntuación alta), o más. Se considera un perfil disparado hacia abajo cuando alcanza una puntuación T de 45 (puntuación baja), o menos. (Graham, 1977).

4.7. Definición operacional de variables.

1) PERSONALIDAD: Para los fines de esta investigación se toma como personalidad los rasgos característicos o perfiles arrojados por el MMPI.

2) RASGOS: Para este estudio, los rasgos son las características mas sobresalientes en los estudiantes de nivel licenciatura, diferenciándolos también por sexo.

3) ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE NUEVO INGRESO: En esta investigación son representados por los estudiantes que ingresan a nivel licenciatura después de haber concluido el bachillerato dentro de los períodos 2-91 y 1-92.

4) PERIODO: Se considera en este estudio como el intervalo de tiempo comprendido entre agosto de 1991 (período 2-91) y junio de 1992 (período 1-92).

5) PERFIL: En esta investigación, el perfil se toma como el conjunto de características de personalidad del individuo obtenidas a través del MMPI.

6) RENDIMIENTO ESCOLAR: Para los fines de este estudio se maneja alto rendimiento cuando los estudiantes obtuvieran promedios superiores a 7.5 (promedio alto); y bajo rendimiento cuando obtuvieran promedio inferiores a 7.4 (promedio bajo).

7) PERFILES DISPARADOS: En esta investigación se consideran como perfiles disparados aquellos que sobrepasan hacia arriba una puntuación T de 70 y hacia abajo una puntuación T de 45.

4.8. Población.

Se eligió a la Universidad del Valle de México Plantel Tlalpan por encontrarse dentro del Distrito Federal y por la facilidad que brindó para la recolección de los datos. Se tomaron a todos los alumnos a nivel licenciatura de los períodos 2-91 y 1-92 que hacen un total de 1567 estudiantes.

4.9. Muestra.

De la población anterior se tomaron únicamente aquellos estudiantes que tuvieron perfiles disparados en el MMPI, quedando la muestra constituida por 91 sujetos de ambos sexos divididos en un grupo de 65 hombres y otro de 26 mujeres.

4.10. Tipo de muestreo.

Se utiliza un muestreo no probabilístico de tipo intencional, ya que la elección de la muestra se basa en las apreciaciones del investigador y no hubo la probabilidad de que se escogiera cualquier estudiante. (Pick, 1979)

4.11. Obtención de datos.

Se utiliza el Inventario Multifásico de la Personalidad de Minnesota (MMPI), por ser la prueba psicológica utilizada en la UVM para determinar si el perfil de personalidad de los alumnos de nuevo ingreso es adecuado o inadecuado para ingresar a la institución.

- DESCRIPCION GENERAL:

El Inventario Multifásico de la Personalidad de Minnesota (MMPI) consiste de 566 enunciados afirmativos de autoreferencia, algunos de ellos repetidos, que incluyen una gran variedad de temas: actitudes sociales, religiosas, políticas y sexuales; preguntas sobre educación, ocupación y familia; síntomas psicósomáticos, desórdenes neurológicos y trastornos motores; estados obsesivos y compulsivos; ilusiones, alucinaciones, fobias, tendencias sadomasoquistas, etc. (Nunez, 1967). La persona que resuelve la prueba responde a cada afirmación como verdadera si se aplica a sí misma y como falsa si se considera que no es aplicable a sí misma. El MMPI se clasifica como una técnica objetiva de evaluación de la personalidad por no presentar ambigüedad y tener un formato de respuestas estructurado. (Graham, 1987).

Después de la administración grupal o individual de la prueba, las respuestas del individuo se califican de manera objetiva ya sea manualmente o con un equipo de cómputo. Los procedimientos de calificación producen puntuaciones para 4 escalas de validez y 10 escalas clínicas básicas. Las puntuaciones crudas de las escalas de validez estándar y clínica se transforman en puntuaciones T (media = 50; DSV. ST. = 10) usando los datos proporcionados por el Manual. (Hathaway y McKinley, 1967).

Las respuestas del grupo normal de Minnesota proporcionan la base para las conversiones a puntuaciones T. Hay normas disponibles que se presentan por separado para hombres y mujeres. Las puntuaciones T se utilizan para construir un perfil en una hoja de perfil estándar. Este sirve como base para generar inferencias sobre el examinando. (Graham, J., 1987).

- DESARROLLO.

El MMPI se publicó por primera vez en 1943, por la Psychological Corporation. Los autores de la prueba, Starke Hathaway, PhD, y Jovian Mckinley, MD, se encontraban trabajando en los hospitales de la Universidad de Minnesota y esperaban que el MMPI fuera útil para la evaluación diagnóstica de rutina. A finales de la década de 1930 y principios de 1940, un objetivo primordial para ellos era asignar clasificaciones psicodiagnósticas apropiadas a casos individuales. Hathaway y Mckinley (1967), utilizaron un enfoque de codificación empírica en la construcción de las diversas escalas del MMPI.

El primer paso en la elaboración de las escalas básicas del MMPI fue reunir una gran cantidad de reactivos potenciales para el inventario. Hathaway y Mckinley (1940-1942), seleccionaron una amplia variedad de enunciados afirmativos de tipos de personalidad de fuentes como historias de casos e informes psicológicos y psiquiátricos, libros y escalas de actitudes personales y sociales publicadas con anterioridad. De

un juego original de cerca de 1,000 enunciados afirmativos, seleccionaron 504 que juzgaron razonablemente independientes entre sí. (Graham, 1987).

El siguiente paso fue seleccionar grupos criterio apropiados. El grupo consistía principalmente de familiares y visitantes de los pacientes en los hospitales de la Universidad de Minnesota. Este se aumentó por otros diversos grupos de sujetos normales. El segundo grupo principal de sujetos (sujetos clínicos), estaba formado por pacientes psiquiátricos de los hospitales de la Universidad de Minnesota. Estos fueron divididos en subgrupos de muestras de diversos diagnósticos clínicos. Los diferentes subgrupos formados por sujetos clínicos fueron: hipocondriasis, depresión, histeria, desviación psicopática, paranoia, psicastenia, esquizofrenia e hipomanía. El siguiente paso, fue administrar los 504 reactivos originales a los dos grupos.

En un intento de validación cruzada de cada escala clínica, se seleccionaron nuevos grupos de sujetos normales y de sujetos clínicos con ese diagnóstico clínico en particular y se les administró la escala. Si se encontraban diferencias significativas entre las puntuaciones de los dos grupos, la escala clínica se consideraba con una validación cruzada adecuada y por tanto lista para utilizarse en el diagnóstico diferencial de pacientes nuevos cuyas características diagnósticas se desconocieran.

El propósito de desarrollar cuatro escalas de validez era detectar actitudes desviadas de quienes contestaban la prueba. (Graham, 1987).

Los datos que han sido proporcionados sobre la confiabilidad del MMPI parecen bastante satisfactorios. Hathaway y McKinley (1942-1944 en Nunez, 1967) utilizando la forma individual con sujetos normales no seleccionados, informaron los coeficientes de las variables clínicas. El tiempo entre la primera y segunda aplicación varió de tres días hasta más de un año.

Drake (1946, en Nunez, 1967), encontró para la escala 0-Is un coeficiente de confiabilidad de .93 entre la primera y segunda aplicación a 100 sujetos normales, con un intervalo de un día a cuatro meses entre cada aplicación.

En cuanto a la validez, se ha encontrado que una puntuación alta en una escala predice positivamente el diagnóstico final correspondiente, estimado en más de 60% de los nuevos casos de admisión psiquiátrica. Este porcentaje es derivado de la diferenciación entre varias clases de casos clínicos que es más difícil que la mera diferenciación entre grupos normales y anormales. Aún en los casos en que una alta puntuación no fue confirmada por el diagnóstico correspondiente, casi siempre se nota dentro del cuadro

sintomático la presencia del rasgo en un grado anómalo.
(Mckinley y Hathaway, 1967).

- ESCALAS BASICAS:

Las escalas básicas del MMPI son las siguientes:

| ESCALAS CLINICAS | ESCALAS DE VALIDEZ |
|---------------------------------|---------------------|
| 1.- Hs - Hipocondriasis | ? - Frases omitidas |
| 2.- D - Depresión | L - Mentira |
| 3.- Hi - Histeria | F - Validez |
| 4.- Dp - Desviación Psicopática | K - Corrección |
| 5.- Mf - Masculinidad-Feminidad | |
| 6.- Pa - Paranoia | |
| 7.- Pt - Psicastenia | |
| 8.- Es - Esquizofrenia | |
| 9.- Ma - Hipomanía | |
| 0.- Is - Introversión Social | |

A continuación se describen cada una de las escalas que conforman el MMPI.

ESCALAS DE VALIDEZ.

Estos cuatro indicadores de validez representan comprobaciones sobre el descuido, la incomprensión, el fingimiento y las actitudes que adopta el examinando al contestar el inventario. Estas actitudes están basadas en el

grado de conformidad con el grupo, en la socialización y en el estado de salud mental del sujeto. (Nuñez, 1967).

* ? ESCALA DE FRASES OMITIDAS.

Esta' integrada por las frases que el examinando no contesta. La cantidad de frases sin contestación afecta las demás escalas y, cuando es muy alta, invalida las otras. Hay que tomar en cuenta edad, sexo, status económico, educación, etc... como posibles razones para que una persona deje frases sin contestar. Se ha encontrado que diversos pacientes psiquiátricos ofrecen una alta puntuación de este tipo. También las personas con fuertes tendencias a la intelectualización, quienes encuentran múltiples errores en determinadas frases y dan tantas razones para no contestar, que finalmente dejan muchas frases sin respuesta.

* ESCALA L.

Esta escala fue introducida por Hathaway y McKinley en 1951 para poder evaluar el grado de franqueza del examinando. La elevación de esta escala puede representar intención de causar buena impresión y de negar faltas, ingenuidad psicológica, convencionalismo, rigidez y sobrevaloración de uno mismo. También características neuróticas como exagerado uso de defensas, falta de comprensión de sus propios problemas y somatización.

En la escala L se observan una serie de respuestas defensivas en forma intencional en personas con educación escolar limitada, con nivel intelectual abajo de lo normal, o en personas con vida cultural y socioeconómica limitada.

* ESCALA F.

Se utiliza como una forma de evaluar la validez total del instrumento. Está integrada por 64 frases. Se puede decir que una puntuación alta en esta escala se debe a perturbaciones emocionales.

Las puntuaciones muy bajas se encuentran en personas caracterizadas por su sinceridad, moderación, honradez, que son confiables, calmadas, pacientes, leales, vivaces y modestas. Las personas con puntuaciones altas son arrogantes, presumidas, oportunistas, inquietas, inestables, constantemente insatisfechas, rebeldes y eternamente inconformes.

* ESCALA K.

Opera como indicador de validez del instrumento y proporciona un medio para corregir estadísticamente los valores de algunas de las escalas clínicas. También opera como índice de ciertas actitudes defensivas y exhibicionismo psicológico.

Las personas que obtienen una alta puntuación en esta escala son descritas generalmente como emprendedoras, ingeniosas, dinámicas, enérgicas, racionales, con mucha

iniciativa y versátiles. En cambio, una baja puntuación caracteriza a sujetos desconfiados, inhibidos, superficiales, sumisos, con personalidad desorganizada y con un concepto muy pobre de sí mismos.

ESCALAS CLINICAS.

* 1-Hs HIPOCONDRIASIS.

Representa una medida del interés anormal del sujeto acerca de sus funciones corporales. Las 33 frases de esta escala abarcan una gama de síntomas corporales y no se restringen a una parte del cuerpo ni a una función concreta. Incluyen dolores y malestares generalizados, quejas específicas sobre la digestión, respiración, visión, pensamiento y sueño, así como peculiaridades de la sensación.

Los sujetos con alta puntuación se caracterizan por cansancio, inactividad, letargo, tendencia a sentirse enfermos, insatisfechos, derrotistas, egoístas, narcisistas y pesimistas. Las puntuaciones bajas se encuentran en personas que tienen muy poca o ninguna preocupación somática.

* 2-D DEPRESION.

Está integrada por 60 frases y fue establecida para medir el grado o profundidad del conjunto de síntomas clínicos propios de la depresión. Es posible encontrar estados emocionales momentáneos y pasajeros.

El grupo normal que obtiene una puntuación alta en esta escala está integrado por personas que pueden describirse como serias, modestas, individualistas, con intereses estéticos, insatisfechas con el medio y con ellas mismas, se preocupan demasiado, son emotivas, de temperamento nervioso, generosas y sentimentales.

La puntuación baja rara vez se encuentra en pacientes psiquiátricos. Probablemente lo que revela es ausencia de depresión y tendencia al entusiasmo, adecuada confianza en sí mismo, actividad, energía, estabilidad, sentido del humor, inquietud, impulsividad, comunicación y espontaneidad.

* 3-HI HISTERIA.

Esta escala de 60 frases se desarrolló para ayudar a la identificación de pacientes que usan las defensas neuróticas propias de histeria de conversión. Estos pacientes utilizan los síntomas físicos como un medio de resolver conflictos difíciles o evitar responsabilidades. Los síntomas se refieren generalmente a parálisis, contracturas musculares, malestares gástricos, intestinales o síntomas cardíacos.

Los sujetos normales con una puntuación alta se caracterizan por ser idealistas, ingenuos, perseverantes, sociables, comunicativos, afectuosos, sentimentales, individualistas, infantiles, impacientes, inhibidos,

entusiastas, accesibles y colaboradores en actividades sociales. Los pacientes psiquiátricos sufren generalmente de taquicardia y cefaleas.

Cuando la puntuación de la escala es baja, las personas son generalmente estables, con intereses estéticos, convencionales, controladas, pacíficas, restringidas y no les interesa la vida social agitada.

* 4-Dp DESVIACION PSICOPATICA.

Esta escala de 50 frases se desarrollo para medir las características de personalidad del subgrupo de personas amorales y antisociales con desórdenes psicopáticos. Este grupo incluye personas asociales, con cuadros patológicos en la estructura de la personalidad, con mínima angustia y poco o ningún sentido de malestar.

También se incluye al grupo con personalidad psicopática, las reacciones antisociales, las perversiones sexuales y el alcoholismo; generalmente se considera también dentro de este grupo a personas mentalmente enfermas que se encuentran en desacuerdo con el medio.

Los sujetos normales con una puntuación alta son generalmente rebeldes, cínicos, desobedientes, agresivos con las mujeres, egoístas, entusiastas, francos e individualistas.

La puntuación baja es característica de personas convencionales y con pocos intereses, sumisas, complacientes, aceptan la autoridad y hacen todo lo que les prescriben; son de buen temperamento, persistentes y tienen metas adecuadas; son personas agradables, un poco tímidas, sinceras y confiables.

* 5-Mf MASCULINIDAD - FEMINIDAD.

Esta compuesta por 60 frases y tiene por objeto obtener respuestas relacionadas con intereses propios de los hombres o de las mujeres. Las frases están referidas a la sensibilidad personal y emocional, la identificación sexual, el altruismo, las preocupaciones propias del sexo femenino y la negación o rechazo de ocupaciones masculinas. La escala también se refiere a intereses, pasatiempos, actividades sociales y religiosas, relaciones familiares y miedos.

Otro rasgo importante es la cantidad de franco material sexual presente en las frases que componen la escala. Originalmente, la escala fue diseñada para identificar los rasgos de la personalidad relacionados con la inversión sexual masculina.

Con el sexo femenino la interpretación de esta escala es aún más ambigua que en los hombres.

El término desviación sexual incluye varios desórdenes como el travestismo, la paldofilia, el sadismo, el fetichismo, el exhibicionismo, etc...

La puntuación alta en esta escala no proporciona una suficiente evidencia de prácticas homosexuales. En los hombres implica pasividad y dependencia, en tanto que en las mujeres se refiere a características dominantes.

La puntuación baja en las mujeres es índice de modestia, idealismo, sentido común, aunque a menudo puede representar una pasividad masoquista. En los hombres una puntuación baja denota independencia y masculinidad, implica también conducta atrevida, activa y tosca.

* 6-Pa PARANOIA.

Esta escala, integrada por 40 frases, se derivó para evaluar el patrón clínico de la paranoia, cuyos síntomas clásicos son: ideas de referencia, sensibilidad en las relaciones interpersonales, actitudes sospechosas, rigidez, sentimientos o ideas de persecución, delirio de grandeza y percepciones inadecuadas.

Los rasgos paranoides pueden encontrarse en personas que dan la impresión de estar bien orientadas en el tiempo y en el espacio, aunque pueden mostrar malas interpretaciones de las

situaciones, de tal forma que la percepción pareciera estar en desacuerdo con sus habilidades e inteligencia.

Los sujetos con una puntuación alta en esta escala son perfeccionistas, difíciles de conocer, tercos, emotivos, sensibles en sus relaciones interpersonales y dados a preocuparse de lo que otros puedan pensar u opinar de ellos. Son amables, afectuosos y generosos.

Cuando la puntuación es baja, los sujetos son equilibrados, serios, maduros, razonables, confiables e integros.

* 7-Pt PSICASTENIA.

Esta escala compuesta de 48 frases, fue derivada para ayudar a la evaluación del patrón neurótico de la psicastenia o del síndrome obsesivo-compulsivo. Sus características incluyen reacciones fóbicas y obsesivo-compulsivas, dudas excesivas, dificultad para decidir, temores, preocupación obsesiva, actos compulsivos, ritualistas y perfeccionistas. La tendencia a este tipo de conducta se manifiesta por medio de angustia, inseguridad y desconfianza.

Los sujetos normales con puntuación elevada son sentimentales, dependientes, deseosos de agradar, con sentimientos de inferioridad, indecisos, compulsivos,

tranquilos y de buen temperamento, aunque individualistas e insatisfechos.

La mujer con una puntuación alta es sensitiva, emotiva, dada a la preocupación excesiva y con una variedad de componentes neuróticos.

Cuando la elevación de esta escala es mayor a las otras, son hostiles con el terapeuta, negativos, preocupados por valores religiosos y morales, y muchos tienen problemas de impulsividad homosexual.

Una puntuación baja en esta escala (menor de 20) se observa en sujetos que no tienen tendencia a preocuparse.

*** 8-ES ESQUIZOFRENIA.**

Esta escala de 78 frases es la más numerosa. El patrón psicótico de la esquizofrenia es muy heterogéneo y contiene muchos rasgos conductuales contradictorios.

Los rasgos más importantes y característicos son la incongruencia de afecto, pensamientos fraccionados, contenido extraño, poco interés en el medio, aislamiento emocional, relaciones interpersonales inadecuadas, apatía e indiferencia.

Las personas que no son diagnosticadas como esquizofrénicas pero que tienen una alta puntuación en esta

escala son raras, peculiares, aisladas y extrañas. Son difíciles en sus relaciones interpersonales, negativos, apáticos y con poco talento social.

La puntuación baja se observa en personas equilibradas, productivas, sumisas, convencionales, responsables, conservadoras, amistosas y honestas.

* 9-Ma HIPOMANIA.

Esta escala de 46 frases se derivó del desorden afectivo llamado hipomanía que se caracteriza por hiperactividad, excitación emocional, fuga de ideas, relación inestable, insomnio, hipertiroidismo y actitud de desconfianza. El propósito de esta escala fue poder diagnosticar los estados de ánimo de las personas con características maniaco-depresivas tipo maniaco.

El sujeto normal que presenta una puntuación alta en esta escala es optimista, decidido, expansivo y no se encuentra atado a las costumbres sociales que lo rodean.

Las personas con puntuación baja son modestas, convencionales, aisladas y humildes. La puntuación baja en esta escala es un buen índice para predecir conducta adecuada, principalmente en perfiles de adolescentes. (Hathaway y McKinley, 1967).

* 0-Is INTROVERSION SOCIAL.

La escala de Introversión Social fue publicada inicialmente por Drake en 1946. La escala consta de 70 reactivos.

Las puntuaciones altas indican tendencia a la introversión y las puntuaciones bajas se relacionan con la extroversión.

Las personas con una puntuación elevada son apáticas, conscientes de sí mismas, tímidas, inseguras, modestas, poco originales, indecisas, lentas, rígidas, inflexibles, controladas, inhibidas y desconfiadas.

Las características de las personas del grupo normal con una puntuación baja en la escala son: versatilidad y sociabilidad. La mujer es entusiasta, conversadora, segura de sí misma y atrevida. El hombre es colorido, expresivo, efervescente y exhibicionista. En sus relaciones son competitivos, de gran iniciativa, activos, oportunistas, manipuladores, agresivos y hostiles. Generalmente no toleran la frustración y despiertan hostilidad en sus relaciones. (Nuñez, 1967).

4.12. Procedimiento.

Se solicitó un permiso a las personas responsables del Centro de Educación Especial y Desarrollo Humano (CEEDH) para

que permitieran el acceso a la aplicación del examen de admisión que aplican las personas de Servicios de Orientación Educativa (SOE) a los aspirantes de bachillerato que deseaban ingresar a la UVM Plantel Tlalpan a cualquiera de las licenciaturas, dentro de los períodos 2-91 y 1-92. El CEEDH dió su permiso para que se aplicara el MMPI a todos los aspirantes de esos períodos.

El día de la aplicación, se solicitó la colaboración voluntaria de los sujetos y se les explico en forma general los fines de esta investigación, asegurándoles la confidencialidad de sus respuestas.

Se utilizó el salón en donde se aplican los exámenes de admisión a los aspirantes que desean ingresar a la UVM Plantel Tlalpan.

Se distribuyeron lápices, las hojas de respuestas del MMPI y el folleto de las 566 frases. Despues de la distribución, se les dieron las siguientes instrucciones:

- Escriban su nombre en el espacio correspondiente de la hoja de respuestas. Anoten también su edad, sexo y demás datos en los espacios provistos para ello.

- Se leyeron las instrucciones que se encuentran en la portada del inventario en voz alta, pidiendo a los sujetos que las

leyeran en silencio en sus respectivos folletos. Las instrucciones fueron las siguientes:

"Este inventario consta de oraciones y proposiciones enumeradas. Lea cada una y decida sí, en su caso, es cierta o falsa".

"Usted debe marcar las respuestas en la hoja de contestaciones. Fíjese en el ejemplo que aparece al lado derecho. Si la oración es CIERTA o, más o menos CIERTA en su caso, rellene con lápiz el círculo en el renglón C (cierto), vea el ejemplo 1. Si la oración es FALSA o, más o menos FALSA en su caso rellene el círculo en el renglón F (falso), vea el ejemplo 2".

"Trate de ser sincero consigo mismo y use su propio criterio, no deje de contestar ninguna pregunta si puede evitarlo".

"Al marcar su respuesta en la hoja de contestaciones, asegúrese de que el número corresponde al número de respuesta en la hoja de contestaciones. Rellene bien sus marcas. Si desea cambiar alguna respuesta, borre por completo lo que quiera cambiar".

"Recuerde, trate de dar una respuesta por cada una de las oraciones."

"No marque este folleto".

- Se respondieron a las preguntas que hicieran los sujetos.
- Finalmente, se les indicó que ya podían empezar.

Al finalizar la aplicación, se recogió el material que se había repartido. Teniendo las hojas de respuestas del MMPI ya contestadas, se procedió a la calificación manual, utilizando las plantillas apropiadas para ello. Con este proceso se obtuvieron los puntajes para cada sujeto y se vaciaron entonces en las hojas de perfiles correspondientes.

En seguida se hizo un análisis de los resultados de cada uno de los perfiles con la intención de clasificarlos de acuerdo a si habían presentado o no alguna escala disparada. Los criterios que se manejaron eran:

- Con una puntuación T mayor o igual a 70 se consideraban disparados hacia arriba.
- Con una puntuación T menor o igual a 45 se consideraban disparados hacia abajo.

De los alumnos que presentaron las escalas disparadas, se investigó a través del SOE, si habían sido aceptados por la institución para entonces poder buscar sus kardex de calificaciones en el departamento de servicios escolares.

El SOE proporcionó los números de cuenta de estos alumnos que fueron aceptados a pesar de presentar perfiles disparados en el MMPI, con el fin de que se localizaran más fácilmente sus kardex de calificaciones.

Al tener la información en cuanto a las calificaciones de los 91 sujetos que se obtuvieron como muestra, se sacó un promedio general a partir de la fecha en que habían ingresado hasta este momento, con el fin de tomar sus promedio como base del rendimiento escolar que habían estado presentando. Se consideraron promedios altos los que eran superiores a 7.5 y como bajos los inferiores a 7.4.

4.13. Tipo de investigación.

Es una investigación de tipo ex-post-facto de campo ya que se llevó a cabo después de ocurrido el hecho y dentro del campo en que se dieron los acontecimientos.

4.14. Tipo de diseño.

Se utilizó un diseño de dos muestra independientes, bivariado, del tipo preexperimental de comparación con un grupo estático pues se manejaron dos grupos diferentes, es decir, hombres y mujeres con alto y bajo rendimiento escolar. (Pick, 1990).

4.14. Análisis estadístico.

Para el análisis se utilizaron las medidas de tendencia central (media, moda y desviación estándar), y el análisis de varianza en la prueba de ANOVA para establecer relaciones de dos variables independientes sobre una dependiente y diferencias significativas entre las variables. (Siegel, 1970).

El nivel de significancia empleado fue de .05 y la región de rechazo se determina si la probabilidad asociada fuera menor o igual a .05, es decir que la región de rechazo de la hipótesis nula quedo de la siguiente manera:

$P(f) < \alpha = .05$ entonces H_0 se rechaza

C A P I T U L O V

CAPITULO V. RESULTADOS.

En primera instancia se utilizaron las medidas de tendencia central para obtener la media, moda y desviación estándar, arrojando datos acerca de las variables que se manejaron.

Para realizar un análisis estadístico más profundo que mostrará la relación y qué tan significativa era ésta, entre el sexo, las escalas disparadas del MMPI y el rendimiento escolar, se llevó a cabo un análisis de varianza y una correlación de Pearson, puesto que las muestras difieren entre sí.

Las variables que se utilizaron fueron las siguientes:

- a) Sexo: Femenino
Masculino
- b) Rendimiento Escolar: Promedios Altos
Promedios Bajos
- c) Escalas disparadas del MMPI.

5.1. Presentación de resultados.

En primera instancia se buscó si existía alguna relación significativa entre el sexo, el rendimiento escolar y las escalas disparadas del MMPI en los datos que arrojó el análisis estadístico.

Se pudo observar que la interacción de las variables independientes rendimiento escolar y sexo, con la escala Y de frases omitidas presentó una $F=.26$ y una probabilidad asociada de .61, por lo que, con respecto al nivel de significancia que se estableció, la hipótesis nula $H_{0.1}$ que establece que: no existe relación entre la escala disparada "L" del MMPI, el sexo y el rendimiento escolar en alumnos a nivel licenciatura; se acepta. (Ver tabla 1)

TABLA 1
RELACION ENTRE LA ESCALA "Y", EL SEXO Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR

| INTERACCIÓN | (F) | SIGNIFICANCIA DE F (P) |
|----------------------------|------|---------------------------|
| RENDIMIENTO ESCOLAR Y SEXO | .261 | .611 |

$$F = .26 \quad P = .61$$

$P(F = .61 > .05)$ por lo tanto la $H_{0.1}$ se acepta

Observando los datos con respecto a la escala "L", se encontró que el valor de F fue de 1.63 y la probabilidad asociada fue de .20 por lo cual también en este caso se acepta la hipótesis nula $H_{0.2}$, que señala que: no existe relación entre la escala disparada "L" del MMPI, el sexo y el rendimiento escolar en alumnos a nivel licenciatura; ya que la probabilidad de significancia es mayor a .05. (Ver tabla 2)

TABLA 2

RELACION ENTRE LA ESCALA "L", EL SEXO Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR

| INTERACCION | (F) | SIGNIFICANCIA DE F (P) |
|-------------------------------|-------|---------------------------|
| RENDIMIENTO ESCOLAR Y SEXO | 1.631 | .205 |

$$F = 1.63 \quad P = .20$$

$P(F = .205 > .05)$ por lo tanto H_02 se acepta

Asimismo se pudo detectar que la hipótesis nula $H_0.3$, que se refiere a que no existe relación entre la escala "F", el sexo y el rendimiento escolar, se acepta, dado que el valor de F es de .14 y la probabilidad asociada es de .70, siendo este valor mayor a .05. (Ver tabla 3)

TABLA 3

RELACION ENTRE LA ESCALA "F", EL SEXO Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR

| INTERACCION | (F) | SIGNIFICANCIA DE F (P) |
|-------------------------------|------|---------------------------|
| RENDIMIENTO ESCOLAR Y SEXO | .146 | .704 |

$$F = .14 \quad P = .70$$

$P(F = .70 > .05)$ por lo tanto la H_03 se acepta

Se encontró que en la escala "K" el valor de F fue de 3.58 y la probabilidad asociada fue de .06, por lo que en este caso también se aceptó la hipótesis nula $H_0.4$, que establece que: no existe relación entre la escala disparada "K" del MMPI, el sexo y el rendimiento escolar; aunque se puede considerar que se

presentó una relación casi significativa entre las tres variables dado que el valor de P es mayor al nivel de significancia por muy poco. (Ver tabla 4)

TABLA 4

RELACION ENTRE LA ESCALA "K", EL SEXO Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR

| INTERACCION | (F) | SIGNIFICANCIA DE F (P) |
|----------------------------|-------|---------------------------|
| RENDIMIENTO ESCOLAR Y SEXO | 3.582 | .062 |

$$F = 3.58 \quad P = .06$$

$P(F = .06 > .05)$ por lo tanto la H_04 se acepta

También se encontró que no existe relación significativa entre la escala "Hs" (hipocondriasis), el sexo y el rendimiento escolar, señalado en la hipótesis nula $H_{0.5}$, ya que el valor de F fue de .02 y la probabilidad asociada de F fue de .88, siendo este valor mayor a .05. (Ver tabla 5)

TABLA 5

RELACION ENTRE LA ESCALA Hs, EL SEXO Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR

| INTERACCION | (F) | SIGNIFICANCIA DE F (P) |
|----------------------------|------|---------------------------|
| RENDIMIENTO ESCOLAR Y SEXO | .022 | .882 |

$$F = .02 \quad P = .88$$

$P(F = .88 > .05)$ por lo tanto H_{05} se acepta

Se observó que en la escala de "D" (Depresión) tampoco hubo relación significativa con el sexo y el rendimiento

escolar, teniendo como valor de $F=.60$ y como probabilidad asociada $.43$, siendo aceptada la hipótesis nula $H_0.6$. (Ver tabla 6)

TABLA 6

RELACION ENTRE LA ESCALA "D", EL SEXO Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR

| INTERACCION | (F) | SIGNIFICANCIA DE F (P) |
|----------------------------|------|---------------------------|
| RENDIMIENTO ESCOLAR Y SEXO | .609 | .437 |

$$F = .60 \quad P = .43$$

$P(F = .43 > .05)$ por lo tanto la $H_0.6$ se acepta

De igual manera sucedió con la escala "Hi" (Histeria), en donde el valor de F fue de $.10$ y la probabilidad asociada fue de $.74$, aceptándose la hipótesis nula $H_0.7$, que señala: no existe relación entre la escala disparada "Hi" del MMPI, el sexo y el rendimiento escolar; ya que no fue significativa. (Ver tabla 7)

TABLA 7

RELACION ENTRE LA ESCALA "Hi", EL SEXO Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR

| INTERACCION | (F) | SIGNIFICANCIA DE F (P) |
|----------------------------|------|---------------------------|
| RENDIMIENTO ESCOLAR Y SEXO | .109 | .742 |

$$F = .10 \quad P = .74$$

$P(F = .74 > .05)$ por lo tanto $H_0.7$ se acepta

En la escala "Dp" (Desviación Psicopática), la hipótesis nula Ho.8, que dice que: no existe relación entre la escala disparada "Dp" del MMPI, el sexo y el rendimiento escolar; se acepta dado que el valor de F fue de .64 y la probabilidad asociada fue de .42, siendo este valor mayor a .05. (Ver tabla 8)

TABLA 8

RELACION ENTRE LA ESCALA "Dp", EL SEXO Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR

| INTERACCION | (F) | SIGNIFICANCIA DE F (P) |
|----------------------------|------|---------------------------|
| RENDIMIENTO ESCOLAR Y SEXO | .641 | .426 |

F = .64 P = .42

P(F = .42 > .05) por lo tanto Ho8 se acepta

También en la escala "Mf" (Masculino-Femenino), se acepta la hipótesis nula Ho.9, en donde se establece que: no existe relación entre la escala disparada "Mf", el sexo y el rendimiento escolar; siendo el valor de F .05 y la probabilidad asociada fue de .82. (Ver tabla 9)

TABLA 9

RELACION ENTRE LA ESCALA "Mf", EL SEXO Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR

| INTERACCION | (F) | SIGNIFICANCIA DE F (P) |
|----------------------------|------|---------------------------|
| RENDIMIENTO ESCOLAR Y SEXO | .052 | .820 |

F = .05 P = .82

P(F = .82 > .05) por lo tanto Ho9 se acepta.

Con respecto a la escala "Pa" (Paranoia), se encontró que el valor de F fué de .53 y la probabilidad asociada fue de .46, indicando que la hipótesis nula $H_{0.10}$ que señala que: no existe relación entre la escala disparada "Pa", el sexo y el rendimiento escolar; fue aceptada ya que no alcanzó el nivel de significancia de .05. (Ver tabla 10)

TABLA 10

RELACION ENTRE LA ESCALA "Pa", EL SEXO Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR

| INTERACCION | (F) | SIGNIFICANCIA DE F (P) |
|-------------------------------|------|---------------------------|
| RENDIMIENTO ESCOLAR Y SEXO | .538 | .465 |

$$F = .53 \quad P = .46$$

$P(F = .46 > .05)$ por lo tanto la $H_{0.10}$ se acepta

En relación a la escala "Pt" (Psicastenia), la hipótesis nula $H_{0.11}$, que establece que: no existe relación entre la escala disparada "Pt", el sexo y el rendimiento escolar; también fue aceptada en base al valor de F de .04 y la probabilidad asociada de .83. (Ver tabla 11)

TABLA 11

RELACION ENTRE LA ESCALA "Pt", EL SEXO Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR

| INTERACCION | (F) | SIGNIFICANCIA DE F (P) |
|-------------------------------|------|---------------------------|
| RENDIMIENTO ESCOLAR Y SEXO | .042 | .838 |

$$F = .04 \quad P = .83$$

$P(F = .83 > .05)$ por lo tanto $H_{0.11}$ se acepta

En la escala "Es" (Esquizofrenia), el valor de F fue de .18 y la probabilidad asociada fue de .66, lo cual indicó que la hipótesis nula $H_{0.12}$ que dice: no existe relación entre la escala disparada "Es", el sexo y el rendimiento escolar; se acepta, dado que no alcanza el valor de significancia establecido. (Ver tabla 12)

TABLA 12

RELACION ENTRE LA ESCALA "Es", EL SEXO Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR

| INTERACCION | (F) | SIGNIFICANCIA DE F (P) |
|-------------------------------|------|---------------------------|
| RENDIMIENTO ESCOLAR Y SEXO | .185 | .668 |

$$F = .18 \quad P = .66$$

$P(F = .66 > .05)$ por lo tanto la $H_{0.12}$ se acepta

Con respecto a la escala "Ma" (Hipomanía), también se aceptó la hipótesis nula $H_{0.13}$, que establece que: no existe relación entre la escala disparada "Ma", el sexo y el rendimiento escolar; siendo el valor de F .45 y la probabilidad asociada .50. (Ver tabla 13)

TABLA 13

RELACION ENTRE LA ESCALA "Ma", EL SEXO Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR

| INTERACCION | (F) | SIGNIFICANCIA DE F (P) |
|-------------------------------|------|---------------------------|
| RENDIMIENTO ESCOLAR Y SEXO | .454 | .502 |

F = .45

P = .50

P(F = .50 > .05) por lo tanto la Ho13 se acepta

Por último, en relación a la escala "Is" (Introversión Social), se encontró que el valor de F fue 1.72 y la probabilidad asociada fue de .19, siendo aceptada la hipótesis nula Ho.14 que dice: no existe relación entre la escala disparada "Is", el sexo y el rendimiento escolar. (Ver tabla 14)

TABLA 14

RELACION ENTRE LA ESCALA "Is", EL SEXO Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR

| INTERACCION | (F) | SIGNIFICANCIA DE F (P) |
|-------------------------------|-------|---------------------------|
| RENDIMIENTO ESCOLAR Y SEXO | 1.726 | .192 |

F = 1.72

P = .192

P(F = .19 > .05) por lo tanto la Ho14 se acepta

5.2. Interpretación y discusión de resultados.

En base a los resultados obtenidos, se pudo observar que las hipótesis nulas se aceptaron, dado que no se encontró una relación estadísticamente significativa de las dos variables independientes sobre la dependiente; es decir, que el sexo, y las escalas disparadas del MMPI influyeron interactivamente sobre el alto o bajo rendimiento escolar de los estudiantes que conformaron la muestra.

Se puede inferir que el hecho de que la muestra haya estado compuesta por adolescentes influyó sobre las escalas disparadas del MMPI, debido a que ésta es una etapa de crisis que está ligada a diversos cambios, tales como la diversificación de sus intereses, la emancipación del pensamiento y la originalidad (Male, 1964)

Por otro lado, Galucci (1987) argumenta, en su investigación sobre la elevación de la escala F en los perfiles del MMPI en adolescentes, que estas elevaciones resultan de la turbulencia emocional de la adolescencia. Los jóvenes con frecuencia eligen frases que se refieren de manera obvia a alguna psicopatología (Meehl y Hathaway, 1946).

Con respecto al rendimiento escolar, si nos avocamos a lo que señala Brikin (1971) como causas de un rendimiento insuficiente, se encuentra que no solo se deben tomar en cuenta los rasgos de personalidad o aspectos emocionales, sino que también son importantes los aspectos físicos, pedagógicos y sociológicos.

Actualmente se ha afirmado que el fracaso escolar puede deberse a la lentitud de maduración, que no permite la comprensión de nociones impartidas en un cierto nivel escolar (Aranda, 1987), siendo la maduración un factor que no se puede medir a través del MMPI.

En relación al sexo de los estudiantes, se observa que esta variable por sí sola sí influye sobre los resultados en las escalas disparadas del MMPI, lo cual se corrobora con lo que encontró Cárdenas (1987) en su estudio sobre la escala adicional Ac del MMPI y el promedio de los estudiantes de bachillerato, en donde encontró que las mujeres tienden a tener más características de personalidad, como la autocrítica, para lograr puntajes que se asocian con un buen logro académico.

Con respecto al objetivo de ver la eficiencia del MMPI como herramienta para seleccionar aspirantes de nuevo ingreso a una institución de enseñanza superior, se puede observar que tomando en cuenta sólo las escalas disparadas, no arroja información eficiente como para predecir si los estudiantes tendrán o no éxito dentro de sus estudios. Esto se asocia con lo que Allport (1970) menciona acerca de que los tests de personalidad son útiles como "auxiliares" en la evaluación del individuo, pero que no son en sí una descripción exacta de como es éste, porque un rasgo puede tener en diferentes personas, orígenes por completo diversos, existiendo la posibilidad de hacer inferencias erróneas de como es el sujeto. Estos pueden ser los rasgos que el denomina como "secundarios".

CONCLUSIONES

1) Las hipótesis nulas se aceptaron ya que no se encuentra una relación estadísticamente significativa entre las dos variables independientes (sexo y escalas disparadas del MMPI) y la variable dependiente (rendimiento escolar).

2) Se detecta que las variables por sí solas arrojan datos sobre la influencia de una sobre la otra.

3) Se encuentra que en la escala L, las personas con rendimiento escolar alto presentan más elevada su puntuación, siendo factible que se deba a que tratan de dar una mejor impresión, negando faltas y mostrando características neuróticas como el exagerado uso de defensas y la falta de comprensión de sus propios problemas.

4) En la escala Pa (paranoia), se observó que el sexo influye sobre la elevación de ésta, mostrando que las mujeres presentan puntuaciones mas elevadas, infiriendo que se debe a que son mas sensibles, difíciles de conocer y emotivas, preocupándose por lo que piensen los demás de ellas.

5) También se observa que las personas con bajo rendimiento escolar, presentan una puntuación mas elevada en la escala Es (esquizofrenia), probablemente debido a que son personas

difíciles en sus relaciones interpersonales, negativos y apáticos.

6) Por último se encuentra que en la escala Is (introversión social), las mujeres presentan mayor puntuación probablemente por la existencia de rasgos de timidez, inseguridad e indecisión.

7) Si se estudia la relación de las variables por separado, es más factible determinar si influye una sobre la otra y como es que se da esta relación.

ALCANCES Y LIMITACIONES

Con esta investigación se logra establecer que el MMPI, es una herramienta totalmente eficiente para determinar si un estudiante tendrá éxito o no dentro de sus estudios, pero considerando algunos otros aspectos como su sexo, su edad y su desarrollo escolar anterior. Es conveniente que se les realice una entrevista, por lo menos a aquellos que presenten una posible patología o algún problema escolar anterior. Asimismo conviene aplicar alguna otra prueba psicológica que complemente la información que arroja el MMPI.

También se logra observar que efectivamente hay relación entre las variables que se utilizaron, pero si se manejan por separado, por lo que se recomienda realizar investigaciones que involucren estas variables de manera individual y que además se incluyan otras variables como la edad y el material didáctico que se utiliza en la institución.

Como limitaciones se puede considerar que la muestra se compone de adolescentes, los cuales presentan características de personalidad poco definidas o inestables. También el hecho de no haber podido manejar una muestra más grande, debido a la dificultad para obtener información acerca de sus calificaciones.

La principal limitación está en la formación de los grupos, ya que la diferencia entre los promedios que se toman en cuenta para medir su rendimiento escolar, no es tan distante. Es conveniente manejar grupos en donde se compare un promedio de diez con otro de seis o reprobado, pues es factible que ahí aparezcan diferencias con mayor probabilidad de significancia.

BIBLIOGRAFIA

- ABERASTURY, A.; La adolescencia normal. Un enfoque psico-analítico; Ed. Paidós, Buenos Aires, 1970.
- AJURIAGUERRA, J.; Manual de psiquiatría infantil; Ed. Mason, Barcelona, 1986.
- ALANIS, S.; Estudio correlativo del MMPI y el inventario de valores de Hartman (HIV) en un grupo de sujetos provenientes de una institución militarizada; Tesis, UNAM, Mexico, 1988.
- ALLEN, R.; Variables in personality theory and personality testing. An interpretation; Charles C. Thomas Publisher Nueva York, 1965.
- ALLPORT, G. y ODBERT, H.; Personality; Holt, Nueva York, 1936.
- ALLPORT, G.; Psicología de la Personalidad; Ed. Paidós, Buenos Aires, 1970.
- AMES, L.; Diferencias individuales y rendimiento escolar; Ed. Paidós, Barcelona, 1978.

- ANASTASI, A.; Psicología diferencial; Ed. Aguilar, Madrid 1975.
- ANASTASI, A.; Psychological testing; Macmillan, Nueva York, 1961.
- ARANDA, A.; Estudio correlacional entre autoconcepto y rendimiento escolar en alumnos a nivel licenciatura de la U.P.I.I.C.S.A.; Tesis, UNAM, México, 1987.
- BLOS, P.; Psicoanálisis de la adolescencia; Ed. Joaquín Mortiz, México, 1982.
- BRIKIN, B.; Self-concept differences in low and high achieving students; Journal of Clinical Psychology; 27 (2) 188-193, 1971.
- BRUECKNER, L. y BOND, G.; Self-concept of ability and school achievement; East Lansing Educational Publication, Michigan State University, 1980.
- BRUNER, J.; Saber hacer, saber decir; P.U.F., Paris, 1983
- CARDENAS, Y.; Estudio de correlación entre la escala adicional del MMPI logro académico y promedio en una muestra representativa de adolescentes; Tesis, UNAM, Mexico, 1987.

- CARLSON, G. y STROBER, M.; Affective disorders in adolescence; Psychoanal. Clin. North America, Nueva York, 1979. --

- CATTEL, R. y KLINE, P.; Objective personality and motivation tests; University of Illinois Press, Urbana, Chicago, 1977. --

- CATTEL, R.; The scientific analysis of personality; -- Aldine Publishing Co., Chicago, 1965.

- COLLIGAN, S. y OFFORD, J.; The aging MMPI: contemporary norms for contemporary teenagers; Mayo Clinic Proceedings; 64: 3-27, 1989. --

- CRONBACH, L.; Essentials of psychological testing; Harper y Row, Nueva York, 1960.

- CUELI, J. y REIDL, L.; Teorías de la personalidad; Ed. -- Trillas, México, 1983.

- CUELI, J. y AGUILAR, L.; Teorías de la personalidad; Ed. - Trillas, Mexico, 1990.

- DEBESSE, M.; La crisis de originalidad juvenil; P.U.F., - París, 1936.

- DSM III; Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, DSM III; Ed. Masón, Barcelona, 1980

- ERIKSON, E.; Identity youth and crisis; W.W. Norton Co. Inc., Nueva York, 1959.

- EVANS, R.; Who published what about whom? Journal of Personality Assessment; 47-4 339-344, 1983.

- GALLUCCI, N.; The influence of elevated F scales on the validity of adolescent MMPI profiles; Journal of Personality Assessment; 51 (1) 133-139, 1987.

- GAWRONSKY, L. y MAYHIS, G.; A social psychology of education; The Handbook of Social Psychology; 5:459-537, 1965.

- GEDANCE, D.; La depresión en la adolescencia; Rev. Fr. -- Psychanal, Paris, 1977.

- GOMEZ, G.; El MMPI y su correlación con áreas de selección profesional y rendimiento académico; Tesis, UNAM, México, 1989.

- GRAHAM, J.; MMPI Guia practica; Ed. Manual Moderno, México, 1987.

- GRASSE, P.; Adolescencia; Ed. Limusa, México, 1974.

- GUILFORD, J. P.; Personality; McGraw-Hill, N.Y; 1959.

- HALL, C.S. y LINDZEY, G.; Teorías de la personalidad; Ed. Paidós, México, 1957.

- HATHAWAY, J. R. y MCKINLEY, J. L.; Inventario multifásico de la personalidad MMPI; Ed. Manual Moderno, México, 1967.

- HILGARD, E.; Introduction to psychology; Hartcourt, Brace World, Nueva York, 1973.

- ISRAEL, T.; El autoconcepto en adolescentes de primer ingreso en el nivel educativo medio superior; Tesis, UNAM, - Mexico, 1990.

- KESTEMBERG, E.; La identidad y la identificación en los adolescentes; Psychiat. Enf., París, 1962.

- KLINEFELTER, S., ARCHER, M. y PANCOAST, A.; Recent adolescent MMPI norms. T-score elevation comparisons to Marks and Briggs; Journal of Personality Assessment; 54: 379-389, 1990.

- KODMAN, F.; Some personality traits of superior university students; Social behavior and personality, 12: 36-43, 1984.
- LAUFER, M.; The psychoanalyst and the adolescent's sexual development; Psychanal. Study Child, Nueva York, 1981.
- LEBOVICI, S.; La experiencia del psicoanalista con los niños y con los adultos de acuerdo al modelo de neurosis infantil y de la neurosis de transferencia; Reporte del 39vo. Congreso de Psicoanalistas Franceses, París, 1979.
- MALE, P.; La crisis juvenil; Payot, París, 1964.
- MARKS, M. y BRIGGS, L.; Adolescent norm tables for the MMPI; University of Minnesota Press, Minneapolis, 1967-1972.
- MARK, F. y HILIK, S.; Sistemas y teorías psicológicas contemporáneas; Ed. Paidós, Buenos Aires, 1978.
- MARKS, A., SEEMAN, R. y HALLER, M.; The actuarial use of the MMPI with adolescents and adults; Oxford University Press, N.Y., 1974.
- MARCELLI, D. y BRACONNIER, A.; Psicopatología del adolescente; Ed. Masón, Barcelona, 1986.

- MEAD, M.; La brecha de las generaciones; Denbøl, Paris, 1972.

- MEEHL, N. y HATHAWAY, J.; The K factor as a suppressor variable in the MMPI; Journal of Applied Psychology; 30: 525-564, 1946.

- MISTERLICH, A.; Los fundamentos del comportamiento colectivo; Alianza Editorial, Madrid, 1984.

- NAVARRO, R.; El MMPI (español) aplicado a jóvenes mexicanos: influencias de sexo, edad y nivel de inteligencia; Revista Interamericana de Psicología; 5:127-137, 1971.

- NAVARRO, R.; Orientación vocacional, primer ingreso, cambio de carrera y sexo en el MMPI; Revista Interamericana de Psicología; 7:43-53, 1973.

- NUÑEZ, R.; Aplicación del inventario multifásico de la personalidad (MMPI) a la psicopatología; Ed. Manual Moderno, México, 1968.

- ORIGEL, H.M.; Aspectos psicopatológicos detectados por el MMPI en grupos de éxito-fracaso académico en los alumnos del nivel medio superior; Tesis, UNAM, México, 1977.

- ORNELA, A.; Características de personalidad de alumnos reprobados en un colegio de bachilleres; Tesis, UNAM, -- México, 1990.

- PIAGET, J.; An outline of Piaget's developmental psychology for students and teachers; Basic Books, N.Y., 1965.

- PICK, S.; Cómo investigar en ciencias sociales; Ed. Trillas, México, 1979.

- SARASON, I.; Psicología anormal: los problemas de la conducta desadaptada; Ed. Trillas, México, 1981.

- SHERIF, M.; Social psychology; Harper and Row, N.Y. 1969.

- SIEGEL, S.; Estadística no paramétrica; Ed. Trillas, México, 1986.

- THOM, R.; Crisis y catástrofe; Comunicación, París, 1976.

- UNESCO; La juventud de los años 80's; La Revista de la UNESCO. 1980.

- U.V.M., Catálogo; Ed. por la Univ. del Valle de México, - México, 1992.

- WHITTAKER, J.; Psicología; Ed. Interamericana, México, 1981.

- WINNICOTT, A.; La realidad de la juventud y el espacio potencial; Gallimard, París, 1975.

- ZAZZO, L.; Psicología diferencial de la adolescencia; -- P.U.F., París, 1960.