

UNIVERSIDAD NACIONAL SAN AGUSTIN DE AREQUIPA
FACULTAD DE PSICOLOGIA, RELACIONES
INDUSTRIALES Y CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGIA



“AJUSTE DE PERSONALIDAD Y AUTOPERCEPCIÓN
VOCACIONAL”

Estudio realizado en estudiantes de una Institución Preuniversitaria de
la ciudad de Arequipa

Tesis presentada por el bachiller:

DAZA CHOQUE LUIS ALFREDO

Para optar el título profesional de
psicólogo

AREQUIPA – 2016

PRESENTACIÓN

Señor Rector de la Universidad Nacional San Agustín.

Señor Decano de la Facultad de Psicología, RR. II. y Cs. de la Comunicación.

Señor Director de la Escuela Profesional de Psicología.

Señor Presidente del Jurado Dictaminador.

Señores Catedráticos Miembros del Jurado Dictaminador.

Tenemos el honor de dirigirnos a ustedes con el propósito de poner a su consideración el presente trabajo de tesis titulado: “AJUSTE DE PERSONALIDAD Y AUTOPERCEPCIÓN VOCACIONAL”, estudio realizado en los estudiantes preuniversitarios de una academia preuniversitaria en Arequipa, el mismo que tras su revisión y dictamen favorable, nos permitirá optar el título profesional de Psicólogo.

Cumpliendo con los requerimientos del reglamento vigente, esperamos que vuestra justa apreciación evalúe el esfuerzo realizado y que la presente investigación sirva de aporte al conocimiento psicológico y sea un incentivo para que se realicen otras investigaciones.

Bachiller:

LUIS ALFREDO DAZA CHOQUE

AGRADECIMIENTO

A los alumnos de institución preuniversitaria “Mendel” por su colaboración y su tiempo para llevar a cabo el presente trabajo de investigación. Igualmente a los promotores de la misma institución por su comprensión y apoyo a la presente investigación.

Gracias a todos ellos.

RESUMEN

El desajuste de la personalidad se expresa en forma de frustración, genera estudiantes que no se ajustan a las normas, exigencias y oportunidades; genera estudiantes con poca laboriosidad, depresión, culpabilidad, miedo, conflictos internos, conductas disruptivas en el aula, baja autoestima, actitudes negativas, reacciones agresivas o pasivas, falta de aplomo y seguridad en sus relaciones sociales, pesimismo y descontento con su realidad corporal.

La autopercepción vocacional se refiere a la percepción que hace el estudiante del mundo vocacional a través de su autoconcepto, es una fase de la conducta vocacional; potente indicador para el asesoramiento vocacional. La percepción errónea de las influencias que reciben del medio y de sí mismos produce elecciones equivocadas y como consecuencia: abandono de estudios, desmotivación, bajo rendimiento, depresión, entre otros.

La presente investigación “Ajuste de la personalidad y su relación con la autopercepción vocacional”. Nos permitirá por un lado identificar la calidad de ajuste de personalidad en las áreas de hogar, salud, social y emocional y por otro lado la percepción de los factores intervinientes en la elección vocacional.

La investigación es de tipo descriptiva - correlacional, se trabajó con una muestra de 561 estudiantes de ambos sexos, entre 14 y 25 años de una academia preuniversitaria. Se utilizó el inventario de ajuste de la personalidad de Hugh Bell y la escala de autopercepción vocacional de Luis Vicuña Peri. Para el análisis de datos se utilizaron el coeficiente de Pearson y la prueba estadística U de Mann Whitney.

Los resultados obtenidos señalan que las variables tienen correlación negativa; llegando a concluir que a mayor calidad de ajuste de personalidad, menor nivel de influencia autopercibida de los factores intervinientes en la elección vocacional. Siendo el coeficiente de Pearson = **-0,274** señalaría una correlación negativa significativa por trabajarse con una muestra grande.

Palabras claves: AJUSTE DE PERSONALIDAD, AUTOPERCEPCIÓN VOCACIONAL.

ABSTRAC

The personality mismatch is expressed in frustration, it generates students who do not conform to norms, demands and opportunities; Generates students with little laboriousness, depression, guilt, fear, internal conflicts, disruptive behaviors in the classroom, low self-esteem, negative attitudes, aggressive or passive reactions, lack of poise and security in their social relations, pessimism and dissatisfaction with their corporeal reality.

Vocational self-perception refers to the student's perception of the vocational world through his self-concept; it is a phase of vocational behavior; Powerful indicator for vocational counseling. The mistaken perception of the influences they receive from the environment and from themselves produces mistaken choices and as a consequence: abandonment of studies, demotivation, underperformance, depression, among others.

The present research "Adjustment of the personality and its relation with the self-perception vocational". It will allow us, on the one hand, to identify the quality of personality adjustment in the areas of home, health, social and emotional and on the other hand the perception of the factors involved in vocational choice.

The research is descriptive - correlational, we worked with a sample of 561 students of both sexes, between 14 and 25 years of a pre - university academy. We used Hugh Bell's personality adjustment inventory and Luis Vicuña Peri's self-perception vocational scale. For data analysis, the Pearson coefficient and the Mann Whitney U test were used.

The results obtained indicate that the variables have negative correlation; Concluding that the higher the quality of personality adjustment, the lower the self-perceived influence of the factors involved in vocational choice. Being the Pearson coefficient = -0.274 would indicate a significant negative correlation for working with a large sample.

Key words: PERSONALITY ADJUSTMENT, VOCATIONAL AUTOPERCEPTION.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN.....	ii
AGRADECIMIENTO.....	iii
RESUMEN.....	iv
ABSTRAC.....	v
INTRODUCCIÓN	10

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE ESTUDIO

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	18
2. OBJETIVOS.....	20
A. Objetivo general.....	20
B. Objetivos específicos	20
3. HIPÓTESIS	20
4. IMPORTANCIA DEL ESTUDIO	21
5. LIMITACIONES DEL ESTUDIO	24
6. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS	25
A. Ajuste de Personalidad.....	25
B. Autopercepción Vocacional.....	25
7. VARIABLES E INDICADORES.....	25

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

AJUSTE DE PERSONALIDAD

1. Definiciones de personalidad.....	27
A. Personalidad según George Kelly	27
B. Personalidad según Fernando Gonzáles Rey	29
C. Personalidad según Gordon Allporth.....	36

D. Personalidad según Raymond Cattell	37
E. Personalidad según Millon.....	37
F. Otras definiciones de Personalidad	37
2. Perspectivas del "yo"	38
3. Teorías de la personalidad	40
A. Teoría psicoanalítica	41
B. Teoría de los rasgos.....	42
C. Teoría conductista	44
D. Teoría humanista.....	45
E. Teoría dialéctica materialista	47
F. Teoría cognoscitiva del aprendizaje social	49
G. Teoría cognoscitiva de los constructos personales	50
4. Dinámica de la personalidad.....	52
5. Ajuste de personalidad.....	53

AUTOPERCEPCIÓN VOCACIONAL

1. Autopercepción.....	57
2. Autopercepción vocacional	60
3. Orientación vocacional en el Perú	65
4. Elección vocacional	66
5. Conducta vocacional en la adolescencia	67
6. Factores intervinientes en la conducta vocacional	69
A. Factores socioeconómicos.....	70
B. Factores psicológicos centrado en el individuo	70

ADOLESCENCIA

A. Desarrollo cognitivo.....	72
B. Desarrollo socioafectivo.....	73
C. Desarrollo vocacional.....	73

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

1. TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	76
A. Tipo de Investigación	76
B. Diseño	77
2. SUJETOS.....	77
A. Población.....	77
B. Población de estudio	77
3. INSTRUMENTOS.....	78
A. Inventario de Ajuste de Personalidad de Hugh Bell	79
B. Escala de Autopercepción Vocacional de Luis Vicuña	80
C. Procedimiento	81

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	82
--	----

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	102
CONCLUSIONES.....	111
RECOMENDACIONES	113
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	115

CASO CLÍNICO

CASO CLÍNICO.....	120
A. Historia Clínica	121
B. Examen Mental	126
C. Examen Psicométrico.....	130
B. Examen Psicológico	138
C. Plan Psicoterapéutico	143
ANEXO: ENTREVISTA Y PRUEBAS PSICOLÓGICAS.....	168

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA N° 1	Distribución representativa de la muestra	83
TABLA N° 2	Correlación entre calidad de ajuste de personalidad con los niveles de autopercepción vocacional de los factores que intervienen en la elección vocacional	84
TABLA N° 3	Calidad de ajuste de personalidad: en el hogar	85
TABLA N° 4	Calidad de ajuste de personalidad: en la salud	86
TABLA N° 5	Calidad de ajuste de personalidad: en lo social	87
TABLA N° 6	Calidad de ajuste de personalidad: en lo emocional	88
TABLA N° 7	Calidad de ajuste de personalidad: en lo general	89
TABLA N° 8	Calidad de ajuste de personalidad en sus diferentes áreas según sexo	90
TABLA N° 9	Autopercepción vocacional: conocimiento de la carrera	91
TABLA N° 10	Autopercepción vocacional: seguridad de la profesión	92
TABLA N° 11	Autopercepción vocacional: influencia de amigos	93
TABLA N° 12	Autopercepción vocacional: influencia de la familia	94
TABLA N° 13	Autopercepción vocacional: estatus socioeconómico	95
TABLA N° 14	Niveles de autopercepción vocacional de los factores que intervienen en la elección vocacional	96
TABLA N° 15	Niveles de autopercepción vocacional de los diferentes factores según sexo	97
TABLA N° 16	Correlación entre calidad de ajuste en lo emocional y el nivel de influencia del factor dinero a ganar	99
TABLA N° 17	Correlación entre calidad de ajuste en el hogar y el nivel de influencia y los niveles de seguridad de la elección	100
TABLA N° 18	Correlación entre calidad de ajuste de personalidad en el área social con los niveles de seguridad de la elección	101

INTRODUCCIÓN

Los teóricos de la personalidad, presentan versiones diferentes respecto a la personalidad. Cloninger (2003) señala que la personalidad puede definirse como las causas internas que subyacen al comportamiento individual y a la experiencia de la persona. Los teóricos de la personalidad no están todos de acuerdo sobre cuáles son dichas causas. Por otro lado Schultz (2002) presenta varias definiciones, la primera atendiendo al origen del vocablo “personalidad” señala que la personalidad son los aspectos de nosotros que los demás pueden ver, es decir las características visibles y externas que causan impresiones en los otros, es decir lo que parecemos ser. La segunda definición señala que la personalidad abarca el conjunto de cualidades subjetivas, sociales y emocionales que no podemos ver de manera directa, que una persona puede intentar ocultar o que quizá nosotros tratemos de esconder de los otros.

La personalidad también se define como el conjunto de formas características de responder o enfrentar los estímulos de la vida, que se organizan y conforman en una estructura típica, única y personal para cada individuo. La estructura de personalidad tiende a ser estable y permanente y debido a esto las personas tienen formas típicas o habituales de reaccionar a través del tiempo. Tanto como estable, la estructura de personalidad de un sujeto es también dinámica, ya que se va adecuando a las variaciones del medio en que se desarrolla cada sujeto, a los cambios propios del organismo y a las modificaciones en su ordenamiento psicológico (Ceis, 2000).

En esta estructura u organización de la personalidad, están involucradas no sólo aspectos o formas típicas de reaccionar emocional-afectivas, sino que también formas de responder cognoscitiva y conductualmente; cada una de las partes que constituyen la personalidad se organizan e interrelacionan con las otras, logrando una estructura completamente individual o un tipo propio de personalidad; por ejemplo, las formas de reaccionar frente a la adversidad pueden depender de lo que el sujeto sienta emocionalmente, pero a la vez dependen de las alternativas de solución que maneje y de la fuerza y empuje que posea para salir adelante (*Ibid*).

Adams (1954, citado por Schultz, 2002) señala que para entender el significado de la personalidad hay que examinar lo que pretendemos decir al usar el vocablo “yo”; el “yo” resume todo lo que le concierne a un individuo, es lo que le define como individuo diferente a los demás: los gustos y aversiones, temores y virtudes, fortalezas y debilidades; pero como dijimos existen diferentes versiones del concepto de personalidad y diversas maneras de definir la palabra “yo”. Cosacov (2007), señala que es sinónimo de individualidad consciente que posibilita la introspección.

Galimberti (2002), señala que otros confieren al “yo” un lugar central en la personalidad como: instancia organizadora de las mejores formas para adaptarse al ambiente; lugar de la autopercepción, que es percibirse de una manera, creer que es así y convertirlo en realidad (Sternberg, 2000, citado por Cepero, 2009) y como fuente o fin de la motivación.

Para Hugh, (1937, citado por Díaz, 2013) el “yo” es una especie de resorte encargado de facilitar la adaptación entre las demandas del organismo por una parte, y la influencia del medio social y físico por otra.

Para Ceis (2000), la adaptación de la personalidad es la conformidad con las normas que se le imponen al sujeto exteriormente. Incluyendo la noción de armonía con las exigencias del medio externo y las necesidades internas... hay adaptación cuando se compatibiliza la aceptación y conformidad de los requerimientos externos con la conformidad interna subjetiva.

Para Hugh, M Bell (1937, citado por Díaz, 2013) el ajuste de personalidad es un proceso de adaptación humana predominantemente ideológico e intencional orientado a alcanzar una meta...pero hay barreras integradas por circunstancias prevalentes en la persona o en el medio

que impiden la satisfacción inmediata de los objetivos, necesidades y urgencias. Si estas barreras son superadas... el individuo ha conseguido su adaptación. También hay adaptación cuando tiene la certeza y esperanza fundadas que pueden obtenerse los objetivos.

El poseer un buen ajuste de la personalidad es importante porque nos permite tener actitudes positivas, seguridad, conformidad con los valores, normas y actitudes dadas en el hogar. Permite que haya ausencia de sentimientos de pesimismo respecto de su salud. Permite enfrentar con aplomo y seguridad los condicionamientos que se imponen en la relación interpersonal. Y tener control de las emociones, confianza y seguridad en sí mismo, para enfrentar los cambios y dificultades en el plano sentimental (Bell, 1937, citado por Díaz, 2013 y Ceis, 2000). Las frustraciones son expresiones de desajuste de la personalidad y las fuentes pueden ser mediambientales, metas inasequibles o encontrarse en el mismo individuo como los conflictos internos propuestos por Kurt Lewin (Bell, 1937, citado por Díaz, 2013).

El poseer un buen ajuste de la personalidad permite lidiar con las situaciones, las demandas y oportunidades en el ambiente; la gente se adapta de diferente manera, de forma que las mediciones de los rasgos de la personalidad pueden utilizarse para predecir la manera en que enfrentan las situaciones (Bolger, 1990, citado por Cloninger, 2003).

Castellanos (2013), señala que una buena adaptación personal en la adolescencia significa un buen ajuste de sí mismo por lo que no presentan problemas consigo mismos, y ven la realidad tal y como es, por lo que no se infravaloran y tienen menos tendencia a mostrar miedo, culpabilidad, depresión y somatización, por lo que muestran una autoestima positiva mostrando menos tendencia a elaborar pensamientos negativos o pesimistas.

Una buena adaptación escolar en la adolescencia significa presentar satisfacción y comportamientos adecuados respecto a la realidad escolar. Se manifiesta mediante una alta laboriosidad en el aprendizaje y menos presencia de conductas disruptivas en el aula y mediante actitudes favorables hacia el aprendizaje escolar, hacia los profesores y hacia la institución escolar (*Ibid*).

Una buena adaptación familiar, significa presentar satisfacción en cuanto al clima del hogar y de la relación de los padres, valorando el estilo educativo de los padres (Castellanos, 2013). El ajuste de personalidad en el hogar, implica un conjunto de actitudes positivas o aprecio del

sujeto en sus relaciones con los padres y hermanos; conformidad con los valores y las actitudes significativas dados en el hogar (Ceis, 2000). Implica también sentimientos de seguridad o satisfacción por pertenecer a un grupo familiar (Bell, 1937). Ceis (2000) añade que el ajuste en el hogar implica introyectar adecuadamente las normas y funcionamiento al interior de la familia y comportarse en conformidad con ellas. Ajuste en la salud significa satisfacción que experimentan los sujetos de su propia salud; se incluye la adaptación a su propia identidad o apariencia fisiológica; supone la ausencia de sentimientos pesimistas sobre su realidad vital y corporal.

Una buena adaptación personal socioafectiva significa que el adolescente presenta menos dificultades personales para aceptar la realidad tal y como es, no manifestando mecanismos de huida; mostrando menos tendencia a elaborar pensamientos negativos o pesimistas, menos comportamientos de temor, intranquilidad, junto o derivado de la buena valoración de sí mismo, por lo que muestran una autoestima positiva, presentan menos sentimientos de tristeza, pena, angustia, vergüenza...y tienden menos a la somatización de la tensión psíquica vivida (Castellanos, 2013). En relación al ajuste emocional normal puede definirse como un estado en virtud del cual la persona ejerce el control de sus emociones, dispone de un alto grado de tolerancia hacia los conflictos emocionales, encontrándose libre de temores, aprehensiones y ansiedades neuróticas; es decir, estabilidad emocional (Bell, 1937). La adaptación emocional se refiere al dominio y control de los diversos estados de ánimo, a la proporción y equilibrio entre las reacciones emotivas y los estímulos que los provocan; sugiere armonía emocional para asimilar los cambios; una adaptación emocional se asocia con personas con alta autoestima, confianza personal o seguridad en sí mismo; es muy conveniente para enfrentar las dificultades y cambios en el plano sentimental y resistir eficientemente los inconvenientes (Ceis, 2000).

Respecto al ajuste en lo social según Bell (1937), significa una situación sobria y espontánea en las relaciones de grupo y también al cultivo de intereses heterosexuales positivos, siendo estos normales y realistas. Según Ceis (2000), la adaptación social significa poseer seguridad y aplomo del sí mismo personal en sus relaciones sociales; comprende una adecuación entre su forma particular de ser y los condicionamientos que se imponen en la relación interpersonal.

En la actualidad aparecen respecto a la personalidad varias corrientes entre ellas: la corriente de la Autopercepción y del Autoconcepto vocacional (Cepero, 2009).

La autopercepción consiste en percibirse de una manera, creer que es así y convertirlo en realidad (como profecías autorrealizadas) según (Sternberg, 2000, citado por Cepero 2009). Holland (1983); Súper (1998) y Rivas (2003) citados por Cepero (2009) definen Autopercepción vocacional como la percepción que del mundo vocacional hace el estudiante, a través de su autoconcepto y su proyección como estructuración cognitiva. Rivas (1995, citado por Cepero, 2009) define autopercepción vocacional como la captación que hace el propio sujeto de sí mismo en relación con el mundo ocupacional, y la forma en que se proyecta sobre él, estructurando cognitivamente esa realidad percibida. Rivas (2003, citado por Cepero, 2009) la define como los juicios que hacen los sujetos de sí mismos en relación con el mundo vocacional.

La autopercepción vocacional es importante por ser una de las facetas más novedosas de los determinantes de la conducta vocacional según Cepero (2009). Los resultados experimentales de la investigación reafirman (Rivas, 1998, citado por Rivas, 2003) que: “Lo que los sujetos piensan y como se perciben ellos mismos en el contexto de las profesiones que conocen, aportan la mayor parte de la explicación de la varianza de la conducta vocacional de estudiantes de secundaria y universitarios”.

La Psicología Vocacional se centra en el estudio de la conducta vocacional entendida como el "conjunto de procesos psicológicos que una persona concreta moviliza en relación al mundo profesional en el que pretende integrarse activamente, o en el que ya está instalado" (Rivas, 1988, citado por Lobato, 2002). En esta perspectiva, la conducta vocacional constituye un proceso evolutivo, ya que sigue la línea de desarrollo del individuo y es un proceso de socialización que realiza la persona enmarcada en un contexto sociocultural y laboral determinado (Lobato, 2002). La autopercepción vocacional o cognición vocacional según Rivas (2003), puede interpretarse como expresión del autoconcepto vocacional, inscrito en el paradigma de la Psicología Cognitiva y aspecto clave de la fundamentación teórica del enfoque de asesoramiento vocacional Conductual-Cognitivo. La instancia del autoconcepto vocacional puede definirse como un aspecto del sí mismo (self), de la personalidad individual del sujeto que reflexiona sobre la conducta vocacional en el medio socioprofesional en que se desenvuelve (Rivas, 2003)

Las autopercepciones flexibles en los roles de género facilitan una autoeficacia más fuerte para la toma de decisiones profesionales; de un modo inverso, las actitudes estereotipadas y rígidas sobre los roles de género están asociadas con una eficacia más débil en la toma de decisiones profesionales y también con niveles más altos de ansiedad en la elección (Arnold y Bye, 1989; Matsui y Onglatco, 1992, citados por Merino, 2007).

La situación familiar puede influir en la autopercepción vocacional que posee el estudiante respecto a sí mismo y a su mundo laboral, si consideramos las familias inestables que generan hijos inseguros, desconfiados y temerosos; con gran dificultad para el desarrollo de su identidad, con muchas quejas de vacío y aburrimiento (Chávez, 1992), podemos esperar que estos hijos tengan un autoconcepto vocacional pobre y por lo tanto una autopercepción vocacional errónea. Vicuña, (2003) en uno de sus ítems de su escala de autopercepción vocacional pregunta si el estudiante está seguro(a) de lo que va a estudiar. La escala de autopercepción vocacional de Luis Vicuña (2003) busca verificar si la elección hecha por el examinado u orientado es espontánea o ha sido influenciada por prejuicios, falta de información, presiones de tipo familiar, social, entre otros.

Para esta investigación hemos tomado como referencia la investigación realizada por Nazario, (2008) quien investigó el perfil de los estudiantes ingresantes a la Universidad San Pedro de Chimbote, con una muestra de 185 estudiantes utilizando varios instrumentos entre ellos el inventario de Ajuste de Personalidad de Hugh Bell encontrando un nivel de regular a muy insatisfactorio, sobre todo en las áreas de ajuste familiar y la de ajuste social. Con los demás instrumentos como el test de California con nivel bajo y con el inventario de hábitos de estudio de Wrenn con resultados de inadecuados. Investigación que en cuya discusión resalta que el grupo estudiado es considerado en riesgo para el fracaso académico y deserción.

Barreto (2011), en el que se aplicó el inventario de intereses profesionales y ocupacionales CASM – 83 de Luis Vicuña (2003) que incluye hojas de registro de datos y un cuestionario de recopilación de información; también se aplicó la escala de autopercepción vocacional del mismo autor, la cual permitió la verificación de la elección vocacional y conocer la influencia de factores tales como los prejuicios, presiones de tipo familiar, falta de información y factores que influyen en la elección vocacional. Las variables de estudio de la investigación estuvieron constituidas por la elección vocacional, (optar o decidir por una carrera u oficio) y factores internos y factores externos que influyen en la elección vocacional (características del

individuo que motivan la selección de una carrera); la información se recolectó a través de la percepción (proceso intencional y voluntario que permite captar la característica de los objetos y fenómenos del mundo que nos rodea) de los alumnos; encontrando que los factores externos tienen mayor influencia que los internos en la elección vocacional de los estudiantes de 5to de secundaria (Barreto, 2011).

Barreto (2011), su muestra consta de 181 alumnos y alumnas de educación secundaria concluyendo que los factores externos (economía, familia, oferta educativa, información, el medio social, demanda laboral, etc.) tienen mayor influencia que los factores internos (habilidades, intereses, autoconcepto y autoestima) en la elección vocacional. Dentro de los factores externos percibidos por los alumnos y alumnas que condicionan la elección vocacional en mayor porcentaje son: La oferta educativa (48%) y la economía (71%) y los factores internos con mayor porcentaje son: autoestima (67%) Intereses (78%) Autoconcepto (73%) y habilidades (84%). En cuanto al nivel de autopercepción de los factores externos, la influencia es mediana influencia (51%) y ninguna influencia (48%) en la orientación vocacional. No se registró ningún caso de alta influencia. En la discusión se señala que los alumnos y alumnas evaluadas no tienen una adecuada percepción de la influencia de los factores internos y externos en su vida (Barreto, 2011). La errónea percepción de factores que influyen la elección vocacional, dificulta una acertada elección de la profesión y las consecuencias posteriores que se suscitan en los egresados de la secundaria como es la deserción de los estudios superiores, abandono de estudios, poca motivación en su carrera u ocupación elegida (Piñeyro 2011, citado por Barreto 2011).

Villada (2002), detectó que en la elección de la carrera, ejercen influencia los padres, familiares más cercanos y amigos; esta influencia se ejerce, muchas veces de forma indirecta, es decir sin conciencia de los padres e hijos, de la influencia en juego. Al margen de los determinantes externos, la elección de carrera y universidad se encuentra regulado por condiciones particulares de cada individuo, las cuales se reflejan en los imaginarios en los que se basa el estudiante para hacer su elección; Villada (2002), encontró que la mayoría de estudiantes se informaron de la existencia de las carreras a través de la interacción con un profesional de la misma carrera, e igualmente, en contextos familiares, televisión, prensa y amigos; además, la decisión se tomó, por parte de la mayoría de los estudiantes, durante los dos últimos años; el padre es neutral en cuanto a la decisión tomada por su hijo y la madre presenta mayor concordancia con su hijo.

Cano (2007), en su investigación en el caso de las mujeres señala que una de las motivaciones de elección de carrera es el deseo de sobresalir, de éxito y de reconocimiento de su actividad, esto se puede relacionar directamente al rol de género, ya que en nuestra cultura las mujeres tienen un papel menos activo en terrenos laborales, económicos y políticos; a este factor cultural se puede atribuir este deseo de desarrollo en el género femenino.

Mencionamos que Nazario (2008), encontró un Ajuste de Personalidad a nivel de regular a muy insatisfactorio, sobre todo en las áreas de ajuste familiar y la de ajuste social. Investigación que en cuya discusión resalta que el grupo estudiado es considerado en riesgo para el fracaso académico y deserción. Asimismo, la percepción errónea de las influencias que reciben del medio y de sí mismos determina elecciones equivocadas y traen como consecuencia: abandono de estudios, desmotivación, bajo rendimiento, depresión y hasta falta de realización tal como lo indica (Holland, 1998, citado por Barreto, 2011).

Las investigaciones anteriores sirven de sustentación teórica al tema a investigar sobre la relación que existe entre el ajuste de personalidad en general y en cada una de sus áreas: en el hogar, lo social, salud, emocional y la Autopercepción vocacional respecto a los factores intervinientes en la elección de una carrera (conocimiento de la carrera, seguridad de la carrera, influencia de la familia, influencia de los amigos y estatus socioeconómico.)

Por lo que en la presente investigación se refiere al ajuste de la personalidad en relación con la autopercepción de los factores intervinientes en la elección vocacional, es decir correlacionar la calidad de ajuste de personalidad con el nivel de influencia autopercibido de los factores intervinientes en la elección vocacional. Así como identificar la calidad de ajuste de personalidad en las áreas de hogar, salud, social y emocional; como también identificar el nivel de influencia autopercibido de cada uno de los factores que intervienen en la elección de una profesión (conocimiento de la carrera, seguridad, influencia de amigos, influencia familiar y estatus socioeconómico).

El presente estudio consta de 5 capítulos. El primer capítulo se refiere al problema de estudio; el capítulo 2 se refiere al marco teórico; el capítulo 3 consta de la metodología; en el capítulo 4 se realiza el análisis e interpretación de los resultados y el capítulo 5 se desarrolla la discusión de los resultados, conclusiones, recomendaciones, referencias bibliográficas y anexos.

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE ESTUDIO

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El desajuste de la personalidad de los estudiantes en las áreas familiar, social, emocional y salud; que se expresan en forma de frustraciones, no se ajustarían a las normas, exigencias, demandas, oportunidades, entre otros. Significa también la presencia de poca laboriosidad, depresión, culpabilidad, miedo, conflictos internos, conductas disruptivas en el aula, baja autoestima, actitudes negativas, reacciones agresivas o pasivas, falta de aplomo y seguridad en sus relaciones sociales, pesimismo y descontento con su realidad corporal. (Bell, 1937, Ceis, 2000, Castellanos, 2013).

La adaptación humana es un proceso predominantemente ideológico e intencional orientado a alcanzar una meta. Y son las barreras las fuentes que generan los estados de adecuación o inadecuación personal y producir disturbios de la personalidad y frustraciones. Las barreras u obstáculos pueden ser físicos, sociales, internos (conflictos internos), la discrepancia entre el nivel de aspiración y el nivel de rendimiento personal). (Bell, 1937, citado por Alarcón, 1962)

La autopercepción vocacional se refiere a la percepción que hace el estudiante del mundo vocacional a través de su autoconcepto y su proyección como estructuración cognitiva (Sternberg, 2000). Es considerada una de las facetas más novedosas de los determinantes

de la conducta vocacional (Cepero, 2009), es decir afecta de forma definitiva a la conducta vocacional. Pues Rivas (2003), señala que: “Lo que los sujetos piensan y como se perciben ellos mismos en el contexto de las profesiones que conocen, aportan la mayor parte de la explicación de la varianza de la conducta vocacional de estudiantes de secundaria y universitarios”. Los constructos o ideas vocacionales, como expresión de lo que los sujetos piensan y valoran de su conducta respecto a los diferentes grupos vocacionales, resultan ser los mejores y más potentes indicadores para el asesoramiento vocacional de los jóvenes (Rivas, 2003).

La asesoría vocacional en nuestro medio se ha venido desarrollando más desde el enfoque de los rasgos y también desde el enfoque evolutivo, centrando la atención en adolescentes que cursan el quinto de secundaria, algunas academias preuniversitarias más que asesoría vocacional han implementado hace ya algunos años programas de orientación vocacional, donde el proceso se centra en la recogida de información y elaboración de un perfil vocacional dando resultados carentes de un análisis integral para que el orientado subjetivamente llegue a una interpretación sin verificar si esta ayuda a la toma de decisiones (Vicuña, 2003).

Definitivamente este procedimiento es un enfoque de rasgos deficientemente aplicado, es necesario corregir puesto que las exigencias del mundo laboral tan cambiantes por avances tecnológicos registrados en la última década, son agentes de incertidumbre en los púberes y adolescentes y aún en los adultos jóvenes que ven como desaparecen algunos puestos de trabajo y surgen otros, cuyos roles y funciones no se conocen con precisión, los psicólogos estamos en la obligación profesional de impulsar investigaciones al respecto para optimizar nuestra labor como asesores (*Ibid*).

Nazario (2008), encontró un Ajuste de Personalidad de regular a muy insatisfactorio, sobre todo en las áreas de ajuste familiar y la de ajuste social, en estudiantes universitarios en una provincia peruana. Asimismo, la percepción errónea de las influencias que reciben del medio y de sí mismos determina elecciones equivocadas y traen como consecuencia: abandono de estudios, desmotivación, bajo rendimiento, depresión y hasta falta de realización tal como lo indica (Holland, 1998, citado por Barreto M. 2011).

Por lo tanto la presente investigación pretende correlacionar la calidad de ajuste de personalidad con el nivel de autopercepción vocacional.

Por las consideraciones mencionadas anteriormente nos planteamos la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es la relación entre el ajuste de personalidad en sus diferentes áreas y la autopercepción vocacional en sus distintos factores intervinientes en la elección de una carrera?

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

Determinar la relación entre la calidad de ajuste de personalidad con los niveles de autopercepción vocacional de los factores que intervienen en la elección vocacional, en estudiantes de una Academia Preuniversitaria.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

2.2.1. Identificar la calidad de ajuste de personalidad en las áreas de hogar, salud, social, y emocional.

2.2.2. Medir la calidad de ajuste de personalidad en sus diferentes áreas según sexo.

2.2.3. Identificar los niveles de autopercepción vocacional que tienen los estudiantes de la academia preuniversitaria de los factores conocimientos de la carrera, seguridad en su elección; influencia de amigos, familia y estatus socioeconómico en la elección de una carrera.

2.2.4. Medir los niveles de autopercepción vocacional de los diferentes factores según sexo.

2.2.5. Correlacionar la calidad de ajuste de personalidad en las áreas de hogar, salud, social y emocional con los niveles de autopercepción vocacional de los factores que influyen en la elección vocacional.

3. HIPÓTESIS

H₁: Existe relación entre el ajuste de personalidad y la autopercepción vocacional que tienen los estudiantes de la academia preuniversitaria.

4. IMPORTANCIA DEL ESTUDIO

El presente estudio tiene como objetivo general medir el grado de relación entre la calidad de ajuste de personalidad y el nivel de autopercepción vocacional vinculada a factores como conocimiento de la carrera, seguridad del estudiante al elegir una profesión, influencia de amigos, influencia de la familia y estatus social económico. Pues al tener el estudiante una percepción equivocada de los factores que intervienen en la elección vocacional es probable que se generen problemas de insatisfacción con la carrera elegida, bajo rendimiento, ausentismo, deserción, entre otros.

La variable ajuste de personalidad también es de suma importancia, porque si los estudiantes que ingresan a la universidad; no se ajustan en lo social, por falta de aplomo y seguridad en sí mismo en las relaciones sociales; no se ajustan en lo emocional, actuando con agresividad o retraimiento frente a los conflictos; no se ajustan en la salud, teniendo actitudes negativas hacia su cuerpo y no se ajustan en su hogar, teniendo problemas familiares. (Ceis, 2000 y Hugh, 1937). Todo lo anterior puede conllevar a tener dificultades para alcanzar sus metas o tener un rendimiento incompatible con sus aspiraciones, lo que lleva a su vez a la frustración.

García (2014), señala que las causas del bajo rendimiento académico son muy variadas a tal punto que son disímiles las investigaciones que estudian diversos factores sobre este problema y, escasamente, se encuentran estudios que logren aglutinar todas las variables o componentes asociados. Según criterios de García y otros (2014), el bajo rendimiento académico está asociado a variables pedagógicas y personales del alumno. Dentro de las pedagógicas se asumen los criterios de Artunduaga (2008, citado por García, 2014) donde reconoce las expectativas y actitudes del profesor, su formación y experiencia (lo que podría llamarse maestría pedagógica), personalidad, proceso didáctico, acompañamiento pedagógico, clima de la clase y tamaño del grupo.

Dentro de las variables personales del alumno se han estudiado las sociodemográfica, familiares, motivacionales, cognoscitivas y emocionales; las primeras, por lo general, son difíciles y a veces imposibles de controlar y/o cambiar (sexo, edad, estado civil, área residencial, procedencia social, financiación para los estudios); las familiares resultan, también bastantes complicadas ya que requieren el trabajo con la familia y sus problemáticas económicas, de funcionamiento familiar y los vínculos que establece con la

institución educativa (Moreno, 2012, citado por García, 2014). Una de estas variables es parte de nuestra investigación, me refiero al ajuste de la personalidad en el hogar.

Las variables motivacionales, cognoscitivas y emocionales son las que requieren entonces de un trabajo psicopedagógico más esmerado por parte del docente (García, 2014). Una de estas variables es parte de esta investigación, me refiero a la autopercepción vocacional. Siendo según Cepero (2009), una de las perspectivas más actuales de la personalidad, señala a su vez que la autopercepción vocacional son las creencias o expectativas que el alumnado tiene de su capacidad o habilidad para realizar con éxito una determinada carrera y/o el ejercicio profesional exitoso de la misma, afecta de forma definitiva a la conducta vocacional.

En este terreno García (2014), hace referencia al autoconcepto académico, las expectativas de éxito y el pensamiento positivo como tres variables intrínsecamente relacionadas que el docente no debe olvidar. Para Mares (2009, citado por García, 2014) la ideas asumida por los docentes y los propios estudiantes respecto a sus habilidades, conocimientos e inteligencia se convierten en profecía que se cumple, es decir, el éxito y el fracaso escolar son, en muchas ocasiones, el resultado de la definición que ambos actores del proceso de enseñanza aprendizaje sustentan.

Por lo general, los estudiantes con bajo rendimiento académico operan con un concepto negativo de sí, y asumen que no son “inteligentes”, que nunca pueden salir bien, que sus compañeros son “mejores” que ellos y se da la profecía autocumplida: “para qué estudiar tanto si al final yo soy de tres”; ello deriva en un círculo vicioso donde obtiene lo que cree que se merece (una mala nota), que a su vez es lo único por lo cual trabajó; todo ello redundando en expectativas de éxito muy bajas (García, 2009). Si a esto le añadimos el comentario de algún docente que señala sobre el error del estudiante en la elección vocacional, esto afectaría la autopercepción vocacional del estudiante, que lo llevaría a canalizarse como un futuro mal profesional. Como señala García (2014), la experiencia en el trabajo con los estudiantes de bajo rendimiento demuestra que muchas veces se trata de alumnos desmotivados por el estudio y la carrera.

Es en este terreno en que se encuentra nuestra investigación porque podría contribuir a identificar factores causales que podrían generar desajuste de personalidad y una

inadecuada autopercepción vocacional que se expresaría en bajo rendimiento académico. Para luego asumir medidas orientativas y de asesoramiento para mejorar el autoconcepto de los estudiantes; mejorar su adaptación de la personalidad en la universidad y su autopercepción vocacional tomando en cuenta las perspectivas del “yo” en especial la de Hugh Bell; la perspectiva de la personalidad de los constructos de Kelly; la perspectiva de Kurt Lewin sobre los conflictos internos y otras afines para entender la magnitud del problema y luego organizar actividades para atender a las necesidades de los estudiantes universitarios.

Aportaría conocimientos respecto a nuestra variable Autopercepción vocacional, variable que no es tomada en cuenta en la mayoría de asesorías vocacionales y orientaciones vocacionales de nuestro medio, siendo una de las facetas más novedosas que determinan la conducta vocacional como lo afirmó Cepero (2009).

Si la autopercepción vocacional es el mundo vocacional percibido desde el autoconcepto de los estudiantes (Sternberg, 2000). Es importante conocer cómo perciben nuestros estudiantes su mundo ocupacional, para que los psicólogos arequipeños podamos saber de esta manera según los resultados obtenidos que factores intervinientes son percibidos como no influyentes, poco influyentes o muy influyentes en la elección de una carrera. Para luego, como señala Vicuña (2003), optimizar nuestra labor como asesores, y colaborar de esta manera con el desarrollo de la madurez de nuestra juventud para que sean capaces de decidir voluntaria y libremente por una profesión u ocupación completando así el proceso de socialización con el mundo adulto.

La asesoría vocacional es importante porque, como señala Vicuña (2003), contribuye a desarrollar la madurez para la toma de decisiones en forma voluntaria, libre y responsable; reduce las frustraciones juveniles cuando optan fortuitamente o por presión social o del hogar, por una profesión u ocupación que no compatibiliza con las expectativas de vida; Junto al punto anterior, se reduce la tasa de deserciones o abandono de los estudios superiores; se incrementa la satisfacción laboral y la productividad; y lo que es más importante se logra que el sujeto se autorrealice como persona capaz de aportar activamente al desarrollo de su contexto socioeconómico-cultural.

La equivocada elección de una carrera, puede generar perjuicios al estado, pues la mala elección de una carrera acarrea conflictos psicológicos al estudiante y pérdidas económicas para el país, pues los riesgos de una mala elección, a decir de los expertos, son múltiples y van desde la frustración, la deserción escolar y más tarde la subocupación laboral. (Toribio, 2015). Algunos estudiantes optan por lo que está de moda, o eligen la carrera según la elección de sus amigos o la presión familiar; actuar bajo estos motivos puede llevar a abandonar la carrera antes de completar el plan de estudios. (Diario la república, 2016). Nuestro país no cuenta con un programa nacional que incluya la aplicación de instrumentos para orientar u asesorar a nuestros estudiantes; como si lo poseen otros países.

Ramírez (2009, citado por Mori, 2012), realizó una investigación sobre la deserción en la universidad mayor de San Marcos con 373 docentes universitarios, los cuales un 73% de los docentes opinó que el motivo económico era la principal causa de deserción estudiantil y un 40% señaló que obedecía a la mala elección de la carrera. Sin embargo los estudiantes señalan que la causa principal de deserción universitaria en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos era el problema económico (44%), seguido por la falta de vocación profesional a la carrera (31%), las expectativas defraudadas en la formación (15%) y el bajo rendimiento académico (8%); estos datos fueron resultado de una encuesta aplicada a un universo de 677 estudiantes.

5. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

En cuanto a las limitaciones del presente estudio algunos estudiantes se demoraron en terminar sus pruebas, debido a la complejidad de algunas preguntas, ya que estas poseen algunas palabras que no podían ser interpretadas por los estudiantes; preguntaban a cada momento respecto a las mismas, ante lo cual se preparó un conjunto de palabras sinónimas para mejorar la comprensión; ante esto algunos alumnos fueron ubicados en otro lugar y hora para que las culminen. Otras 23 evaluaciones no fueron consideradas por estar incompletas. En cuanto a dos salones de estudiantes que fueron evaluados en dos partes, hubo ausentismo de varios alumnos (en promedio de 10 a 15 por salón), lo que generó que solo se tenga una prueba completa y la otra prueba no se haya desarrollado.

6. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS

A. AJUSTE DE LA PERSONALIDAD

AJUSTE

El término se refiere a la modificación del comportamiento habitual con miras a una mejor adaptación al ambiente social (Galimberti, 2002).

AJUSTE DE PERSONALIDAD

El ajuste de la personalidad es un proceso de adaptación humana predominantemente ideológico e intencional orientado a la consecución de una meta; o que es lo mismo decir que en los procesos de ajuste de personalidad se distingue un motivo que provoca la acción del individuo y una meta hacia donde se dirige; pero entre el motivo que el individuo posee y las acciones para alcanzar la meta, hay barreras integradas por circunstancias prevalentes en la persona o en el medio que impiden la satisfacción inmediata de los objetivos, necesidades y urgencias. Si estas barreras son superadas y las metas son cubiertas puede decirse que el individuo ha conseguido su adaptación, también hay adaptación cuando se tiene la certeza y esperanza fundadas que pueden obtenerse los objetivos; pero cuando el individuo no logra superar las barreras y su actividad normal es interferida por estas situaciones que bloquean la satisfacción de sus objetivos deviene en mal ajustado. Siendo las frustraciones las expresiones del desajuste de la personalidad. (Bell, 1937, citado por Díaz, 2013)

B. AUTOPERCEPCIÓN VOCACIONAL

AUTOPERCEPCIÓN

La autopercepción consiste en percibirse de una manera, creer que es así y convertirlo en realidad como profecías autorrealizadas, es decir se convierte en esa persona que percibe. De aquí la gran importancia que posee este concepto (Sternberg, 2000, citado por Cepero, 2009).

AUTOPERCEPCIÓN VOCACIONAL

Se define Autopercepción vocacional como la percepción que del mundo vocacional hace el estudiante, a través de su autoconcepto y su proyección como estructuración cognitiva. (Holland, 1983; Súper, 1998 y Rivas, 2003, citados por Cepero, 2009).

Es la captación que hace el propio sujeto de sí mismo en relación con el mundo ocupacional, y la forma en que se proyecta sobre él, estructurando cognitivamente esa realidad percibida. (Rivas, 1995, citado por Cepero, 2009)

Son los juicios que hacen los sujetos de sí mismos en relación con el mundo vocacional. Es una de las facetas más novedosas de los determinantes de la conducta vocacional (Rivas, 2003, citado por Cepero, 2009).

7. VARIABLES E INDICADORES

VARIABLES	ÁREAS	INDICADORES
AJUSTE DE PERSONALIDAD	Hogar Salud Emocional	CALIDAD DE AJUSTE <ul style="list-style-type: none"> • Bueno • Regular • Insatisfactorio
	Social	CALIDAD DE AJUSTE <ul style="list-style-type: none"> • Agresivo • Normal • Retraído
AUTOPERCEPCIÓN VOCACIONAL	FACTORES	NIVELES <ul style="list-style-type: none"> • Nivel Alto • Nivel Medio • Nivel Bajo
	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de la carrera. • Seguridad de elección la carrera. • Influencia de amigos • Influencia familiar • Estatus social económico 	
VARIABLE INTERVINIENTE	Sexo	Masculino y Femenino

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

AJUSTE DE LA PERSONALIDAD

1. DEFINICIONES DE PERSONALIDAD

A. PERSONALIDAD SEGÚN GEORGE KELLY

Según la teoría de los constructos personales de Kelly, la persona ocupa un lugar de importancia central como constructor activo del mundo (Frager, 2000). En esta teoría la personalidad es descrita en términos de los procesos cognoscitivos (cogniciones) (Schultz, 2002). Los individuos difieren en los constructos personales (cogniciones) que aplican a la experiencia; de esto se derivan otras diferencias (emociones, conducta), la cognición es central para la personalidad; los procesos cognoscitivos se describen de manera minuciosa en la teoría de Kelly; las conductas y emociones se derivan de las cogniciones. (Cloninger, 2003)

Cada persona crea un conjunto de constructos cognoscitivos acerca del ambiente; con esto se refiere a que interpretamos y organizamos en un sistema o patrón sucesos y relaciones sociales de nuestras vidas (Schultz. 2002). Con base a este patrón, hacemos

predicciones acerca de nosotros y respecto de otras personas y acontecimientos, y utilizamos esos pronósticos para formular respuestas personales y guiar nuestras acciones; por ende, para entender la personalidad primero debemos comprender nuestros patrones, las formas en que organizamos o construimos el mundo propio; de acuerdo con Kelly, nuestra interpretación de los sucesos es más importante que los sucesos por sí mismos (Schultz. 2002).

El cometido de la psicología consiste en determinar la forma en que las personas construyen sus mundos y su percepción del “yo”; los psicólogos cognoscitivistas comparten la idea de Kelly de que la forma en la que las personas se ven a sí mismas y al mundo influye de manera decisiva en la personalidad y el estilo de vida (Frager, 2000).

Kelly (1955, citado por Cloninger, 2003) señala que todas nuestras interpretaciones actuales del universo están sujetas a revisión o reemplazo; a esta suposición denomina *alternativismo constructivo*, esto significa que nuestras creencias no tienen el estatus de verdades objetivas; deberíamos hacer hincapié en el acto de construir, percatándonos que nuestros conceptos pueden revisarse. El psicoanálisis y el conductismo defienden el *determinismo* es decir que somos esclavos del pasado y de los estímulos externos, respectivamente. Y Kelly señala que las personas son libres en la medida en que pueden construir “interpretaciones del universo” alternas; las personas no son títeres de la realidad, construyen su propio destino por la forma en que interpretan los acontecimientos (Vaihinger y Kelly, 1964, citado por Cloninger, 2003)

Para Kelly, el estudio psicológico de la personalidad no es otra cosa que el estudio de la forma en que las personas construyen su vida, sin aspirar a que sus resultados sean concluyentes, siempre dispuestos a revisar o reemplazar sus constructos según lo exijan las circunstancias; cuando los psicólogos recuerdan que son, ante todo, personas dedicadas a una labor de construcción, la apertura a otras construcciones se vuelve una actitud que adoptan de manera casi natural; por construir, Kelly entiende “introducir una interpretación”; en este sentido, las circunstancias y las condiciones objetivas del mundo importan menos que la forma en que son interpretadas por las personas; todas las experiencias se definen a través de los filtros de los constructos personales; no hay, pues, una cosa llamada experiencia pura que pueda separarse de sus constructos semánticos (Frager, 2000).

George Kelly (1955, citado por Frager, 2000) en su postulado fundamental señala: “Los procesos psicológicos de la persona se canalizan por las formas en que aquella predice los sucesos”; la expresión “canalizar” se emplea para reconocer que no bien se distingue la presencia de un proceso, es necesario especificar qué dirección toma; debido a que el proceso se canaliza de manera que la persona “prevé o predice los sucesos”, no podemos menos que percibir allí un desenvolvimiento hacia el futuro; las personas intentan vislumbrar lo que el mundo les reserva; “prever representa tanto el impulso como el freno de la psicología de los constructos personales”.

B. PERSONALIDAD SEGÚN FERNANDO GONZÁLEZ REY

González (1989), sustenta, “...que la personalidad, en tanto categoría y principio, que designa especificidad de la subjetividad humana, en tanto configuración sistemática y relativamente estable de los principales contenidos y operaciones psicológicas que caracterizan la función reguladora y autorreguladora del sujeto en su expresión integral”.

González (1989), sostiene que la psicología cognitiva pone énfasis en aspectos dinámicos y funcionales del funcionamiento psíquico. Si bien los psicólogos cognitivos no se orientan a definiciones estructurales sobre la personalidad, avanzan de manera notable en la comprensión de las operaciones cognitivas en los procesos de regulación y autorregulación del comportamiento. El mismo autor (1989) señala que G. Kelly afirmó la significación del proceso de conceptualización de la realidad como vía esencial para el estudio psicológico del hombre; el esquema de Kelly, como el de los psicólogos humanistas, no se orienta hacia la descripción de contenidos de la personalidad, sino hacia la forma en que la personalidad utiliza sus contenidos a través de los constructos personales que elabora.

Los constructos personales que maneja el sujeto en sus distintas interrelaciones posibilitan definir sus principales valores y conflictos. Si bien los conceptos que utiliza el individuo para reflejar una situación nos descubren un indicador importante para el estudio de la personalidad, esta no se agota por este proceso, sino que más bien lo define. Si para Kelly el hombre crea constructos con los cuales configura la realidad, para nosotros (González y Mitjans, 1989) el sistema valorativo conceptual es una de las operaciones de la personalidad, cuyas particularidades dependen de las propias

relaciones del hombre con la realidad y de su historia individual. Es cierto que el hombre le da un sentido psicológico a la realidad, pero este no es expresión de un momento cognitivo de enfrentamiento con ella, sino de una historia individual conformada en una personalidad concreta que se expresa en su sistema de conceptos para valorar la realidad y valorarse a sí misma.

Dentro de esta dirección del pensamiento, también se ha experimentado una evolución significativa ante las exigencias derivadas de la investigación. Así, R. Lazarus, citado por Gonzáles (1989), quien es uno de los máximos exponentes de la orientación cognitiva en la psicología contemporánea, escribe: “Aunque consideramos la cognición (del significado) como una condición necesaria de la emoción, es un error conceptual afirmar que las emociones preceden a los pensamientos o, al contrario, que los pensamientos preceden a las emociones”. Con este planteamiento, que se aclara más en otros momentos de su obra, Lazarus se orienta hacia una comprensión sistemática de la relación entre lo cognitivo y lo afectivo, que no puede ser comprendida en esquemas causales unilaterales, a pesar de las limitaciones que aún conserva del reduccionismo cognitivo, al enfatizar la cognición como condición necesaria de la emoción. Pensamos que no toda emoción tiene un origen simbólico, por la complejidad que trasciende la capacidad cognoscitiva de la personalidad para aprehender esta realidad.

Las operaciones presentadas por los psicólogos cognitivos esclarecen mucho el sentido del intelecto y la cognición en las funciones de la personalidad, y permiten ubicar con más precisión el rol de lo cognitivo en ella. En esta dirección, resultan también sugerentes las investigaciones sobre el nivel de información disponible en el individuo. En estos estudios se logran aclarar operaciones que en las concepciones más tradicionales se infieren del funcionamiento de un elemento estructural de la personalidad, el cual era responsable de estos comportamientos, impidiendo el conocimiento de su naturaleza psicológica (Gonzáles, 1989).

Si bien la personalidad no puede reducirse a un sistema de información, resulta indiscutible que opera con información, y que sus contenidos expresan distintos niveles de individualización de la información mediante diversas operaciones psicológicas. Es así como se han conceptualizado un conjunto de aspectos interesantes sobre el sistema de procesamiento de información por la personalidad, que son factibles de utilizar en la

investigación y que pueden ocupar un lugar en los estudios actuales sobre ella. Desde el punto de vista de la personalidad, el sistema de información tiene una significación en los procesos de regulación y autorregulación del comportamiento, a través de indicadores psicológicos concretos de las operaciones de la personalidad realizadas en base a esta información.

Gonzáles (1989), señala que el psicólogo no puede quedarse en el nivel de la descripción sobre los contenidos psicológicos que resultan significativos para el hombre. Es necesario conocer y explicar cómo estos contenidos participan en la regulación del comportamiento. Ya lo decía Kelly (1955, citado por Frager, 2000) “pues bien, la misión de la psicología es entender el modo en que la personalidad se expresa a través de esta miríada de formas.” El énfasis en los aspectos funcionales de la regulación psicológica se ha desarrollado fuertemente en los últimos años, y queremos presentar algunas consideraciones sobre la personalidad, surgidas de contextos teóricos diferentes, pero que más o menos explícitamente representan orientaciones cercanas en los problemas que se plantean (Gonzáles, 1989)

Se presenta una tendencia muy actual, en un conjunto de investigadores relevantes de la personalidad, a comprender las distintas particularidades funcionales de esta en la regulación del comportamiento, entendiendo por característica o indicador funcional la forma, el como la personalidad realiza su función reguladora, o sea, el indicador funcional representaría las características cualitativas que diferencian a los sujetos entre sí, en la manera en que realizan sus operaciones psicológicas personalizadas. Gonzáles, F. (1989)

En su análisis sobre los procesos de autorregulación de la personalidad K.A. Abujánova (citado por Gonzáles, 1989), escribe: “Las investigaciones muestran cómo diferentes tipos de regulación exhiben un carácter rígido o un carácter flexible con respecto a la realización de la actividad (...) Elaborando una estrategia de actividad flexible, el sujeto está en posición de solucionar problemas objetivamente difíciles o encontrar de modo creativo un nuevo camino para la solución”. Unido al planteamiento del carácter rígido o flexible del tipo de regulación utilizado por la personalidad, que diferenciaría a esta aun cuando el contenido psicológico que estuviera en la base de dicha regulación fuera el mismo, Abuljánova (citado por Gonzáles, 1989) apunta a una regularidad más compleja

cuando relaciona el modo flexible de la regulación con la capacidad del sujeto para solucionar problemas más difíciles o ser más creativos en el comportamiento. La autora vincula un indicador de la función reguladora de la personalidad, con su capacidad para enfrentar de una forma más activa y creativa tareas que, antes, eran relacionadas básicamente con capacidades intelectuales.

Gonzáles (1989), señala que la posición presentada por la autora (Abuljánova) en el citado trabajo, implícitamente presenta la necesidad de definir los indicadores funcionales de la regulación psicológica y su relación con formas concretas de manifestación de la personalidad, lo cual, a nuestro juicio, es una tarea esencial, de esta dirección de trabajo en el momento actual.

El psicólogo norteamericano T. Millon, (citado por Gonzáles, 1989) buscando indicadores psicológicos que diferencien la normalidad de la patología, señala tres importantes indicadores funcionales, que son: a) inflexibilidad funcional; b) fomento de círculos viciosos, que define como la tendencia de la persona a perpetuar o intensificar dificultades preexistentes, a través de sus cogniciones, mecanismos y conducta habituales; c) estabilidad estructural frágil ante el estrés, comprendida como la vulnerabilidad de la personalidad a reactivar el pasado y a la extrema susceptibilidad al impacto de nuevas dificultades. Este autor define formas funcionales distintivas del comportamiento normal y patológico, muy coincidentes con los resultados de nuestras investigaciones (Gonzáles, 1989), atribuyendo, al igual que Abuljánova, un importante papel a la flexibilidad en la función reguladora normal.

También enfatiza los aspectos funcionales de la personalidad el psicólogo polaco K. Obuchowsky (citado por Gonzáles, 1989), para quien la función principal de la personalidad es la de construir la dimensión futura, sobre la que la personalidad regula su comportamiento en el momento presente, sobre esto escribe: "La simple "adaptación" de la personalidad a lo pasado o lo cual es, en el sentido de esta tesis, un tipo de patología (...); puesto que la personalidad es un instrumento de la formación del futuro, futuro que encierra la realidad en desarrollo, la personalidad tiene también necesariamente que desarrollarse de manera incesante. Este autor enfatiza el desarrollo continuo de las potencialidades funcionales de la personalidad en dirección de su estructuración de la dimensión futura, la cual, en su criterio, es un elemento decisivo

para lograr una personalidad creativa y bien integrada al medio. En todos estos enfoques aparece como fundamental el énfasis en atributos funcionales de la personalidad, referidos más al cómo está regido el comportamiento, que a la descripción de contenidos, la cual por sí misma nada explica sobre los mecanismos psicológicos que están en la base de su sentido y su acción psicológica en la personalidad (Gonzáles, 1989).

Otros aportes importantes al descubrimiento de las operaciones psicológicas de la personalidad, y de indicadores funcionales que evidencian distintos niveles de su integración y desarrollo en el ejercicio de sus funciones autoreguladora y reguladora, lo realizan los psicólogos de orientación cognitiva (Gonzáles, 1989). A pesar de que los representantes de esta orientación (Lazarus, 1981; Folkman, 1980; Avioya, 1986 y otros citados por Gonzáles, 1989) no se plantean la búsqueda de las regularidades intrapsíquicas que están en la base de operaciones cognitivas de la personalidad, las que consideran como resultado de procesos de construcción esencialmente cognitivos, revelan, sin embargo, importantes operaciones de la personalidad apoyadas en complejos procesos de la cognición. La separación de la cognición y los efectos, que durante tanto tiempo limitó la construcción de una concepción integral de la personalidad que permitiera explicar sus distintos procesos, funciones y componentes, en relación con síntesis y regularidades más complejas, donde cada aspecto psicológico parcial participa en múltiples interrelaciones, no fue superada por los psicólogos de orientación cognitiva (Gonzáles, 1989).

En esta dirección, hay indicadores posibles a utilizar para el establecimiento de síntesis complejas de la integridad funcional de la personalidad. Así, en los trabajos desarrollados por Bieri (1966, citado por Gonzáles, 1989) seguidor de Kelly, se presenta la categoría complejidad cognitiva interpersonal, definida como la capacidad para construir la conducta social en una vía multidimensional. Posteriormente, desarrollando esta categoría, Covckett (1965, citado por Gonzáles, 1989) plantea dos aspectos de la complejidad cognitiva: su diferenciación y jerarquía. La diferenciación del sistema cognitivo se refiere al número de elementos que el sistema contiene. La integración jerárquica se refiere a la organización o la relación entre los elementos del sistema. Gonzáles (1989), señala que en nuestra concepción, estos indicadores no resultan universales para todo los contenidos que configuran una personalidad concreta,

expresándose de forma diferencial, de acuerdo al potencial motivacional que los diferentes contenidos expresan.

La motivación humana no se reduce al estado dinámico que estimula de forma inmediata el comportamiento, sobre la base de la vivencia de la necesidad. El potencial dinámico de la motivación se asocia, en las motivaciones esenciales del hombre, a un contenido relevante para el sujeto, estructurado en forma de conceptos, reflexiones y valoraciones, portador de una carga emocional, sobre la que el sujeto garantiza y expresa todo el potencial emocional de su motivo. En este sentido, un tipo esencial de la motivación humana se configura en operaciones cognitivas, mediante las cuales estos motivos adquieren su carácter consciente (Gonzáles, 1989). El sujeto, como personalidad, estructura de forma altamente personalizada toda la información que recibe, así como sus sistemas de operaciones cognitivas, elemento esencial en el ejercicio de sus funciones (Gonzáles, 1989). La unidad de cognición y afecto, y sus diferentes formas de integración, constituyen uno de los pilares esenciales del desarrollo y el funcionamiento de la personalidad. Haciendo un paralelo con George Kelly, él no propuso alguna motivación o fuerza que movilizara a la persona. Es decir, no fue necesaria una teoría motivacional: ningún concepto similar a la libido de Freud o a la recompensa de los teóricos del aprendizaje. La persona ya está activa y la dirección de esta actividad la determinan “las formas en las cuales anticipa los eventos”. De esta forma la persona se adapta activamente en un camino orientado al futuro (Cloninger, 2003).

Gonzáles (1989), señala: en nuestro criterio, la personalidad presenta la integración sistémica de todos los contenidos y funciones de la psique, en la expresión individualizada de los elementos esenciales en que el sujeto se realiza. Pienso que no en todas sus actividades, ni a través de todos los contenidos que lo ocupan de una u otra forma, el hombre se implica como personalidad. La personalización de un determinado contenido presupone su integración en el sistema de la personalidad, lo cual representa la acción activa del individuo en el proceso de configuración individualizada de este contenido, proceso mediante el que dicho contenido se integra en sistemas individualizados de información, configuración funcional y estructural, pasando a ser un elemento en autodesarrollo dentro del sistema de la personalidad.

González (1989), escribe: En nuestra opinión, la configuración psicológica de la personalidad se establece por la integración de los siguientes aspectos: a) Aspectos funcionales, ellos integran todos los indicadores que caracterizan la forma en que un contenido se expresa en las funciones reguladoras y autorreguladoras de la personalidad. Se refieren a cómo un contenido concreto participa en la psique del hombre. b) Aspectos estructurales, es la forma en que los contenidos se organizan, se estructuran para participar en una u otra forma en el sistema de sentidos psicológicos de la personalidad. Todo contenido de la personalidad representa un determinado nivel de unidad entre afecto y cognición. Hace poco tiempo, todo intento clasificatorio o configurativo de la personalidad se orientaba esencialmente a definir esta en términos estructurales, hipertrofiando en calidad de unidad psicológica de la personalidad, una de las múltiples integraciones estructurales en que se expresan sus diversos contenidos. Entre los errores mayores de este proceder está presentar la personalidad a través de dimensiones que no tienen ningún tipo de organización jerárquica, ni multimodalidad de integración dentro de las diversas configuraciones que se pueden presentar por la personalidad en el ejercicio de sus funciones.

Así la psicología en sus diversas esferas aplicadas, nos presenta múltiples estudios apoyados en toda clase de categorías parciales, imposibles de relacionar entre sí, perdiéndose en dichos estudios la personalidad como sujeto del comportamiento. La poca o absoluta falta de relación que hay entre las categorías utilizadas por las distintas ramas aplicadas de la psicología para designar los diferentes aspectos del sujeto en su esfera de interés, define que los hallazgos en una esfera no representan nada para las otras, manteniéndose la fragmentación del conocimiento psicológico que hemos planteado en diversos trabajos anteriores (González, 1989). En este sentido, parecería que el funcionamiento de la esfera moral y la salud nada tienen que ver, pues ambas son atendidas por las ramas diferentes de la psicología aplicada, lo que determina la ausencia de investigaciones que relacionen las particularidades de la regulación moral en sujetos sanos y enfermos, destacando el nexo esencial de las posibles alternativas de esta relación. Sin embargo, en nuestros estudios sobre la personalidad hemos podido constatar que los sujetos que operen en su regulación moral con normas rígidas, propensos al estereotipo, con dificultades para encontrar una respuesta congruente con sus principios ante situaciones ambiguas, son mucho más vulnerables al estrés que los sujetos flexibles, con alta capacidad de autodeterminación y que responden de forma

altamente individualizada, sobre la base de sus principios morales más generales, ante las situaciones ambiguas (Gonzáles, 1989).

Las ramas de la psicología aplicada se diferencian por el tipo de interrelación particular del sujeto en que se especializan, o por el sistema de operaciones del sujeto en que se especializan, o por el sistema de operaciones del sujeto al que se orientan con más fuerza; sin embargo, deben asemejarse para poder lograr un crecimiento progresivo y congruente por la teoría general de la personalidad de que parten y, que a su vez, se desarrolla por los propios resultados de las esferas aplicadas (Gonzáles, 1989). c) Configuraciones individualizadas, la personalidad es un sistema relativamente estable, configurado a través de leyes generales que devienen esencialmente de la integración, en la historia individual del sujeto, de los aspectos estructurales y funcionales en distintas configuraciones sobre el comportamiento. Sin embargo, estas configuraciones finales que orientan el comportamiento individual constituyen alternativas diversas de las leyes generales, que alcanzan integraciones singulares en el hombre concreto. (Gonzáles, 1989).

Lo individual y lo general en la personalidad no son momentos que se excluyen entre sí, como se expresaba en la conocida polémica entre lo idiográfico y lo nomotético entre los estudiosos de la personalidad. Lo general existe en lo individual, siendo los aspectos esenciales de la configuración individual los que definen lo general se organiza en este mismo nivel, de forma única e irrepetible. La psicología de la personalidad integra ambos aspectos en una concepción integral de la personalidad, dentro de la cual la profundización en aspectos más generales o individuales, dependerá de los objetivos planteados por el investigador (Gonzáles, 1989).

C. PERSONALIDAD SEGÚN GORDON ALLPORT

Según Allport (1961), la personalidad es la organización dinámica, dentro del individuo, de los sistemas psicofísicos que crean patrones característicos de conducta, pensamientos y sentimientos”; esta definición indica: a) que la personalidad es de naturaleza cambiante: organización dinámica. b) que es algo interno, no de apariencia externa; c) que no es exclusivamente mental, ni exclusivamente neurológica sino que su organización exige el funcionamiento de mente y cuerpo como unidad; d) que los

sistemas psicológicos son tendencias determinantes que dirigen y motivan la acción; e) que la conducta y el pensamiento son característicos de cada individuo, y que en ellos se refleja su adaptación al ambiente, a la vez que son formas de acción sobre él.

D. PERSONALIDAD SEGÚN RAYMOND CATTELL

La definición de personalidad de Cattell (1950, citado por Cloninger, 2003) resume perfectamente su enfoque teórico y empírico: Personalidad es lo que permite hacer una predicción de lo que hará una persona en una situación dada. A diferencia de Allport, no sentía que fuera necesario definir los rasgos en términos psicofísicos. Para Cattell, los rasgos eran conceptos abstractos, herramientas conceptuales útiles para propósitos predictivos, pero que no necesariamente correspondían a una realidad física específica. (Cloninger, 2003)

E. PERSONALIDAD SEGÚN MILLON

Millon (1998), definió la personalidad como "un patrón complejo de características psicológicas profundamente enraizadas, en su mayor parte inconscientes y difíciles de cambiar, que se expresan de forma automática en casi todas las áreas del funcionamiento del individuo".

F. OTRAS DEFINICIONES DE PERSONALIDAD

Personalidad es patrón de sentimientos y pensamientos ligados al comportamiento que persiste a lo largo del tiempo y las situaciones. (Huerta A, 2008). Es el conjunto de características psíquicas y modalidades de comportamiento que, en su integración, constituyen el núcleo irreducible de un individuo, que perdura como tal en la multiplicidad y en la diversidad de las situaciones ambientales en las que se manifiesta y actúa (Galimberti, 2002).

Otra definición señala su unicidad y perdurabilidad: "la personalidad es el conjunto único y perdurable de características (como los rasgos y necesidades) que pueden cambiar en respuesta a distintas situaciones. Perdurable significa que es relativamente estable y predecible, la personalidad no es rígida, ni tampoco inmutable, puede variar según la situación. En 1980 se resuelve el debate sobre si la conducta recibe un mayor impacto de las características perdurables o de las variables situacionales, la mayoría de psicólogos resuelven

este debate con una perspectiva interaccionista: “Para explicar la naturaleza humana hay que considerar los rasgos personales perdurables; aspectos cambiantes de la situación y la interacción entre ellos (Carson y otros, 1997 citado por Schultz, 2002).

La personalidad es el conjunto de formas características de responder o enfrentar los estímulos de la vida, que se organizan y conforman en una estructura típica, única y personal para cada individuo. La estructura de personalidad tiende a ser estable y permanente y debido a esto las personas tienen formas típicas o habituales de reaccionar a través del tiempo, por tanto poseen una identidad propia. Tanto como estable, la estructura de personalidad de un sujeto es también dinámica, ya que se va adecuando a las variaciones del medio en que se desarrolla cada sujeto, a los cambios propios del organismo y a las modificaciones en su ordenamiento psicológico (Ceis, 2000).

En esta estructura u organización de la personalidad, están involucradas no sólo aspectos o formas típicas de reaccionar emocional-afectivas, sino que también formas de responder cognoscitiva y conductualmente. Del mismo modo, los rasgos físicos de la persona le imprimen características importantes especialmente en la niñez y adolescencia. Cada una de las partes que constituyen la personalidad se organizan e interrelacionan con las otras, logrando una estructura completamente individual o un tipo propio de personalidad. Por ejemplo, las formas de reaccionar frente a la adversidad pueden depender de lo que el sujeto sienta emocionalmente, pero a la vez dependen de las alternativas de solución que maneje y de la fuerza y empuje que posea para salir adelante (Ceis, 2000).

2. PERSPECTIVAS DEL “YO”

Adams (1954, citado por Schultz, 2002) señala que para entender el significado de la personalidad hay que examinar lo que pretendemos decir al usar el vocablo “yo”. El “yo” resume todo lo que le concierne a un individuo, es lo que le define como individuo diferente a los demás: los gustos y aversiones; temores y virtudes; fortalezas y debilidades. Pero como dijimos existen diferentes versiones del concepto de personalidad y diversas maneras de definir la palabra “yo”.

En su sentido coloquial o no técnico, el “yo” es sinónimo de individualidad consciente, que nos diferencia de las restantes personas y nos posibilita el ejercicio de la introspección. Su

existencia representa un gran desafío para filósofos estudiosos de la relación mente-cuerpo así como para los propios neurólogos, quienes no pueden localizarlo como estructura diferenciada. Adicionalmente, se desconoce si el “yo” representa una entidad única o está conformado por sistemas aún menores (Cosacov, 2007).

En los estudios de la personalidad, estos estudios confieren al “yo” un lugar central bajo diferentes perfiles: a) como fuente o fin de la motivación, donde los intereses del yo, el amor por sí mismo, la necesidad de autoafirmación, intervienen para suscitar casi la totalidad de los comportamientos; b) como instancia organizadora de la experiencia que se construye sobre la base de las mejores formas (para cada individuo) de adaptación al ambiente; c) como lugar de la autopercepción, que va desde la imagen de sí, pasando por la conciencia de las propias capacidades, inclinaciones, aversiones, hasta la conciencia del ser – aquí – y ahora. En el ámbito conductista esta autopercepción se da mediante el examen de comportamientos que se pueden objetivar por medio de reactivos. La contribución más significativa en este campo fue de G.H. Mead (1934, citado por Galimberti, 2002), para quien “el yo” es la respuesta del organismo a las actitudes de los demás, el “mí” es el conjunto organizado de actitudes de los demás que un individuo asume. Las actitudes de los demás constituyen el “mí” organizado y entonces el individuo reacciona ante éste como un “yo”. El “yo” es su acción que se contrapone a la situación social dentro de su conducta, y entra en su experiencia sólo después que él realizó la acción. Entonces el individuo adquiere “conciencia”. En este contexto el yo está pensado como una respuesta al mundo y sólo secundariamente como conciencia de sí. (Galimberti, 2002)

Gómez (1984, citado por Díaz, 2013), señala que Hugh M. Bell, basó la estructuración de su cuestionario (“Ajuste de Personalidad”) en su concepto de YO que él consideraba como una especie de resorte encargado de facilitar la adaptación entre las demandas del organismo por una parte, y la influencia del medio social y físico por otra. A medida que el YO se desarrolla aumentan los sentimientos y las emociones que se producen durante las reacciones abiertas, de las que el YO toma conciencia. Es evidente el desarrollo del YO en la adolescencia, pues en esta etapa es importante el ambiente social el cual influye en el desarrollo de su propia identidad; los adolescentes intentan lograr un acuerdo armónico entre ellos mismos y el medio ambiente; desarrollan ciertos conceptos del YO y la aceptación e integración serán determinantes en la conducta social y personal del adolescente, así como en el papel del futuro adulto.

3. TEORIAS DE LA PERSONALIDAD

A. TEORÍA PSICOANALÍTICA

La perspectiva psicoanalítica señala que la personalidad está fuertemente influida por determinantes inconscientes. Freud, Jung, Melanie Klein, Sullivan, y otros. Están de acuerdo que el inconsciente es dinámico o motivacional, y está en conflicto con otros aspectos del inconsciente y con la conciencia. Y que el Inconsciente se origina en la experiencia temprana (Cloninger, 2003).

Freud, señalaba que la gente no está consciente de los determinantes más importantes de su comportamiento. El autoentendimiento es muy limitado y con frecuencia erróneo. Propuso que el inconsciente está formado por deseos sexuales y agresivos que no son aceptables para la personalidad consciente.

Jung, sin embargo señalaba que el inconsciente no es primordialmente sexual, sino que consiste de motivaciones más generales, las cuales pueden tener un contenido espiritual (Cloninger, 2003).

Melanie Klein y Harry Sullivan por su parte señalan que el inconsciente es una composición de conceptos primitivos acerca del sí mismo y de las relaciones con otras personas, especialmente la “madre” como el primer “otro” que encuentra el lactante (Cloninger, 2003).

Freud señalaba que existe un conflicto intrapsíquico, entre el Ello, Yo y superyó; pues el ello demanda una satisfacción inmediata de los impulsos, mientras que el Superyó amenaza con la culpa si se intenta cualquier satisfacción placentera de los impulsos inmorales. El Yo trata de reprimir los deseos inaceptables y no siempre tiene éxito (Cloninger, 2003). El resultado de este conflicto es el desarrollo de la ansiedad, Freud hizo de esta ansiedad una parte importante de su teoría de la personalidad al afirmar que es fundamental para el desarrollo del comportamiento neurótico y psicótico (Schultz, 2002). La ansiedad es tanto un estado doloroso que la gente es incapaz de tolerarla por mucho tiempo. ¿Cómo manejar tal estado? Si, como Freud sugiere, la mente contempla asuntos sexuales y agresivos que son socialmente inaceptables; entonces, ¿Cómo controlar el hecho de no estar ansioso todo el tiempo? La respuesta de Freud es esta pregunta constituye uno de los aspectos más destacados de su teoría de la personalidad.

Propone que las personas se defienden a sí mismas ante los pensamientos que les genera ansiedad. La gente desarrolla mecanismos de defensa contra la ansiedad (Cervone, 2009). Se desarrollan formas de distorsionar la realidad y excluir sentimientos de la consciencia, para así no sentirse ansiosos. Estos mecanismos de defensa son funciones realizadas por el Yo, son un esfuerzo estratégico para afrontar los impulsos socialmente inaceptables del Ello (Cloninger, 2003).

La sublimación es el mecanismo de defensa para expresar un impulso del Yo de un modo que está libre de ansiedad, que consiste en reemplazar el objeto de gratificación original por un objetivo cultural mayor, que está lejos de ser una expresión directa del instinto. Este instinto es dirigido hacia un nuevo canal más útil. Volverse alguien cirujano, carnicero o boxeador puede representar sublimaciones, en un menor o mayor grado, de los impulsos agresivos (Cervone, 2009). La energía sexual, por ejemplo, se desvía o sublima en la creatividad artística (Schultz, 2002). En resumen, como se ha señalado, Freud siente que la esencia de la civilización se encuentra concentrada en la habilidad de una persona por sublimar las energías sexuales y agresivas (Cervone, 2009).

La sublimación se puede considerar una forma de desplazamiento que es un mecanismo de defensa que consiste en cambiar los impulsos de Ello de un objeto amenazante o inaccesible a otro al que tengamos acceso; por ejemplo la hostilidad hacia nuestro jefe la reemplazamos con hostilidad hacia nuestro hijo. La sublimación y el desplazamiento no traen una satisfacción total sino que lleva a la acumulación de tensión no descargada (Schultz, 2002).

Otro mecanismo de defensa es la identificación, que consiste en un proceso de pedir prestada o fundir la identidad de uno con aquella de alguien más. Es parte del desarrollo normal; los niños se identifican con sus padres, las niñas con sus madres, y el resto de nosotros con los héroes culturales. También, evitar el reconocimiento de las propias inadecuaciones y ansiosamente adoptar la identidad de alguien más en su lugar. Por ejemplo un inglés que se identificó tan fuertemente con las historias de los indios del oeste, que se mudó a Canadá, vivió con la gente nativa y al final se volvió tan parecido a ellos en actitudes y apariencia que pasó como indio (Dickson, 1973, citado por Cloninger, 2003). La identificación a veces funciona para superar los sentimientos de impotencia. El adoptar la identidad de alguien que tiene poder sobre nosotros, aun si el

poder no se utiliza en nuestro beneficio, se denomina identificación con el agresor. Por ejemplo, los niños pueden identificarse con padres abusivos o los rehenes con sus captores (Cloninger, 2003).

B. TEORÍA DE LOS RASGOS

Dentro de la perspectiva de los rasgos, se encuentra Gordon Allport, Raymond Cattell, Hans Eysenck y otros. Un rasgo es una característica o cualidad distintiva. Estudiar la personalidad por rasgos, ha servido históricamente para clasificar a las personas, como lo hizo Hipócrates, William Sheldon; estos últimos personajes consideraban que los rasgos o características de personalidad en gran medida están fijos, es decir son constantes y no varían independientemente de las situaciones que enfrentemos (Schultz, 2002).

Mischel (1984, citado por Cloninger, 2003) encabezó el ataque contra el paradigma de los rasgos. Argüía que la conducta es demasiado inconsciente a través del tiempo y de las situaciones como para garantizar la suposición de rasgos estables. Pero en la literatura se ha suscitado el debate de persona – situación, debate que considera si el determinante principal de la conducta son las diferencias individuales (como los rasgos de la personalidad) o la variación situacional. Al final de las investigaciones realizadas, tanto los rasgos como las situaciones son importantes.

Los participantes en ese debate en ocasiones ignoran el hecho de que los últimos teóricos de los rasgos, en particular Gordon Allport y Raymond Cattell, jamás refirieron que existiera una consistencia transituacional en el comportamiento humano. De hecho, ambos teóricos consideraron el efecto que tienen en la conducta acontecimientos específicos y las influencias ambiental y social. Su enfoque fue interaccionista, un reconocimiento de que la conducta es una función de la interacción entre las variables personales y situacionales (Schultz, 2002).

Allport y Catell, se diferencian de los psicoanalistas, en que no se basan en el enfoque psicoterapéutico que recurre al estudio de casos o a las entrevistas con pacientes con trastornos emocionales postrados en un diván o que se encuentran en una clínica. En lugar de ello, estudiaron la personalidad observando a personas emocionalmente sanas en un ambiente de laboratorio académico (Schultz, 2002). Allport y Cattell estaban de

acuerdo en la importancia de los factores genéticos para la formación de los rasgos. Una línea importante de evidencia experimental apoya la idea de que en los rasgos de personalidad influyen los factores biológicos heredados. En otras palabras, en la personalidad parece existir un componente genético significativo (Schultz, 2002).

DeCarvalho (1991, citado por Cloninger, 2003) afirma que Allport fue el primero en emplear el término psicología humanista. Allport ayudó a organizar el movimiento de la psicología humanista en una organización, aunque su propio énfasis teórico podría describirse con mayor precisión como ecléctico (Nicholson, 1997, citado por Cloninger, 2003). Pues no aceptaba la idea de fuerzas inconscientes que dominan la personalidad, aunque señalaba que el inconsciente sólo era importante en el caso de la conducta neurótica y perturbada; afirmaba que no somos prisioneros del pasado, como suponía Freud. Nos guían más bien el presente y nuestra visión del futuro (Schultz, 2002).

Allport escribió que la mayoría de los individuos están “ocupados conduciendo su vida al futuro, mientras que la mayoría en su mayor parte, se ocupa en rastrear su pasado” (Allport, 1955, citado por Schultz, 2002). Junto con Murray, Allport hizo de la personalidad un tema académicamente respetable. El psicoanálisis no se consideraba parte de la corriente científica de la psicología. Allport cumplió con dos propósitos: ayudó a incorporar a la personalidad en la corriente científica y formuló una teoría del desarrollo de la personalidad en la cual los rasgos cumple una función destacada (Schultz, 2002).

Los rasgos son las unidades de personalidad que tienen valor predictivo. Cattell (1979), definió un rasgo como “lo que define lo que hará una persona cuando se enfrente con una situación determinada”. A diferencia de Allport, no sentía que fuera necesario definir los rasgos en términos psicofísicos. Para Cattell, los rasgos eran conceptos abstractos, herramientas conceptuales útiles para propósitos predictivos, pero que no necesariamente correspondían a una realidad física específica. No obstante, creía que los rasgos de personalidad no eran fenómenos puramente estadísticos. Aunque su método era correlacional más que experimental, la sofisticación de los estudios y los patrones que surgieron de tantos de ellos lo llevaron a creer que “los rasgos existen como determinantes de la conducta” (Cloninger, 2003).

Cloninger (2003), señala que las teorías de los rasgos coinciden en algunas suposiciones básicas: 1. Los enfoques de los rasgos ponen énfasis en las diferencias individuales de las características que son más o menos estables a través del tiempo y de las situaciones. 2. Los enfoques de los rasgos ponen énfasis en su medición por medio de tests, a menudo cuestionarios de autorreporte.

C. TEORÍA CONDUCTISTA

La perspectiva conductista del cual forma parte John Watson y B.F. Skinner. Watson fundador del conductismo, se concentró en la conducta manifiesta, en las respuestas de los sujetos experimentales a los estímulos externos. En el conductismo de Watson no había lugar para las fuerzas conscientes o inconscientes porque no podían ser vistas, manipuladas o medidas. (Schultz, 2002). Por ejemplo, si yo estoy enamorado de alguien y nunca lo manifiesto es lo mismo que si no existiera, se manifiesta diciendo a esa persona que la amo, indirectamente me sonrojo cuando la veo, se daña la voz cuando hablo con esa persona, etc. La Psicología debe estudiar lo que aparece al exterior y no lo interior (Ardila, 2014).

Por ello en el conductismo no encontramos referencias a la ansiedad, pulsiones, motivos, necesidades o mecanismos de defensa procesos invocados por la mayoría de teóricos de la personalidad. Para los conductistas, la personalidad es simplemente una acumulación de respuestas aprendidas a los estímulos, conjunto de conductas manifiestas o sistemas de hábitos. La personalidad se refiere sólo a lo que puede observarse o manipularse de manera objetiva (Schultz, 2002).

Skinner, siguiendo la tradición watsoniana, pretendía entender lo que llamamos “personalidad” a partir de la investigación de laboratorio con ratas y palomas en lugar del trabajo clínico con pacientes. Sin embargo, sus ideas han demostrado ser útiles en los escenarios clínicos mediante la aplicación de las técnicas de modificación de conducta (Schultz, 2002).

D. TEORÍA HUMANISTA

La perspectiva humanista representada por Abraham Maslow y Carl Rogers. Estos psicólogos criticaban a Freud y a otros seguidores de la tradición psicoanalítica por estudiar sólo el lado emocionalmente perturbado de la naturaleza humana. Se preguntaban cómo podríamos esperar aprender acerca de las características y cualidades positivas del ser humano si sólo nos concentrábamos en las neurosis y las psicosis. En lugar de esto, los psicólogos humanistas pretendían estudiar nuestras fortalezas y virtudes y explorar la conducta humana en sus mejores aspectos, no en los peores (Schultz, 2002).

Los psicólogos humanistas pensaban que el punto de vista de los conductistas era demasiado estrecho y estéril porque negaba las fuerzas conscientes, para centrarse exclusivamente en la observación objetiva de la conducta manifiesta. Los humanistas sostienen que los seres humanos no somos ratas gigantes, ni robots mecanizados que reaccionan a los sucesos en forma predeterminada. (Schultz, 2002).

Cloninger (2003), señala que las principales características distintivas del enfoque humanista se derivan de su compromiso con el valor del crecimiento personal: 1. La perspectiva humanista se centra en aspectos “superiores”, más avanzados y sanos de la experiencia humana y su desarrollo. Entre ellos se encuentran la creatividad y la tolerancia. 2. La perspectiva humanista valora la experiencia subjetiva del individuo, incluida la experiencia emocional. Esto se denomina en ocasiones enfoque fenomenológico. 3. Los psicólogos humanistas ponen más énfasis en el presente que en el pasado o el futuro. 4. Los humanistas recalcan que cada individuo es responsable de los resultados de su vida. No hay condiciones pasadas que predeterminen el presente. La capacidad de una persona para la autorreflexión mejora la elección sana. 5. La perspectiva humanista pretende aplicar sus descubrimientos al mejoramiento de la condición humana modificando el ambiente en que se desarrolla la gente. Supone que, dadas las condiciones apropiadas, los individuos se desarrollarán en una dirección deseable.

Los humanistas describen un “sí mismo verdadero” que contiene el potencial para el crecimiento óptimo. El alejamiento de este sí mismo verdadero da por resultado una

socialización poco sana, donde otras personas definen lo que uno debería hacer. Esta visión del humanismo de que uno debería ser guiado por el propio sí mismo verdadero o “demonio” es una idea antigua, con raíces en la filosofía eudemonista que se remonta a Aristóteles (Waterman, 1990, citado por Cloninger, 2003). Para muchos, la psicología humanista ha servido más como ideología que como ciencia (Geller, 1982; Smith, 1990 citados por Cloninger, 2003). Se le ha comparado con tradiciones religiosas (H. Smith, 1985, citado por Cloninger, 2003), incluidos el hinduismo y el budismo, pero para esos enfoques orientales la autorrealización requiere considerablemente más esfuerzo de lo que supone el humanismo (Das, 1989, citado por Cloninger, 2003). Más cerca de nosotros, el humanismo es compatible con el individualismo y optimismo de la cultura estadounidense (Fuller, 1982, citado por Cloninger, 2003). En la contracultura de la década de 1961 a 1970 sirvió como ideología para muchas personas que fueron atraídas por su énfasis en la experiencia y autorrevelación (Smith, 1990, citado por Cloninger, 2003).

A los humanistas se les critica por subestimar el mal en el género humano. Afirman que la gente es intrínsecamente buena y recurren a causas ambientales para explicar el mal (Das, 1989, citado por Cloninger, 2003). Algunos críticos sugieren la idea de que la autorrealización alienta el egoísmo o narcisismo en lugar de promover lo que Adler denominó “interés social” (Geller, 1982; Wallach y Wallach, 1983, citado por Cloninger, 2003). Rogers (1982, citado por Cloninger, 2003) se quejó ante esta acusación que consideraba inmerecida.

A los psicólogos humanistas les interesa más el proceso y el cambio que medir las diferencias individuales. En los escenarios clínicos, los terapeutas de orientación humanista prefieren, de ser posible, no hacer un diagnóstico (Munter, 1975, citado por Cloninger, 2003). Al hacer hincapié en las metas de la conducta más que en los mecanismos por los cuales ocurre el comportamiento, los humanistas son teleológicos (orientados al futuro) en oposición con el determinismo. La teleología busca el diseño global o propósito hacia el cual se desarrollan las cosas. En contraste, la filosofía predominante de la ciencia, el positivismo lógico, insiste en el determinismo, es decir, la explicación en términos de causas pasadas o presentes, no futuras (Cloninger, 2003).

Para el humanismo el desafío es poder ser rigurosa y científicamente teleológico (Rychlak, 1977, citado por Cloninger, 2003). Muchos escépticos consideran que este desafío es un imposible dada la filosofía que subyace en el humanismo y su incomodidad general con las restricciones del método científico tradicional. Para muchos, el conductismo cognoscitivo empuja al método científico tan lejos como puede en las direcciones de interés para los humanistas, sin abandonar la ciencia. M. Brewster Smith (1990, citado por Cloninger, 2003), al escribir desde una perspectiva humanista, sugiere que los desarrollos teóricos dentro del enfoque cognoscitivo del aprendizaje social, pueden reconciliarse con los intereses de la psicología humanista.

E. TEORÍA DIALECTICA MATERIALISTA DE LA PERSONALIDAD

En la perspectiva dialéctica materialista señala que el hecho de pertenecer al género humano está comprendido en el concepto “individuo”. Individuo podemos llamar a un adulto normal, al recién nacido y al incapacitado para asimilar el lenguaje, así como los hábitos más simples. Sin embargo, solo el primero de ellos es “personalidad”, es decir, ser social insertado en las relaciones sociales y que es el ente activo del desarrollo social. El hombre surge simplemente como individuo, “se transforma en personalidad”, y este proceso tiene un carácter histórico. Ya en la temprana infancia, el individuo se integra en un determinado sistema, formado históricamente, de relaciones sociales que él encuentra ya organizadas. El posterior desarrollo del hombre en el seno del grupo social, crea tal entrelazamiento de relaciones que van acumulándose independientemente de la voluntad y la conciencia del individuo, que lo forman como personalidad (Petrovsky, 1980).

Sin embargo, no hubiera sido correcto examinar la personalidad sólo como producto pasivo del medio social sin ver en ella la manifestación “de un ser dinámico_activo”. El proceso de asimilación de la experiencia social se realiza, por la personalidad, a través de “su mundo interno”, en el cual se expresa la relación del hombre con lo que él hace y con lo que actúa sobre él. La actividad aparece en los motivos de la conducta, que son particularidades de la personalidad; en las actuaciones y modos de acción; y en un sentido más amplio, en una actividad encaminada a transformar la realidad circundante. La actividad de la personalidad encuentra su expresión en la actitud cotidiana que el hombre tiene con conciencia de su posición y lugar en la vida (Petrovsky, 1980).

Idénticas circunstancias vitales pueden engendrar diferentes actitudes vitales, evidenciando diferentes formas de actividad de la personalidad. Una misma valoración “no satisfactoria” puede afligir profundamente a un estudiante adolescente y provocar en él un deseo perseverante de “repararlo” lo más rápidamente posible, y sin embargo puede dejar a otro estudiante indiferente, provocar una actitud de burla en un tercero, etc. De manera que todas las influencias externas sobre el hombre resultan socialmente reflejadas y condicionadas por un sistema o conjunto de condiciones internas de la actividad, que constituyen globalmente lo que denominamos personalidad (Petrovsky, 1980).

Uno de los aspectos característicos de la personalidad es su individualidad (por esta palabra entendemos la combinación irrepetible de las particularidades psicológicas de la personalidad). Estas son: el carácter, el temperamento, las particularidades del transcurrir de los procesos psíquicos, el conjunto de sentimientos y motivos predominantes de la actividad y las capacidades formadas. No hay dos personas con idénticas combinación de particularidades psicológicas; la personalidad del hombre es única en su individualidad. Esta circunstancia explica en mucho, por ejemplo, la amargura por la pérdida de un ser querido, junto al cual ha transcurrido nuestra vida: al fallecer termina la manifestación del conjunto de cualidades, rasgos humanos, que no se restituyen ni repiten en otras personas. He aquí por qué la personalidad es, ante todo, el hombre concreto vivo, con sus ventajas y desventajas, con sus lados fuertes y débiles, engendrados por su participación en la vida de la sociedad, por la educación y el aprendizaje (Petrovsky, 1980).

El lugar que ocupa la personalidad en la vida social no puede ser determinado con carácter rigurosamente unilateral. Este hecho, fue empíricamente establecido en la antigüedad, encontró su reflejo en particular, en la historia del origen del concepto “personalidad”, que procede de persona y simbolizaba inicialmente la máscara del actor y después del actor mismo, que en dependencia de la acción escénica, modificaba su máscara. Quedó comprobado que el hombre en diferentes circunstancias modifica sus rasgos y se conduce de muchas formas: estas circunstancias la registra la psicología actual (Petrovsky, 1980).

Al participar en diferentes grupos sociales, el hombre, frecuentemente, cumple en cada uno de ellos, funciones distintas, y desempeña papeles disímiles. El primogénito de una familia, el pequeño tirano de la casa, caprichoso y despótico, se comporta correctamente, en forma distinta entre sus compañeros de clase y se manifiesta con una cortesía y modestia excepcionales. Un hombre que es muy serio, exigente y poco sociable en su trabajo, en condiciones de viaje turístico lejano o en un deporte favorito, frecuentemente, se transfigura, convirtiéndose en un bromista, en un guasón, de animosa compañía. En los casos citados antes, un mismo hombre en diferentes situaciones desempeña papeles contradictorios en su esencia. Sin embargo, esto no ocurre siempre así (Petrovsky, 1980).

Frecuentemente, el hombre evidencia las mismas cualidades en diferentes situaciones y circunstancias en el seno familiar, en el centro laboral, en el trabajo social, en la emulación deportiva, etc., en un nivel significativo sus manifestaciones armonizan entre sí, no se contraponen; sino que se adaptan y coinciden rápidamente. Esto último es uno de los índices de la integridad de la personalidad, a diferencia de su carácter contradictorio y amorfo, cuyo índice es la multiplicidad y polaridad de papeles en diferentes circunstancias cumplidas por el hombre. Al mismo tiempo, aunque no existieran diversas funciones y papeles que el hombre debe ejecutar en diferentes grupos sociales, y aunque no existiera una característica unilateral de su lugar en la vida, siempre se mantiene la posibilidad de ofrecer una caracterización adecuada de su personalidad no sólo revelando las funciones básicas, posiciones vitales y motivos en los que se manifiesta más plenamente su individualidad, sino ante todo, determinando su actitud ante la producción, la posición del hombre en la estructura clasista de las sociedad (Petrovsky, 1980).

F. TEORÍA COGNOSCITIVA DEL APRENDIZAJE SOCIAL

Albert Bandura ha ajustado su teoría del aprendizaje social para dar cabida a intereses humanistas centrales en el desarrollo de una teoría del determinismo recíproco, en la cual tiene en cuenta el autocontrol y la iniciativa personal en la constitución del ambiente de la persona (Cloninger, 2003). Otros discrepan y afirman que el conductismo cognoscitivo todavía es demasiado determinista para satisfacer las necesidades de la teoría de la personalidad (Rychlak, 1988, citado por Cloninger, 2003) o que no logra describir el sí mismo de forma adecuada (Malm, 1993, citado por Cloninger, 2003). En

nuestra consideración de la perspectiva humanista se sentirá la tensión entre las restricciones del método científico, por un lado, y el interés en el ser humano integral y sano, por otro (Cloninger, 2003).

G. TEORÍA COGNOSCITIVA DE LOS CONSTRUCTOS PERSONALES

Para George Kelly, el estudio psicológico de la personalidad no es otra cosa que el estudio de la forma en que las personas construyen su vida. Al igual que los sujetos de estudio, los psicólogos construyen la personalidad humana sin aspirar a que sus resultados sean concluyentes, siempre dispuestos a revisar o reemplazar sus constructos según lo exijan las circunstancias. Cuando los psicólogos recuerdan que son, ante todo, personas dedicadas a una labor de construcción, la apertura a otras construcciones se vuelve una actitud que adoptan de manera casi natural (Frager, 2000).

George Kelly, al igual que Adler, citó al filósofo Hans Vaihinger (Kelly, 1964, citado por Cloninger, 2003). Las personas no son títeres de la realidad. Construyen su propio destino por la forma en que interpretan los acontecimientos. De importancia central en el método de Kelly es el concepto del constructo personal (cogniciones), o idea de que las personas construyen los hechos al predecirlos sobre la base de la experiencia y el aprendizaje. Por construir, Kelly entiende “introducir una interpretación”. En este sentido, las circunstancias y las condiciones objetivas del mundo importan menos que la forma en que son interpretadas por las personas. Todas las experiencias se definen a través de los filtros de los constructos personales; no hay, pues, una cosa llamada experiencia pura que pueda separarse de sus constructos semánticos (Frager, 2000).

Según la teoría de Kelly, la persona ocupa un lugar de importancia central como constructor activo del mundo. El cometido de la psicología consiste en determinar la forma en que las personas construyen sus mundos y su percepción del “yo”. Los psicólogos cognoscitivistas comparten la idea de Kelly de que la forma en la que las personas se ven a sí mismas y al mundo influye de manera decisiva en la personalidad y el estilo de vida. Muchos otros, en especial los terapeutas cognoscitivos, también comparten la fe de su maestro en la capacidad humana de adaptación, regulación y curación (Frager, 2000).

George Kelly (1955, citado por Frager, 2000) ve a la persona como un suceso o un proceso que manifiesta su personalidad de formas únicas e irrepetibles, es decir, hablando y actuando en la esfera mundana. Pues bien, la misión de la psicología es entender el modo en que la personalidad se expresa a través de esta miríada de formas. Según Kelly, las teorías sobre los factores biológicos, sociales o inconscientes fuera de la expresión de la personalidad no responden a la pregunta de cómo se expresa ésta y, por ende, son irrelevantes para los verdaderos objetivos de la psicología.

En su postulado fundamental señala: “Los procesos psicológicos de la persona se canalizan por las formas en que aquella predice los sucesos”; la expresión “canalizar” se emplea para reconocer que no bien se distingue la presencia de un proceso, es necesario especificar qué dirección toma. Debido a que el proceso se canaliza de manera que la persona “prevé o predice los sucesos”, no podemos menos que percibir allí un desenvolvimiento hacia el futuro. Las personas intentan vislumbrar lo que el mundo les reserva. “Prever representa tanto el impulso como el freno de la psicología de los constructos personales” (Frager, 2000).

Por lo general, las experiencias subsiguientes confirman o contradicen la predicción que hacen de los hechos. En cierto sentido, la predicción representa la búsqueda de una confirmación o de una rectificación. A simple vista, lo anterior recuerda la teoría conductista del reforzamiento, según la cual la confirmación de los sucesos previstos opera como un reforzamiento positivo, mientras que la rectificación hace las veces de un castigo. Sin embargo, Kelly rechaza categóricamente cualquier paralelismo entre la teoría de los constructos personales y el conductismo. Los humanos buscan la confirmación aun de los acontecimientos más temidos y, en apariencia, punitivos; de manera similar, persiguen el mentís de sus sueños más entrañables. En tales casos, el castigo conformaría la conducta de formas inesperadas, dando cabida a la reconstrucción y a la realización de empresas más creativas. A través de este postulado; Kelly contempla la naturaleza de la vida desde la perspectiva “de la renovación que encierra el futuro, no de la perpetuación de las condiciones anteriores o de la incesante reverberación de lo pretérito” (Frager, 2000).

Kelly no propuso alguna motivación o fuerza que movilizara a la persona. Es decir, no fue necesaria una teoría motivacional: ningún concepto similar a la libido de Freud o a la

recompensa de los teóricos del aprendizaje. La persona ya está activa y la dirección de esta actividad la determinan “las formas en las cuales anticipa los eventos”. De esta forma se adapta activamente en un camino orientado al futuro. Al igual que un “hombre científico”, la persona hipotetiza los sucesos futuros lo mejor que él o ella pueden (Cloninger, 2003).

Inspirado en sus experiencias como clínico y miembro del cuerpo docente en una disciplina de investigación, Kelly desarrolló una metáfora de la personalidad que describía al ser humano como científico. Así como un científico utiliza las teorías para planear observaciones, una persona recurre a los constructos personales para predecir lo que sucederá en la vida. Igual que un científico que busca una teoría con la mayor capacidad predictiva, la persona intenta desarrollar conceptos que hagan más predecible su vida personal, en especial en el campo de las relaciones interpersonales. Las predicciones precisas permiten control. La persona, como el científico, encuentra que las predicciones no siempre son confirmadas por la experiencia y en ocasiones debe revisar esos conceptos personales. Ésta es entonces la metáfora del hombre científico propuesta por Kelly (1955, citado por Cloninger, 2003).

Kelly (1955, citado por Cloninger, 2003) hace explícita la posición filosófica detrás de esta teoría: “Suponemos que todas nuestras interpretaciones actuales del universo están sujetas a revisión o reemplazo.” Denomina alternativismo constructivo a esta suposición. Dado que podríamos construir el mundo de manera diferente, nuestras creencias no tienen el estatus de verdades objetivas. Más bien, deberíamos hacer hincapié en el acto de construir, percatándonos de que nuestros conceptos nunca son idénticos a la realidad última, sino siempre tentativos y sujetos a revisión (McWilliams, 1993 citado por Cloninger, 2003). Esta incertidumbre puede traer libertad más que ansiedad. En lugar de estar determinadas, como suponen las teorías de estímulo-respuesta y psicoanalítica, las personas son libres en la medida en que pueden construir “interpretaciones del universo” alternas.

4. DINÁMICA DE LA PERSONALIDAD

No es suficiente describir la personalidad. La relación entre la personalidad y el comportamiento observable es a menudo sutil y no clara. El término dinámica de la personalidad se refiere a los mecanismos mediante los cuales se expresa la personalidad, con

frecuencia enfocándose en las motivaciones que dirigen el comportamiento. Una teoría debe explicar la dinámica de la personalidad y el desarrollo; también debe proporcionar conceptos descriptivos como los rasgos (Pervin, 1985 citado por Cloninger 2003). Sin tal amplitud de teoría, los rasgos pierden su significado completo (Rotter, 1990 citado por Cloninger 2003).

La motivación proporciona energía y dirección al comportamiento. Si usted ve a una persona correr con energía hacia una puerta, se preguntará: “¿Por qué corre?” ¿Cuál es la motivación? Los teóricos discuten muchos motivos. Algunos asumen que las motivaciones fundamentales o metas de toda la gente son similares. Sigmund Freud sugirió que la motivación sexual sustenta la personalidad; Carl Rogers propuso una tendencia para moverse hacia los niveles más altos del desarrollo. Otros teóricos, quienes sugirieron que los motivos o metas varían de una persona a otra, midieron estas diferencias como rasgos. Por ejemplo, Henry Murray (1938, citado por Cloninger 2003) listó docenas de motivos de importancia variada para diferentes personas. Una persona puede estar motivada por el logro y otra por el poder. El término motivación implica que la persona busca una u otra de estas diversas metas. El término dinámica es más general; se refiere a los procesos que pueden o no involucrar la orientación hacia una meta (Cloninger 2003).

La dinámica de la personalidad incluye la adaptación o el ajuste del individuo a las demandas de la vida, de manera que tiene implicaciones para la salud mental. La teoría moderna de la personalidad considera los procesos cognoscitivos como el aspecto principal de la dinámica de la personalidad. El cómo pensamos es un determinante importante de nuestras elecciones y de nuestra adaptación. Además, la cultura nos influye a través de sus oportunidades y expectativas (Cloninger, 2003).

5. AJUSTE DE LA PERSONALIDAD

Cloninger (2003), señala que las situaciones requieren lidiar con ellas. La personalidad comprende la forma en que una persona se enfrenta al mundo, se adapta a las demandas y oportunidades en el ambiente (adaptación). Este énfasis refleja la fuerte asociación histórica entre la teoría de la personalidad y la psicología clínica. Muchas teorías de la personalidad tienen sus raíces en el tratamiento clínico de los pacientes. La observación de su desajuste (y de su creciente ajuste con el tratamiento) sugirió más ideas generales acerca de la personalidad que fueron aplicadas ampliamente a poblaciones no clínicas. La gente se adapta de diferente manera, de forma que las mediciones de los rasgos de la

personalidad pueden utilizarse para predecir la manera en que enfrentan las situaciones (Bolger, 1990, citado por Cloninger 2003).

La adaptación o ajuste de personalidad es concebida de la siguiente manera: La adaptación es la conformidad con las normas que se le imponen al sujeto exteriormente. El concepto de adaptación incluye además la noción de armonía con las exigencias externas y las necesidades internas. Aunque compatibilizar estos dos aspectos es básico para lograr una adecuada adaptación, el aspecto que implica aceptación interna y subjetiva es vital para el individuo. Es esta armonía o conflicto con los propios sentimientos, comportamientos y valores, lo que hace la distinción entre una adecuada o inadecuada adaptación en el proceso iniciado por niños y jóvenes, ya que están en una dinámica de constante oscilación entre acomodación y cambio. En definitiva, la adaptación se produce cuando el sujeto responde a las exigencias del medio externo y además se siente satisfecho y tranquilo al realizarlas. Existe adaptación cuando se compatibiliza la aceptación y conformidad de los requerimientos externos con la conformidad interna subjetiva (Ceis, 2000).

Hugh, M Bell (1937, citado por Díaz, 2013) señala que la adaptación humana es un proceso predominantemente ideológico e intencional orientado a la consecución de una meta; o que es lo mismo decir que en los procesos de ajuste de personalidad se distingue un motivo que provoca la acción del individuo y una meta hacia donde se dirige; pero entre el motivo que el individuo posee y las acciones para alcanzar la meta, hay barreras integradas por circunstancias prevalentes en la persona o en el medio que impiden la satisfacción inmediata de los objetivos, necesidades y urgencias. Si estas barreras son superadas y las metas son cubiertas puede decirse que el individuo ha conseguido su adaptación, también hay adaptación cuando se tiene la certeza y esperanza fundadas que pueden obtenerse los objetivos; pero cuando el individuo no logra superar las barreras y su actividad normal es interferida por estas situaciones que bloquean la satisfacción de sus objetivos deviene en mal ajustado. Como ya se señaló las barreras pueden darse en la persona o en el medio. En cuanto a la persona, las barreras pueden ser: la discrepancia entre el nivel de aspiración y el nivel de rendimiento personal; las metas no alcanzadas por la persona y los conflictos de motivos dentro de la persona. Y en cuanto a las fuerzas medioambientales, las barreras pueden ser: la presencia de obstáculos físicos y obstáculos sociales en el medio ambiente.

Respecto a los conflictos de motivos dentro de la persona, Kurt Lewin citado por Bell (1982) realizó una distinción de tres tipos esenciales de estos conflictos. A) Cuando dos objetos con valencias positivas actúan sobre la persona. B) Cuando la persona se encuentra ante un objeto que posee a la vez valencia positiva y otra negativa. C) Cuando la persona se encuentra ante dos objetos que poseen valencias negativas. Cada uno de los conflictos provocarán comportamientos peculiares, considerando que renunciamos a examinar cada tipo de conflicto.

Porque la adaptación de la personalidad está relacionada con la autoestima académica del niño. Cuando el niño se acepta a sí mismo, y está contento con su forma de ser, manifiesta interés intrínseco por aprender, hace sus obligaciones por propia voluntad, confía en el éxito de sus estudios en base a su esfuerzo y capacidad y se siente capaz de resolver las dificultades que encuentre para alcanzar las metas. Se traduce en menor presencia de dificultades personales para aceptar la realidad tal y como es, no manifestando mecanismo de huida; mostrando menos tendencia a elaborar pensamientos negativos o pesimistas, menos comportamientos de temor, intranquilidad junto, o derivado de la buena valoración de sí mismo, por lo que muestran una autoestima positiva, presentan menos sentimientos de tristeza, pena, angustia, vergüenza... y tienen menos a la somatización de la tensión psíquica vivida (inadaptación personal). Por otro lado, mostraría una satisfacción y comportamiento adecuado respecto a la realidad escolar y al profesorado, mayor disciplina y aplicación en el aprendizaje, lo que se traduce como agrado hacia el estudio y motivación por saber (inadaptación escolar) (Castellanos, 2013).

La Autorrealización Académica muestra una correlación inversa con la Inadaptación Personal, Escolar y Familiar, es decir, cuanto mayor es la puntuación en la primera, menor son las puntuaciones en las inadaptaciones con las que correlaciona. Por tanto, un adolescente que puntuara alto en este factor (autorrealización académica) sería aquel que se valora positivamente como estudiante, cuyas motivaciones para estudiar son principalmente de carácter interno, orientadas a aprender cosas nuevas, a comprobar su capacidad, a superar retos y a ejercer su autonomía y control personal. Asimismo, realiza atribuciones de sus éxitos a su capacidad y esfuerzo y presenta expectativas de éxito, tanto próximo como lejano (Castellanos, 2013).

Que se relaciona con una buena adaptación personal, ya que presentan un buen ajuste de sí mismos por lo que no presentan problemas consigo mismos, y ven la realidad tal y como es,

por lo que no se infravaloran y tienen menos tendencia a mostrar miedo, culpabilidad, depresión y somatización, por lo que muestran una autoestima positiva mostrando menos tendencia a elaborar pensamientos negativos o pesimistas. Se relaciona también con una buena adaptación escolar, presentan satisfacción y comportamientos adecuados respecto a la realidad escolar. Se manifiesta mediante una alta laboriosidad en el aprendizaje y menos presencia de conductas disruptivas en el aula (inadaptación escolar externa) y mediante actitudes favorables hacia el aprendizaje escolar, hacia los profesores y hacia la institución escolar (inadaptación escolar interna). Finalmente correlaciona de forma negativa con la inadaptación familiar, por lo que presentan satisfacción en cuanto al clima del hogar y de la relación de los padres, valorando el estilo educativo de los padres (Castellanos, 2013).

Finalmente, la inadaptación personal correlaciona de forma inversa con la autorrealización socioafectiva. Por tanto, un adolescente que puntuara alto en este factor tendría un buen conocimiento y aprecio de su físico y de sus relaciones, mostraría un nivel de autoestima y confianza en sí mismo elevado tanto a nivel personal como social, realizaría atribuciones de sus relaciones sociales en función de su habilidad para relacionarse y tendría buenas cualidades de comunicación así como expectativas de éxito en sus relaciones. Esto se traduce en una buena adaptación personal, por lo que presenta menos dificultades personales para aceptar la realidad tal y como es, no manifestando mecanismos de huida; mostrando menos tendencia a elaborar pensamientos negativos o pesimistas, menos comportamientos de temor, intranquilidad junto, o derivado de la buena valoración de sí mismo, por lo que muestran una autoestima positiva, presentan menos sentimientos de tristeza, pena, angustia, vergüenza...y tienden menos a la somatización de la tensión psíquica vivida (Castellanos, 2013).

Camí (2009), en el enfoque sistémico de la familia, señala que los límites o fronteras de la familia tanto hacia el exterior como hacia el interior del grupo familiar. Separan los diferentes subsistemas (conyugal, parental y filial). Tanto el límite de la familia respecto a su espacio vital, como los límites de los subsistemas deben ser semipermeables, es decir, han de permitir la individuación y diferenciación suficiente de los miembros y, también, un intercambio afectivo suficiente y apropiado entre ellos. Los límites pueden ser difusos, rígidos o claros, siendo estos últimos los que trae como consecuencia una adaptación ideal. López (2008), señala las consecuencias del estilo educativo sobreprotector: El niño desarrolla un concepto de sí mismo(a) negativo, ya que recibe constantemente críticas a su persona, relacionadas con su conducta. Su proceso de toma de decisiones es un proceso de “evitación del fracaso/castigo,

en lugar de “orientación al éxito”. Siente rencor hacia el educador. Presenta frecuentes conductas de “evitación” o bien de “justificación”. Su iniciativa es muy reducida por las expectativas de fracaso o castigo. Se hace probable la aparición de estados de ansiedad crónica y generalizada, lo que constituye un factor predisponente para la aparición de fobias u otros trastornos de ansiedad. En síntesis si los límites que separan los diferentes subsistemas en la familia están claros; y si hay autonomía, seguridad e iniciativa, deviene en adaptación adecuada.

AUTOPERCEPCIÓN VOCACIONAL

1. AUTOPERCEPCIÓN

La Autopercepción según Sternberg (2000, citado por Cepero, 2009) cuando creemos algo lo convertimos en algo real, lo que define como profecías autorrealizadas, si la persona se percibe de una manera y cree que es así, acaba convirtiéndose en esa persona que percibe. De aquí la gran importancia que posee este concepto.

Reina (1999, citado por Cepero, 2009) escribe que la Autopercepción que una persona tiene sobre sí misma le condiciona hacia diversas metas. Las expectativas de logro, la percepción de autocontrol y los juicios sobre la autoeficacia están influyendo en nuestra conducta. Rogers (1961); Huerta y Matamala (1994); Pomba (2003) y Lucas (2008) (citados por Cepero, 2009), señalan que el autoconcepto puede distorsionar su campo de percepciones, quedando limitado lo que se consigna por lo que se cree poder lograr las metas. Por lo que en la actualidad los programas de educación para la carrera utilizan el autoconcepto como elemento básico (Ocampo, 2001, citado por Cepero, 2009). La escuela y el profesorado pueden corregir distorsiones en la percepción del “yo”, sabiendo que cuando tenemos más confianza en nosotros mismos tenemos más facilidad para obtener niveles más altos en lo que nos propongamos. Por este motivo, su objetivo debe ser que el alumnado mantenga un sano y positivo concepto de sí mismo (Autoconcepto).

Francisco Morales (1998, citado por Rubio, 2012) señala que “la autopercepción es el proceso a través del cual las personas intentan comprenderse a sí mismas observando su propia conducta y las circunstancias en que ocurren”. Rubia (2012), señala que la autopercepción recupera tanto aspectos del autoconcepto como la autoestima, ya que ésta, en términos generales la podemos definir como la imagen que se hace el sujeto de él mismo al evaluar las

propias fuerzas y autoestima, por lo tanto la ideas que tenemos de nosotros mismos determina significativamente nuestro comportamiento.

Las autopercepciones flexibles en los roles de género facilitan una autoeficacia más fuerte para la toma de decisiones profesionales; de un modo inverso, las actitudes estereotipadas y rígidas sobre los roles de género están asociadas con una eficacia más débil en la toma de decisiones profesionales y también con niveles más altos de ansiedad en la elección (Arnold y Bye, 1989; Matsui y Onglatco, 1992, citados por Merino, 2007).

La autopercepción de habilidades ocupacionales se encuentra dentro del campo de las competencias de autoconocimiento, formando parte estas últimas de las competencias básicas en las que los alumnos deben iniciarse y desarrollar a lo largo de su currículo académico. Las pruebas de autopercepción de habilidades, en contraposición a los test aptitudinales que utilizan como predictores de la elección vocacional las capacidades de la inteligencia y el rendimiento escolar, actúan como un factor predictor de gran fiabilidad de cara a la posterior decisión vocacional (Rivas, 2005, citado por García, 2009)

Para centrar el tema de la autopercepción de habilidades creemos conveniente establecer la relación entre este último y el poder condicionador o determinante en la elección vocacional. En la relación entre las capacidades intelectuales y la conducta vocacional los trabajos que consideran la importancia de esta para la elección vocacional son escasos, y aquello que se logra lo único que ha hecho es generar ideas erróneas sobre las capacidades intelectuales, ideas tales como que las capacidades intelectuales son estables o incluso que existe una determinación genética de las mismas. Todo esto crea ideas entre los estudiantes y el resto de ciudadanos que asocian un tipo u otro de estudio a dichas capacidades intelectuales, lo cual reduce las opciones vocacionales de muchos sujetos, que la basaran en términos de exigencias aptitudinales (Castaño, 1973, citado por García, 2009).

Frente a esta corriente basada en la Teoría del Rasgo, que utiliza las aptitudes como base de la orientación vocacional, el enfoque conductual-cognitivo comienza a dar relevancia a los componentes del procesamiento de la información a través de los estudios de Meinchenbaum y Genest (1984), Ellis (1977) o Rivas (1988) (citados por García, 2009). Esto nos da una idea sobre donde analizar y potenciar los procesos y mecanismos de logro actitudinal que serán relevantes en la conducta vocacional.

Desde este último enfoque, que cuenta con posiciones más actuales, las aptitudes tienen una utilidad predictiva bastante escasa ante la elección vocacional, pero han surgido otros factores que relacionaremos con las teorías de autopercepción, como son los intereses personales, los hobbies de los sujetos... que son considerados muy buenos predictores para la decisión vocacional. Utilizando estas autoevaluaciones lo que conseguimos es que el sujeto sea consciente de sus puntos fuertes y/o débiles de cara a conseguir el objetivo vocacional deseado (García, 2009).

Tras analizar todos los enfoques, lo que cada uno de ellos nos aporta y los resultados que se han obtenido a través de los distintos estudios sobre el tema de las capacidades y el asesoramiento vocacional, se ha llegado a la conclusión de que las aptitudes tienen escaso poder predictivo respecto a la elección vocacional, lo cual es determinante para la no utilización de pruebas de evaluación de capacidades para el proceso de asesoramiento vocacional, pero en contraposición a esto ha surgido una alternativa, la utilización de pruebas de autoestimación y autovaloración de aptitudes, para que el sujeto manifieste lo que cree respecto a sus habilidades (García, 2009).

La Autopercepción del nivel de desarrollo de la competencia de aprender a aprender en el contexto universitario: En un artículo que presenta el proceso de diseño y de validación de una escala para medir la autopercepción del nivel de desarrollo de la competencia de aprender a aprender en estudiantes universitarios, se explica que la integración de las competencias clave a nivel europeo requiere de una fundamentación teórica sólida que sustente la adecuación de los instrumentos para su medida. En este trabajo se propone una estructura del constructo desde la perspectiva de la autorregulación. La estructura se centra en tres dimensiones: gestión del aprendizaje, autoevaluación del proceso de aprendizaje y autoconocimiento como aprendiz. Se ha aplicado el instrumento a una muestra de 458 estudiantes universitarios. Se realizaron análisis exploratorios y confirmatorios para validar el modelo teórico del que se partía y se obtuvo una fiabilidad e índices de ajuste adecuados para justificar la validez del instrumento (Muñoz, 2016). Tras estos análisis se decidió finalmente mantener 9 ítems cuyas opciones de respuesta mostraban el nivel de desarrollo percibido de los estudiantes en una escala de 1 a 6 (poco desarrollado a muy desarrollado) y que mantenían los diferentes matices conceptuales de los que partíamos desde la base teórica (Muñoz, 2016).

Hablan de la autopercepción del aprendizaje académico Hautakami (2002) y Deakin-Crik (2004) (citados por Muñoz, 2016) lo denominaron conocimiento estratégico entendiéndolo como ser consciente del propio proceso de aprendizaje en pensamientos, sentimientos y acciones. Martínez – Fernández (2007, citado por Muñoz, 2016) lo incluye en sus estrategias metacognitivas en un indicador que mide si el estudiante es consciente de los procesos de pensamiento que utiliza al aprender. Y, por último, desde la vertiente emocional se tiene en cuenta si el estudiante es consciente de sus fuerzas y debilidades a la hora de aprender, en consonancia con Villardón - Gallego (2013, citado por Muñoz, 2016) que incluyen este aspecto en su herramienta de medida y con Martín y Moreno (2007, citado por Muñoz, 2016) que aluden a la autoconciencia emocional.

Autopercepción de los valores; Rubio, y otros (2012), en su investigación sobre la autopercepción de los estudiantes normalistas (estudiante para ser maestro en una escuela normal en México) de sus valores relacionados con la diversidad. Este tipo de estudio exploratorio se interesa en las percepciones que tienen los estudiantes normalistas al iniciar su formación, respecto a los valores relacionados con la diversidad, ya que es básico en el futuro docente favorecer un perfil con ética profesional. Se utilizó un cuestionario tipo escala para responder a: ¿Qué autopercepción inicial tienen los estudiantes normalistas de sus valores relacionados con la diversidad?... El tratamiento de datos se hizo a partir de la Teoría de la Autopercepción (Daryl Bem, 1967), encontrándose que los normalistas tienen una autopercepción muy positiva respecto al diálogo, empatía, respecto, tolerancia, generosidad, resolución de conflictos y la negociación. Ninguno se percibe como no generoso o poco generoso o intolerante.

2. AUTOPERCEPCIÓN VOCACIONAL

Se define Autopercepción vocacional como la percepción que del mundo vocacional hace el estudiante, a través de su autoconcepto y su proyección como estructuración cognitiva, siendo destacada por Holland (1983); Súper (1998) y Rivas (2003) (citados por Cepero, 2009). Rivas (1995, citado por Cepero, 2009) la define como la captación que hace el propio sujeto de sí mismo en relación con el mundo ocupacional, y la forma en que se proyecta sobre él, estructurando cognitivamente esa realidad percibida. Rivas (2003, citado por Cepero, 2009) la define como los juicios que hacen los sujetos de sí mismos en relación con el mundo

vocacional. Es una de las facetas más novedosas de los determinantes de la conducta vocacional.

Siguiendo con la autopercepción vocacional Benavent (2001) y Landero y Gonzáles (2003) (citados por Cepero, 2009) han aportado nuevas definiciones: para Benavent (2001) es la percepción que tiene el sujeto sobre su capacidad de trabajo y estudio, sus expectativas de logro y la seguridad en sí mismo. Y para Landero y Gonzáles (2003) son los juicios que una persona realiza sobre su propia capacidad. Cepero (2009) señala que son las creencias o expectativas que el alumnado tiene de su capacidad o habilidad para realizar con éxito una determinada carrera y/o el ejercicio profesional exitoso de la misma, afecta de forma definitiva a la conducta vocacional.

La autopercepción vocacional es una de las facetas más novedosas de los determinantes de la conducta vocacional según Cepero (2009). Los resultados experimentales de la investigación reafirman (Rivas, 1998, citado por Rivas, 2003) que: “Lo que los sujetos piensan y como se perciben ellos mismos en el contexto de las profesiones que conocen, aportan la mayor parte de la explicación de la varianza de la conducta vocacional de estudiantes de secundaria y universitarios”. La conducta vocacional es el “conjunto de procesos psicológicos que una persona concreta moviliza en relación al mundo laboral en que pretende instalarse”, y expresa una relación dialéctica entre la satisfacción de las necesidades sociales (productivas) y las individuales (realización personal) en el mundo del trabajo (Rivas, 2003). La autopercepción vocacional o cognición vocacional según Rivas, puede interpretarse como expresión del autoconcepto vocacional, inscrito en el paradigma de la Psicología Cognitiva y aspecto clave de la fundamentación teórica del enfoque de asesoramiento vocacional Conductual-Cognitivo. La instancia del autoconcepto vocacional puede definirse como un aspecto del sí mismo (self), de la personalidad individual del sujeto que reflexiona sobre la conducta vocacional en el medio socioprofesional en que se desenvuelve (Rivas, 2003)

Lo habitual era interrelacionar conducta vocacional y autoconcepto o valores, pero debido a su escasa investigación, Súper (1985, citado por Cepero, 2009) propone otra línea de investigación, la estructuración cognitiva del mundo vocacional en consonancia con la teoría de los constructos personales de Kelly que según Rivas tiene mayor capacidad discriminativa. Y exceptuando a Martín del Buey y cols. (2008, citado por Cepero, 2009) que investigan factores de personalidad eficaces para la eficacia académica, vocacional y social del

alumnado, los trabajos encaminan su investigación sobre la estructuración cognitiva del mundo vocacional que posee el propio sujeto (Casserli, 1983 y Laurretti, 2004 citados por Cepero, 2009).

Elaborado desde distintas teorías de la personalidad Super (1985, citado por Rivas, 2003) vincula el autoconcepto a la conducta vocacional, apunta la necesidad de superar la metodología (cuestionarios) y postula la posibilidad de explorar otras alternativas, como por ejemplo, la que ofrece la Teoría de Constructos Personales de Kelly (1955, citado por Rivas 2003). Si tomamos en cuenta a la perspectiva de la personalidad de Kelly, en su postulado fundamental señala que “los procesos psicológicos de la persona se canalizan por las formas en que aquella predice los sucesos” y en su corolario de la dicotomía señala: ...que los constructos sirven como directrices para discriminar, identificar, entender y predecir los acontecimientos (Frager, 2000). Los constructos forman el puente entre el mundo psicológico privado y la esfera pública de la conducta y la interacción con los demás. Kelly (1955, citado por Frager, 2000) los define como esquemas o plantillas creadas por la persona, las cuales intenta imponer o adaptar al mundo. No son representaciones ni simbolizaciones de los hechos, sino formas de enfrentarlos.

En el corolario de la elección Kelly asume que una persona elige aquellas alternativas desde sus propios polos del constructo que son más significativos y coherentes con su sistema de constructos, esto es, aquellos que le aportan mayor poder predictivo. Para mantener su mundo predecible, una persona intenta proteger su identidad de la invalidación, estructurada como una red de constructos nucleares (Feixas, 2001). Esta visión constructivista está en contraste con una visión hedonista (Winter, 1985, citado por Feixas, 2001) que sugiere que la gente organiza sus conductas con el objetivo de encontrar placer y rechazar el sufrimiento. Si tomásemos esta última visión, ¿Cómo explicaríamos la presencia de constructos discrepantes en los que el sujeto prefiere un polo pero en lugar de simplemente moverse hacia el polo deseado continúa en el mismo polo con el sufrimiento que eso conlleva? (Botella 'y Feixas, 1998, citado por Feixas, 2001) ¿por qué fracasan en muchos casos las técnicas (p. ej., exposición, entrenamiento en habilidades) que promueven este cambio directo (Winter, 1987)?

La técnica de rejilla individual (Grid) es la instrumentación adecuada para la obtención y selección de las elaboraciones personales, es decir, las ideas o constructos vocacionales

asociadas a los distintos elementos, que son los estudios y profesiones que se plantea como opción o problema (Rivas, 2003). Los resultados experimentales de la investigación reafirman (Rivas, 1998, citado por Rivas, 2003) que: “Lo que los sujetos piensan y como se perciben ellos mismos en el contexto de las profesiones que conocen, aportan la mayor parte de la explicación de la varianza de la conducta vocacional de estudiantes de secundaria y universitarios”. Rivas (2003) señala que en esa línea venimos trabajando desde hace años y los últimos datos de seguimiento de 522 estudiantes de secundaria que se encuentran finalizando los estudios universitarios. Pascual, (2002, citado por Rivas, 2003), confirma la fertilidad investigadora que esa orientación ha tenido para la conducta y el asesoramiento vocacional. En concreto, los constructos o ideas vocacionales, como expresión de lo que los sujetos piensan y valoran de su conducta respecto a los diferentes Grupos Vocacionales, resultan ser los mejores y más potentes indicadores para el asesoramiento vocacional de los jóvenes. (Rivas, 2003)

La estructuración cognitiva de la elección, se centra, como escribe Rivas (1990) citado por Cepero (2009), *“en las elaboraciones personales que el alumnado realiza de las opciones universitarias que estudia o considera como posibles vías de su desarrollo vocacional, esta captación idiosincrática tiene consecuencias evaluadoras para la elección universitaria, y se relaciona con la motivación, el autoconcepto y la percepción del mundo vocacional del alumnado”*. Siempre, se tendió a caracterizar adecuadamente, la significación personal de la elección vocacional, que sigue dos caminos: 1) Motivación e intereses, es decir, esquemas de valores (Lucas, 2008, citado por Cepero, 2009) asociados a las opciones de decisión. 2) Autoconcepto (Martín del buey, 2008, citado por Cepero, 2009).

El análisis que realiza, el alumnado ante las distintas opciones vocacionales, estudios o carreras, cuando se plantea su desarrollo vocacional futuro, tiene una doble perspectiva:

1) Desde el conocimiento de sí mismo (autoconcepto, Rogers, 1961, citado por Cepero, 2009) y del mundo universitario. 2) Desde la consideración de opción personal que evalúa o percibe esas posibles opciones universitarias como adecuadas o no con sus propias e íntimas expectativas y características personales (autopercepción de éxito, Martín del buey, 2008, citado por Cepero, 2009)

Del estudio de Ardit (1988, citado por Cepero, 2009), se concluye que, el alumnado tiene en general una adecuada captación del mundo universitario, lo que es muy positivo ya que,

asignan valoraciones cercanas a la realidad con la que se enfrentan. Y como escribe Rivas (1990), “la estructuración cognitiva es muy similar y tiene el carácter de patrones vocacionales cognitivos diferenciales para todos los grupos, porque los constructos han cualificado la elección de carreras de forma diferencial” siendo estos los que tienen una gran capacidad discriminante en el asesoramiento vocacional.

En sus comienzos, la investigación sobre este tema presenta resultados curiosos y prometedores, ya que como se comprueba, las percepciones vocacionales de la juventud – adolescencia actual, se ajustan bastante a los patrones profesionales que maneja la sociedad; incluso en el caso de no haber recibido educación vocacional. Centrándonos en la investigación de Rivas (1990, 2002, citado por Cepero, 2009), se comprueba al realizar la comparación entre los 5 constructos vocacionales seleccionados por el alumnado universitario como primordiales a la entrada de la universidad con los 5 a la salida, que prácticamente se mantienen los mismos con la misma fuerza, el cambio aparece reflejado en el orden provocado por el realismo (principio de realidad expuesto por Rojo y Bonilla, 1999, citado por Cepero, 2009). Concluyendo que la conducta vocacional de la persona no se produce en el vacío ni es una elucubración su origen, sino que interactúa con las demandas socioculturales (Rivas, 2007, citado por Cepero, 2009) y tiende al realismo para dirigir tanto sus propósitos como sus proyectos personales.

Autores como Ferreira y Rafael (2001), Rivas (2002; 2003), Cepero (2003), Hernández Franco (2004) y Martín del Buey (2008) (citados por Cepero, 2009) destacan la importancia de las autopercepciones ante las elecciones su actuación reacción y conducta vocacional será, según las perciban.

La autopercepción vocacional forma parte del concepto multidimensional de sí mismo. Representa la vertiente cognitiva de la personalidad individual de la persona que se conoce a sí misma en relación a la conducta vocacional. Rivas (1998, citado por Cepero, 2009) la define como un aspecto de sí mismo (Self), de la personalidad individual del sujeto que reflexiona sobre su conducta vocacional en el medio socioprofesional en que se desenvuelve. Para Cepero (2003, 2009) es la concordancia percibida entre las cualidades propias y la elección vocacional. Para Rivas (2003, citado por Cepero, 2009) es la imagen que tiene el sujeto acerca de la adecuación al trabajo que le interesa, le gusta y solicita. Ha sido elaborado desde distintas teorías, siendo Súper (1967, citado por Cepero, 2009) quien lo integra en el

desarrollo vocacional, estableciendo cinco etapas que comienza en la pubertad, con la exploración y acaba en la evaluación. Este mismo autor, Súper (1985) apunta la necesidad de acudir a planteamientos que tengan en cuenta la manera como el sujeto construye y percibe la realidad, para lo que sugiere explorar la línea de la Teoría de Constructos Personales de Kelly.

En la escala de autopercepción vocacional presentado por Luis Vicuña (2003) señala varios ítems que evalúan la percepción de los estudiantes respecto a los factores intervinientes en la conducta vocacional con el objetivo de verificar si la elección hecha por el examinado u orientado es espontánea o ha sido influenciada por prejuicios, falta de información, presiones de tipo familiar, social, entre otros. Esto se puede apreciar al hacer un análisis cualitativo de sus respuestas tipo Likert respecto a diversos temas como por ejemplo: si los padres pueden contribuir o no en la decisión de una futura profesión (Vicuña, 2003); la familia podría llevar a un estudiante a elegir una profesión que no es de su total satisfacción, pues se sienten conscientes de los recursos de su familia (Vicuña, 2003). O si consideramos que existen familias inestables que tienen metas sociales y familiares difusas (indefinidas o imprecisas), no planean sino que improvisan, no existen metas comunes, los padres son inestables y en los hijos hay inseguridad, desconfianza y temor, con gran dificultad para el desarrollo de su identidad y son frecuentes las quejas de vacío y de aburrimiento (Chávez, 1992). Vicuña, (2003) en uno de sus ítems de su escala de autopercepción vocacional pregunta si el estudiante está seguro(a) de lo que va a estudiar.

3. ORIENTACIÓN VOCACIONAL EN EL PERÚ

En el largo y progresivo proceso de autoconocimiento, el estudiante experimenta fuertes emociones relacionados a sus propios sueños y dudas, a las de su familia y de personas cercanas (MINEDU, 2016). La familia no cumple su rol de colaborar con el proceso de elección vocacional, dejando a sus hijos solos en un extremo y en el otro extremo los padres exigen o presionan alguna profesión que tenga que ver con prejuicios sociales, o por sueños no cumplidos por ellos, etc. Según Martínez (1993), señala que los padres manifestaron sus temores respecto a la salida de los estudiantes, lejos de la familia, para seguir estudiando, de la incapacidad que creen que tienen los jóvenes para elegir lo que más les conviene, de la preocupación que sienten al invertir en un proyecto que a lo mejor no resulta; mencionan el deseo que sienten de que sus hijos hagan una carrera que garantice su futuro; algunos se declararon convencidos de que lo mejor es dejarlos ser, que elijan libremente. Los programas

de orientación vocacional también se enfocan en la participación activa de los padres para sugerirles, explicarles que hacen los profesionales o técnicos de su medio laboral y no caer en los extremos de presionarlos o dejarlos libres para que elijan solos (Roca y otros, 1997).

En estos últimos años nuestro sistema educativo muestra un interés en la orientación educativa a través del programa de tutoría y orientación educativa, que busca el bienestar de los niños, niñas y adolescentes. (MINEDU, 2016), este programa es una respuesta a las necesidades de los estudiantes y en la que el tutor desempeña un rol muy importante, formar y prevenir de forma permanente y personalizada. Algunas de las áreas de la tutoría son: el área de personal social y el área vocacional. En cuanto al área de personal social se pretende el desarrollo de competencias, habilidades, valores y actitudes para el fortalecimiento de la personalidad. En el área vocacional: la construcción del proyecto de vida y el proceso de elección vocacional, estos requieren una reflexión de los factores internos (personales) y externos (ofertas educativas, campo laboral, etc.). La construcción del proyecto de vida requiere tiempo, incluso no termina con la educación secundaria (MINEDU, 2016). Sin embargo el programa de tutoría y orientación educativa no se desarrollan adecuadamente por diversos inconvenientes, y por ello en muchas instituciones educativas no se realizan programas de orientación vocacional. Nuestros estudiantes peruanos estarían decidiendo según ciertos factores externos como por presión familiar, relaciones interpersonales, estatus social, dinero, por ser una carrera de mando superior y no intermedio; y por factores socioeconómicos familiares sin considerar muchas veces sus habilidades, intereses, valores, etc.

4. ELECCIÓN VOCACIONAL

Para López (2003), entender la elección y la orientación vocacional como proceso importa hacerse cargo de la idea de transformación que el término proceso implica. La idea de proceso incluye la dimensión temporal de manera fundamental. Como todo proceso, el de elección es direccional puede acelerarse, detenerse, prolongarse. A nuestro juicio, se dirige hacia el logro de una identidad expresada en términos de roles vocacionales – ocupacionales. Este proceso de elaboración de la identidad vocacional se da integrando el proceso más amplio de elaboración de la identidad personal, en crisis en el adolescente de nuestra cultura.

La mayor parte de las teorías evolutivas sobre la elección vocacional entiende que el proceso de elección es continuo: es un proceso de desarrollo, no es una decisión aislada, sino una serie de decisiones, tomadas a lo largo de un periodo de años. Cada paso del proceso tiene una relación significativa con los que lo preceden o lo siguen (López, 2003).

El individuo avanza desde elecciones muy tempranas saturadas de fantasía, pasando por elecciones basadas en intereses, aptitudes y valores, hasta la cristalización de una elección que tiene que ver intrínsecamente con su quién ser y su qué hacer o sea con su proyecto de ser (López, 2003).

También Super subraya esta continuidad en el desarrollo vocacional cuando expresa que, en la mayoría de los casos, las experiencias exploratorias del adolescente se asientan sobre el concepto del yo que ha comenzado a emerger y lo confirman (López, 2003).

5. CONDUCTA VOCACIONAL EN LA ADOLESCENCIA

Conducta vocacional se define como el "Conjunto de procesos psicológicos que una persona concreta moviliza en relación al mundo laboral en que pretende instalarse", y expresa una relación dialéctica entre la satisfacción de las necesidades sociales (productivas) y las individuales (realización personal) en el mundo del trabajo (Rivas, 2003).

La adolescencia ha sido descrita como una fase que empieza con acento biológico para finalizar haciéndose social (Petersen 1988, Lerner y Focch 1987, citado por Rivas, 2003). Para el adolescente es un período de cambio brusco, que exige ajustes en la consolidación del self, en la vida familiar y en las relaciones grupales entre sus iguales. A la par se dan cambios en el contexto institucional en los diferentes ambientes escolares (paso de la educación primaria a secundaria, a ciclos formativos, a educación universitaria) y laborales, con la incorporación al mundo laboral.

Dos son los componentes o procesos que encuadran la conducta vocacional del adolescente, los procesos Psicogénicos y Sociogénicos. Los primeros de signo individual (la propia maduración y desarrollo personal) llevan al adolescente a hacer suya su propia

conducta, mediante la reflexión sobre su comportamiento, la evaluación que hace de su limitada biografía o andadura por las actividades que le son placenteras y las que no, las recompensas que espera o desea obtener de su esfuerzo y dedicación a actividades de adulto, como el trabajo, le van planteando interrogantes y conocimiento sobre sí mismo (self) y sobre las posibilidades que el medio le ofrece. Los segundos de signo normativo y social - las exigencias que le plantean las tareas a las que se enfrenta- le van condicionando su futuro de manera inconcreta y empieza a percatarse, por primera vez, de las repercusiones que tiene su conducta presente y pasada, para los tramos siguientes de su desarrollo posterior (Rivas, 2003).

Es en la adolescencia o desde ella, cuando se puede hablar y tratar de la conducta vocacional y, en consecuencia, también de la ayuda técnica o asesoramiento vocacional que el adolescente pueda necesitar para resolver posibles dificultades. La conducta y asesoramiento vocacional no pueden reducirse ni a la elección de estudios, ni a la incorporación al mundo del trabajo, ni a elección de una profesión; aspectos que aunque se presenten puntualmente, hay que tratarlos como procesos evolutivos que se preparan con tiempo y movilizan recursos. El adolescente, a través de las actividades realizadas en esos años, adquiere experiencia escolar en destrezas y contenidos (formación), aumenta el conocimiento de sí mismo (self), construye una realidad sociocultural (representación mental) y toma conciencia de la trascendencia del "juego" en el que está inmerso, resolviendo problemas (toma de decisiones) que son ya parte de su vida futura (Rivas, 2003).

Desde la Sociología, González (1999, citado por Rivas, 2003) plantea que en las sociedades actuales, los jóvenes tratan de orientar su existencia en los ámbitos **del Dinero**: se rige por el principio de la eficacia para obtener beneficios; **del Poder**: orden político regido por el principio de legitimidad; **de las Ideas**: orden cultural en torno a culturas hegemónicas y las Relaciones personales: de la vida cotidiana, que se rigen por el principio de la comunicación y la afectividad. El conflicto se instala en el choque entre esos cuatro ámbitos que se manifiesta en los problemas de elección y compatibilidad cruzada.

Es precisamente en la adolescencia cuando, de una forma concreta, a través de las decisiones puntuales cómo elegir asignaturas, conseguir un rendimiento escolar alto,

elegir entre el mundo laboral inmediato o seguir estudiando..., aparece el problema como conflicto, que se manifiesta como anticipación del tipo de vida que quiere uno vivir, enlazándose con la asignación de valor a las actividades y decisiones que hay que tomar. Frente a la tesis clásica externalista que refiere al valor como algo exterior, sea social o simplemente normativo-social al individuo; las tesis cognitivas, consideran el valor como un aspecto elaborado, ideado por el sujeto para entender, codificar y representar el mundo (Garzón y Garces, 1989, citado por Rivas, 2003). Esta orientación añade una dimensión espacio temporal, relativo a la situación en que se produce, alienta y desarrolla la relación del sujeto con los objetos o actividades que desea.

El concepto valor se relaciona con los intereses, que para Super (1957, citado por Rivas, 2003) "son una manifestación concreta de los valores, por medio de los objetos y actividades concretas y específicas preferidas" y de ahí operacionaliza el mundo de los valores laborales; posteriormente, Pryor (1981, citado por Rivas, 2003) concreta aún más: los valores representan cualidades o recompensas específicas que uno desea del trabajo (ejemplo: dinero, seguridad, realización entre otros). Los estudios transculturales vienen a decir que la ordenación de los valores depende de la similitud cultural y social de los países comparados. Es en la adolescencia donde el desarrollo vocacional del sujeto concreta las opciones y elecciones que tienen como referencia directa o indirecta, el mundo del trabajo; es también cuando los valores empiezan a ordenarse consistentemente. Sobre el tema se dispone de abundante investigación y respecto a la conducta vocacional de la adolescencia, se puede concluir: a) aumentan en importancia los valores del trabajo relacionados con la autorrealización y eficacia personal, mientras que los relacionados con las recompensas externas, dinero, prestigio, disminuyen; b) la variable género es diferencial; c) la autorrealización y recompensa intrínseca, están relacionados con alto rendimiento y la alta capacitación; y d) la toma de decisiones en la que se manifiesta mayor seguridad y certeza, indica la existencia de una fuerte identidad vocacional y una consideración más activa y comprometida con los valores de trabajo.

6. FACTORES INTERVINIENTES EN LA CONDUCTA VOCACIONAL

A. FACTORES SOCIOECONÓMICOS

Este análisis ha sido elaborado por sociólogos, economistas y psicólogos sociales. Vicuña, (2003) señala que el tema central gira en la consideración que el tema vocacional está

decisivamente condiciona por factores estructurales sociales y económicos por la ley de la oferta y la demanda en el empleo, y que estos factores priman sobre la significación personal de la ocupación y están fuera de control del sujeto. Estos condicionantes son bien conocidos y actúan persistentemente a lo largo de la vida y podemos mencionar los siguientes: a) el hogar, además de la herencia genética se heredan unos padres determinados, con ciertos recursos económicos, educativos, y expectativas, cuya influencia es capital durante muchos años; b) la comunidad, actúa como una variable que asume elementos culturales, geográficos, recursos ocupacionales, educativos y productivos; c) presión ambiental, en una época enormemente influida por los medios de comunicación social, los estereotipos y valores vocacionales son potencialmente manipulados por los grupos de presión, sesgando información en algún sentido. Repárese en las vocaciones alentadas por la televisión; d) status socio profesional, las profesiones llegan hacerse sinónimas de Status social y económico, y reciben diferentes valoraciones. Así desde el entorno más próximo, familia, colegio y desde la infancia el sujeto recibe la aprobación y se alientan unas profesiones y se censuran otras. Las que reciben apoyo suelen ser aquellas que a la postre tienen mayor valoración económica mientras que las que tienen alto riesgo de no alcanzar un nivel muy relevante (socialmente hablando), cuando menos, no reciben esa estimulación para seguir las; e) Información y conocimiento de roles profesionales, la imposibilidad de conocer todas las posibles ocupaciones hace difícil captar la diferenciación profesional, por ello los roles más cercanos, mejor conocidos, pesan más que otros en la elección vocacional. En esta categoría también entran las profesiones de tradición familiar; f) cambios tecnológicos y sociales rápidos, es conocido el efecto de moda o arrastre que algunas ocupaciones presentan en determinadas coyunturas. Inicialmente la demanda es mayor que la oferta de personas preparadas para hacerse cargo de unas determinadas necesidades ocupacionales, para, al poco tiempo, quedar saturadas, en un efecto típico de “tírón” de la oferta y la demanda. Así de vez en cuando asistimos a modas vocacionales que son cursadas masivamente (Vicuña, 2003).

B. FACTORES PSICOLÓGICOS CENTRADO EN EL INDIVIDUO

Estos factores reconocen la importancia de los factores arriba mencionados, pero no le otorga el carácter de determinantes ya que la vocación es un proceso que acompaña al desarrollo personal en la que caven distintas etapas, desde la indiferencia hasta la cristalización-especificación vocacional, podemos señalar los siguientes factores: a) la conducta vocacional se dirige a la autorrealización, la cultura occidental plantea como deseables una serie de pautas: motivación por el rendimiento – logro, confianza en el esfuerzo mantenido, asumir

riesgos y responsabilidades frente a planteamientos de recompensa inmediata y menor esfuerzo. La conducta vocacional se trata de un modelo anticipatorio, energético y direccional que aspira a conjugar el principio de placer y realidad a través de actividades aceptadas o valiosas para el individuo. El ser humano se mueve principalmente por metas lejanas, capaz de anticipar consecuencias futuras y en cuya consecución mantiene largo tiempo actividades (no siempre placenteras) con la confianza de alcanzar metas, a las que el individuo le da valor de recompensa. Esta conducta motivada es función de la fuerza del impulso, de las expectativas de logro y del valor personal del incentivo. La tendencia al logro a la realización máxima de las potencialidades personales son vectores impulsores de la conducta de carácter no diferenciado. Tienen múltiples facetas y una de ellas es precisamente la actividad vocacional. El modelo de motivaciones propuesto no es lineal sino circular: la meta final y el impulso inicial tienden a cerrarse y activarse mutuamente (Vicuña, 2003).

b) La conducta vocacional es un proceso gradual y acumulativo que se basa en la organización de información y experiencias significativas para el sujeto, este proceso se inicia desde la temprana infancia, mediante la imitación directa y luego indirecta que se expresa mediante el juego de los roles y funciones laborales que han impactado positiva o negativamente al niño, de esta manera va recogiendo las impresiones y organizando información, el problema surge en la escuela, pues no ha encontrado aún la forma de encauzar este proceso, en consecuencia el estudiante no ha podido organizar adecuadamente tanto la información recibida como las experiencias vividas y cuando debe tomar decisiones esta se torna en fuente de temores y ansiedad y definitivamente suelen optar por una elección fortuita que se le ocurre a última hora o la que se le ocurre a los demás que tienen influencia sobre él. Por otro lado es conveniente tener en cuenta que la simple información acumulada no es suficiente, sino se tiene en cuenta que toda decisión siempre genera cierto grado de ambigüedad acompañada de ansiedad, que el sujeto debe aprender a controlar y no apelar a distorsiones para aplacarlas. Conexo a lo mencionado debemos tener en cuenta que al aumentar la información también aumenta el nivel de incertidumbre, aquí el sujeto deberá controlar la ansiedad bajo la convicción que la mayor información le dará mayor claridad para decidir. En este punto podemos hablar de madurez vocacional cuando se ha logrado organizar adecuadamente la información, se hacen evaluaciones realistas sobre sí mismo y sobre las posibilidades de logro y se reduce el azar y el fortuísimo en las decisiones (Vicuña, 2003).

c) El desarrollo vocacional lleva a la autonomía y al compromiso personal: Las investigaciones al respecto señalan que existen etapas vocacionales que van desde la heteronomía y dependencia de factores externos hasta la autonomía funcional y asunción de responsabilidades. Comúnmente se inicia en la adolescencia mediante el tanteo vocacional con la aparición de intereses más o menos estables y con cierta direccionalidad que tomará el carácter de compromiso personal al iniciar los estudios universitarios o al incorporarse a un puesto en el mundo laboral. Estos hallazgos encontrados en las investigaciones, no lleva a enfatizar en la necesidad de implementar el servicio de asesoría vocacional tanto en la escuela secundaria como en la universidad (Vicuña, 2003).

d) Multipotencialidad vocacional, se ha podido notar que el individuo no solo tiene una opción vocacional que le convenga inexorablemente, de modo que si yerra o no descubre una determinada, se frene irreversiblemente su proyecto de vida. En el caso de haber elegido una vocación que no le parece, deberá evaluar si tiene más componentes positivos que negativos, y si no encontró una determinada es porque tiene más de una opción en tal caso elaborando un plan de vida adecuado se podrá alcanzar primero uno y luego la otra profesión y el sujeto encontrará complementariedad. Esto puede ocurrir incluso en sujetos que se encuentran satisfechos con la vocación elegida pero desean complementarla con otra (Vicuña, 2003).

ADOLESCENCIA

A. DESARROLLO COGNITIVO

El desarrollo cognitivo es discontinuo y heterogéneo a la par que la adolescencia es un período impreciso temporalmente y claramente no generalizable a intervalos fijos de edad. Pero psicológicamente, los estudiantes que están cursando los últimos cursos de educación secundaria, de formación profesional y/o superior, pueden responder a las pautas que se conocen como pensamiento formal y, al final de esos estudios, postformal (Rivas, 2003).

El pensamiento del adolescente alcanza el último período del desarrollo cognitivo en uno de los estadios del pensamiento formal y postformal, según edad y maduración (Perry 1986, Case 1985, citado por Rivas, 2003). Entre las cualidades específicas de esta nueva cognición, se señala el pensamiento hipotético, el razonamiento deductivo, la construcción de teorías y el egocentrismo. El pensamiento postformal se identifica con la adultez lo que no significa que todos los adultos alcancen o lleguen a utilizar este tipo de pensamiento. La lógica lineal que

rige en el período anterior, se torna aquí en cognición epistémica: "El proceso en el que una persona incurre para controlar la naturaleza epistémica del problema y los valores de verdad de las soluciones alternativas. Este nivel incluiría la conciencia que la persona tiene acerca de los límites de su conocimiento, la certeza del conocimiento y los criterios necesarios para conocer" (Kitchner 1983, citado por Rivas, 2003).

De las nuevas capacidades intelectuales, sin embargo, la única característica distintiva del pensamiento adolescente es, la capacidad para pensar en términos de la posibilidad en lugar de pensar sólo en términos de la realidad, los "juegos de ideas" de Flavell. Esta capacidad para pensar en términos de lo posible, permite a los adolescentes hacer fantasías, especular, emitir hipótesis con facilidad y a una escala mayor que en etapas anteriores, así como, proyectarse en el tiempo, su futuro (Rivas, 2003). Este pensamiento hipotético recién hallado, puede llevar a una persona a percibir de una forma simultánea que todas las ideas referentes a cualquier tema son consideraciones posibles: puede verse a sí mismo de múltiples maneras, puede ser muchas cosas...todas y, a la vez y, cambiantes. El razonamiento deductivo aquí, adquiere la máxima potencia, es una lógica férrea y fría. Se puede partir de una premisa general y descender en inferencias lógicas, susceptibles de ser comprobadas una y otra vez. Al analizar sus opciones vocacionales ¿Con cuál se queda? (Rivas, 2003).

B. DESARROLLO SOCIOAFECTIVO

La construcción del concepto sobre uno mismo, plantea el autoanálisis como tema principal de reflexión. Aparece el pensar sobre el futuro. Todo ello teñido de lo que se ha llamado "egocentrismo adolescente" (Elkind, 1984, citado por Rivas, 2003), que surge porque no logra diferenciar entre lo único y lo universal: "su caso es único y diferente al de todos los demás, por eso, sólo le sirve su propia experiencia". La vulnerabilidad, la apertura y sensibilidad le pone en situación emocionalmente difícil. Sus derivaciones en la conducta vocacional son la fabulación, la inestabilidad, labilidad emocional, la lucha con ideas irracionales (Krumboltz, 1996, citado por Rivas, 2003) y la asignación de locus de control externo ante las dificultades (Rivas, 2003).

C. DESARROLLO VOCACIONAL

En la juventud, se logra el máximo potencial aptitudinal (psicométrico). En este período y en ese contenido psicológico, el adolescente lo percibe como un requisito importante o muy importante para alcanzar un desempeño eficaz en el mundo vocacional y profesional. A tal

punto, que muchos de sus miedos respecto a la elección vocacional, se expresan como "¿Tendré suficiente capacidad para estudiar X?"; creencia que se refuerza por el hecho de que muchos "orientadores" basan su consejo en el nivel aptitudinal del sujeto para determinadas opciones vocacionales. El trabajo de revisión sobre la relación entre las capacidades y conducta vocacional de Descals, (2000; Rivas, 1976; Castaño, 1983, citados por Rivas, 2003) permite concluir que: a) Los factores que mejor correlacionan con el éxito académico son el factor verbal y de razonamiento; b) Los tests de inteligencia rara vez explican más del 25 % del rendimiento; c) La diferenciación aptitudinal no es uniforme ni se relaciona a con factores específicos para las diferentes carreras y d) Las aptitudes apenas permiten establecer perfiles diferenciales para los Grupos Vocacionales. Los datos de investigación que analizan las capacidades intelectuales con el asesoramiento vocacional señalan una relación no significativa, y sin embargo, muchos "orientadores" siguen manteniendo la idea errónea (misconception) de que las aptitudes son el principal condicionante del asesoramiento vocacional (López, 2002, citado por Rivas, 2003).

La autoeficacia va ganando terreno en la evaluación del propio comportamiento. La autoeficacia es una forma de generalización de la auto observación (Bandura, 2001, citado por Rivas, 2003), y se refiere a la convicción que uno tiene de poder obtener éxito en una tarea o dominio específico. La experiencia escolar que ya tiene el adolescente, le permite ir conociendo la efectividad de sus destrezas para resolver tareas concretas como escribir, resolver problemas matemáticos, dibujar etc. Rocabert (1995, citado por Rivas, 2003) al tratar el tema escribe: "Uno de los principales postulados de la Teoría de la Autoeficacia, se basa en asumir que las expectativas de eficacia son determinantes cruciales de la conducta de iniciación y de persistencia. Estas expectativas se refieren a las creencias de los individuos sobre la posesión de competencias necesarias para realizar las conductas requeridas que le permitirán salvar los obstáculos para poder obtener los resultados deseados." La investigación reciente de Trusty (2000, citado por Rivas, 2003) pone en claro que: a) la habilidad específica tiene más relevancia para la elección vocacional y del trabajo que el factor g o la inteligencia general; y b) la autoevaluación de su propia capacidad es mejor predictor de la elección vocacional que la evaluación de las capacidades (esto último sólo es aplicable a sujetos adultos).

El adolescente trata de ubicarse en un mundo cambiante y para su experiencia, desconocido. Dos son los mecanismo que empleará: A) la construcción de la representación social que va

adquiriendo y elaborando en un medio sociocultural determinado (Guichard y Huetau, 2001, citados por Rivas, 2003) y por la que actualiza los procesos de socialización que le llevan a manejar y entender la realidad y B) la consolidación del self como instancia psicológica individual, que afecta al pensamiento, al comportamiento y configura la formación y posterior consolidación de su personalidad.

Como señala Delval (1990, citado por Rivas, 2003) la representación del mundo social, como la propia vida social, dista mucho de ser algo armónico y coherente y, es en la adolescencia, donde afloran con más fuerza las contradicciones entre el decir y hacer que están implícitas en las relaciones sociales: "Así poco a poco, el sujeto va organizando los elementos dispersos, la información fragmentaria en totalidades cada vez más coherentes". El adolescente tiene que adaptarse a las reglas de los adultos, a la par que el desarrollo de sus instrumentos intelectuales, le permiten reflexionar sobre su propio pensamiento y organizar en sistemas unitarios, sus concepciones y teorías sobre el mundo. Uno de esos elementos es el que hace referencia al funcionamiento económico del mundo y su derivación al mundo laboral, del que tiene noticias fragmentarias y una escasa o nula experiencia directa, por lo que está expuesto a las influencias sesgadas que proceden de su propia familia, amigos y del medio social en que se desenvuelve. Es importante para el problema de elección vocacional señalar, que no se trata de la realidad externa física, sino del conocimiento que se tiene de la misma; sólo los sujetos más maduros, logran manejar esta ambigüedad e imprecisión de manera eficaz para resolver el problema de la elección vocacional.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

1. TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

C. Tipo de Investigación

La presente investigación corresponde al enfoque cuantitativo de tipo descriptivo correlacional. Descriptivo: porque recolectamos información sobre la calidad de ajuste de la personalidad en las áreas: hogar, salud, social y emocional y el grado de acuerdo o desacuerdo de la autopercepción vocacional; de los estudiantes egresados de diferentes instituciones de Arequipa que postulan a una carrera universitaria. Correlacional: porque se pretendió conocer la relación entre el ajuste de la personalidad y autopercepción vocacional (Hernández, 2008).

D. Diseño

El diseño a utilizar corresponde al no experimental transeccional correlacional, porque se establece una relación entre variables sin precisar sentido de causalidad o pretender analizar relaciones causales. (Hernández, 2008).

2. SUJETOS

A. POBLACIÓN

La población de este trabajo está formada por todos los estudiantes preuniversitarios de Arequipa, que postulan a una carrera en la Universidad Nacional de San Agustín.

B. POBLACIÓN DE ESTUDIO

En el marco de la metodología cuantitativa, con una muestra de 561 estudiantes egresados de diferentes instituciones educativas de Arequipa que oscilan entre 14 y 25 años. La muestra es de tipo probabilística aleatorio estratificado, por ser alumnos de diferentes instituciones educativas; diferentes sexos; diferentes grupos socioeconómicos; tipos de familia y edades diferentes, que se reúnen en una academia preuniversitaria, al igual que ocurre en un examen de admisión que representa nuestra población total. Todos los estratos de interés estarán representados adecuadamente en la muestra.

Criterio de Inclusión

Se trabajó con 561 alumnos varones y mujeres con edades comprendidas entre 14 y 25 años, pertenecientes a una academia preuniversitaria del cercado de Arequipa. Los estudiantes son clasificados como ciencias y sociales. Todos postulan a diferentes carreras de las áreas de biomédicas, ingenierías y sociales de la Universidad Nacional de San Agustín.

Criterio de Exclusión

Se excluyó a los estudiantes preuniversitarios de la academia que postulan a otras universidades clasificadas con la denominación de salones Católica.

3. INSTRUMENTOS

A. ESCALA INVENTARIO DE AJUSTE DE LA PERSONALIDAD DE HUGH M. BELL

Nombre: Inventario de Ajuste de la Personalidad

Autor: Hugh M. Bell

Procedencia: Universidad Stanford, California

Adaptación: Reynaldo Alarcón (Lima, 1962)

Ámbito de aplicación: Estudiantes de secundaria y universitarios

Administración: Individual y colectiva.

Tiempo de Aplicación: No tiene tiempo límite, aproximadamente 40 min.

Significación: Evalúa la “Calidad de Ajuste de la Personalidad”. Aspectos que mide: ajuste en el hogar, ajuste en la salud, ajuste social y ajuste emocional.

Área Hogar: Este nivel de ajuste implica un conjunto de actitudes positivas del sujeto hacia su medio, relacionándose con el ambiente de relaciones con los padres y hermanos. Sentimientos de seguridad o satisfacción por pertenecer a un grupo familiar. Un ajuste calificado como insatisfactorio revela problemas familiares y el individuo tiene dificultades a nivel familiar que impiden una correcta adecuación hacia medio ambiente hogareño.

Área Salud: Puntuaciones altas significan trastornos de causa física; aquí se permite aconsejar un chequeo médico.

Área Social: Establecimiento de relaciones interpersonales, con amigos o personas en general. Hay una situación sobria y espontánea en las relaciones de grupo y también al cultivo de intereses heterosexuales positivos, siendo estos normales y realistas. Puntuaciones altas revelan sumisión y retraimiento en sus contactos sociales. Puntajes bajos reflejan tendencias agresivas.

Área Emocional: Un ajuste normal puede definirse como un estado en virtud del cual la persona ejerce el control de sus emociones, dispone de un alto grado de tolerancia hacia los conflictos emocionales, encontrándose libre de temores, aprehensiones y ansiedades

neuróticas. Puntajes elevados son signo de desajuste emocional. Puntajes bajos reflejan estabilidad emocional.

Descripción: Es un inventario estructurado en forma verbal y escrita. El número de preguntas por área es de 35 ítems. La valoración es objetiva. Muy útil en el asesoramiento o consejo individual en la clínica psicológica, en la orientación vocacional y en la orientación educativa.

Materiales: Manual de interpretación, cuestionario y hojas de respuestas.

Calificación:

Al culminar la aplicación del reactivo se toma en consideración los siguientes lineamientos: Existe un grupo de ítems o cuestiones que sirven para determinar el grado de adaptabilidad del sujeto en cada una de las áreas. Indistintamente se espera que el sujeto haya contestado con SI o con NO, en caso de que las respuestas coincidan con la clave establecida se asignara un punto a dicha respuesta, para luego sumar en cada área el número de respuestas que coincidan.

El puntaje total obtenido, nos servirá para comparar con las normas establecidas.

El área total se obtiene sumando los resultados de todas y cada una de las áreas o sub-área en referencia. (Las respuestas marcadas con interrogante no las tomamos en cuenta para la clasificación).

Interpretación

Para la interpretación existen normas tanto para varones como para mujeres y en cada grupo de acuerdo al nivel EDUCATIVO que puede ser SECUNDARIA O UNIVERSITARIA según baremos del manual.

B. ESCALA DE AUTOPERCEPCIÓN VOCACIONAL (EAV)

Nombre: " ESCALA DE AUTOPERCEPCIÓN VOCACIONAL".

Autor: Luis Alberto Vicuña Peri

Procedencia: Lima, 2003.

Administración: Grupal o individual.

Duración: Sin límite de tiempo.

Aplicación: El ámbito de aplicación es el alumnado de últimos años de Enseñanza Secundaria y primer año de universitaria.

Calificación: Manual.

Tipificación: Baremos peruanos.

Materiales: Manual y hoja de respuesta.

Descripción: Permite registrar el nivel o grado de acuerdo o desacuerdo que realiza el examinado u orientado sobre si la elección de una carrera hecha por él se ve influenciada por los factores: conocimiento de la profesión y seguridad por la elección de la carrera, familia, amigos y estatus social - económico.

Normas para la aplicación:

Instrucciones Generales: Se les solicita a continuación que marque con una “x” la clave que mejor describa su caso particular en base a la opinión citada al costado: Si Ud. está totalmente de acuerdo marcará “X” en TA, si solo está de acuerdo marcará A, si está en desacuerdo D; y si totalmente en desacuerdo marcará TD.

Calificación: Se puntúa cuantitativamente cada respuesta según sean los factores

Interpretación de las Puntuaciones:

A partir de lo reflejado en la HOJA DE RESPUESTAS se pueden hacer las siguientes interpretaciones:

Valoración cuantitativa

Los puntajes menores del percentil 50 se consideran observados.

Los puntajes por encima del percentil 50, son considerados como poco influenciados por los factores anteriormente mencionados, en tanto que los puntajes a partir del percentil 75 son considerados como no influenciados por estos factores; lo cual permite ubicar al examinado entre los observados o no observados en base al puntaje total de la prueba, siendo considerados a partir del percentil 75 coherentes con los resultados de las entrevistas, encuestas o pruebas aplicadas en donde el sujeto ha elegido previamente una ocupación, carrera técnica o profesión que desea seguir.

Valoración cualitativa

En vez de fijarnos en las puntuaciones, nos fijamos en sus respuestas de cada factor para un análisis cualitativo.

C. PROCEDIMIENTO

- 1. Selección de tipo de muestreo:** Se seleccionó el muestreo de tipo probabilístico aleatorio estratificado, por ser alumnos de diferentes instituciones educativas de diferentes sexos; diferentes grupos socioeconómicos; tipos de familia y edades diferentes, que se reúnen en una academia preuniversitaria.
- 2. Aplicación de instrumentos:** se les entregó la escala de autopercepción vocacional de Luis Vicuña Peri y el inventario de ajuste de la personalidad de Hugh Bell.
- 3. Sistema de recolección de datos:** se procedió a ingresar a cada salón y se aplicaron los instrumentos en forma colectiva.
- 4. Procesamiento de información:** obtenida la información se procedió al vaciado de los datos de los instrumentos aplicados, usando el program spss versión 24. Para el análisis de la información se tuvo en cuenta los objetivos planteados en la investigación.
- 5. presentación de resultados:** Los resultados fueron presentados teniendo en cuenta los objetivos del estudio, expresados mediante tablas.
- 6. formulación de conclusiones y recomendaciones:** obtenidas en la investigación

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Los resultados de la presente investigación, según las variables, los objetivos y la hipótesis, se ordenaron los datos de las variables, estos fueron registrados en una hoja de datos estadísticos, en la cual se realizó los análisis estadísticos: de frecuencias, de estadísticos, de correlaciones, de tablas cruzadas, a través del programa estadístico SPSS_24.

Se utiliza la estadística descriptiva para presentan los datos en tablas, para describir la calidad de ajuste de la personalidad y el grado de influencia de los factores de la escala de autopercepción vocacional en la elección de una carrera; así mismo mediante el cálculo del coeficiente de correlación de PEARSON: entre las variables calidad del ajuste de personalidad y el nivel de influencia de los factores de la escala de autopercepción vocacional en la elección de una carrera. Así mismo mediante la prueba estadística para datos no paramétricos U de Mann Whitney, se compararon por separado las variables, calidad del ajuste de personalidad e influencia de los factores de la escala de autopercepción vocacional en la elección de una carrera., según sexo.

TABLA N° 1**DISTRIBUCIÓN REPRESENTATIVA DE LA MUESTRA**

Datos sociodemográficos		Frecuencia	Porcentaje
Sexo	Mujer	287	51,2
	Varón	274	48,8
Edad	14	1	0,2
	15	6	1,1
	16	44	7,8
	17	285	50,8
	18	164	29,2
	19	41	7,3
	20	9	1,6
	21	3	0,5
	22	2	0,4
	23	5	0,9
	25	1	0,2
TOTAL		561	100,0

Interpretación

Al distribuir la muestra de estudio, observamos que 51,2 % corresponde a mujeres y el 48,8% corresponde a varones; en relación a la edad el 50,8% se encuentran en los 17 años y el 29,2% se encuentran en los 18 años.

TABLA N° 02

Correlación entre calidad de ajuste de personalidad con los niveles de autopercepción vocacional de los factores que intervienen en la elección vocacional en estudiantes preuniversitarios

CALIDAD DE AJUSTE DE PERSONALIDAD	NIVEL DE AUTOPERCEPCIÓN VOCACIONAL DE LOS FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA ELECCIÓN VOCACIONAL								CORRELACIÓN DE PEARSON
	POCO INFLUENCIADO				NO INFLUENCIADO				
	INFLUENCIADO		INFLUENCIADO		INFLUENCIADO		TOTAL		
	Recuento	% del total	Recuento	% del total	Recuento	% del total	Recuento	% del total	
BUENO	29	5,2%	97	17,3%	78	13,9%	204	36,4%	Ajuste de Personalidad y Nivel de Autopercepción Sig.,000 -0,274
REGULAR	48	8,6%	95	16,9%	35	6,2%	178	31,7%	
INSATISFACTORIO	67	11,9%	86	15,3%	26	4,6%	179	31,9%	
TOTAL	144	25,7%	278	49,6%	139	24,8%	561	100%	

Interpretación

El coeficiente de correlación es negativo (**-0,274**) lo que significa que las variables se relacionan de forma inversa. A MAYOR CALIDAD DE AJUSTE DE LA PERSONALIDAD, MENOR INFLUENCIA AUTOPERCIBIDO DE LOS FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA ELECCIÓN VOCACIONAL

TABLA N° 3

Calidad de ajuste de la personalidad. ÁREA: HOGAR

ÁREA	CALIDAD DE AJUSTE			Porcentaje	Porcentaje
		Frecuencia	Porcentaje	válido	acumulado
HOGAR	BUENO	129	23	23,0	23,0
	REGULAR	245	43,7	43,7	66,7
	INSATISFACTORIO	187	33,3	33,3	100,0
TOTAL		561	100,0	100,0	

Interpretación

En el área hogar, el 43,7% de los estudiantes preuniversitarios posee una calidad de ajuste “regular”, luego el 33,3 % es “insatisfactorio” y el 23% la calidad de ajuste “bueno”.

Por lo tanto el ajuste de personalidad en el área: hogar, va en su mayoría de regular a insatisfactorio.

TABLA N° 4

Calidad de ajuste de la personalidad. AREA: SALUD

ÁREA	CALIDAD DE AJUSTE	Porcentaje			
		Frecuencia	Porcentaje	válido	Porcentaje acumulado
SALUD	BUENO	126	22,5	22,5	22,5
	REGULAR	250	44,6	44,6	67,0
	INSATISFACTORIO	185	33,0	33,0	100,0
TOTAL		561	100,0	100,0	

Interpretación

El mayor porcentaje: 44,6% de los estudiantes tiene una calidad de ajuste “regular”. Seguido de un 33 % que corresponde a “insatisfactorio” y de un 22,5 % que es “bueno”.

Por lo tanto el ajuste de personalidad en el área salud va en su mayoría de regular a insatisfactorio.

TABLA N° 5

Calidad de ajuste de la personalidad: ÁREA: SOCIAL

ÁREA	CALIDAD			Porcentaje	Porcentaje
	DE AJUSTE	Frecuencia	Porcentaje	válido	acumulado
SOCIAL	AGRESIVO	215	38,3	38,3	38,3
	REGULAR	217	38,7	38,7	77,0
	RETRAIDO	129	23,0	23,0	100,0
TOTAL		561	100,0	100,0	

Interpretación

El 38,7% de los estudiantes posee una calidad de ajuste “regular”, en segundo lugar el 38,3% posee una calidad de ajuste de “agresivo” y el 23% tienen una calidad de ajuste de “retraído” Por lo tanto el ajuste de personalidad en el área social el 38,7% es regular; 38,3% va de agresivo a muy agresivo y el 23 % va de retraído a muy retraído. Predominan las calidades de ajuste regular y agresivo a muy agresivo.

TABLA N° 6

Calidad de ajuste de la personalidad. ÁREA: EMOCIONAL

ÁREA	CALIDAD DE AJUSTE	Porcentaje			
		Frecuencia	Porcentaje	válido	acumulado
EMOCIONAL	BUENO	234	41,7	41,7	41,7
	NORMAL	183	32,6	32,6	74,3
	INSATISFACTORIO	144	25,7	25,7	100,0
TOTAL		561	100,0	100,0	

Interpretación

El 41,7% de los estudiantes posee una calidad de ajuste “bueno”, en segundo lugar el 32,6% de los estudiantes posee una calidad de ajuste de “normal” y el 25,7% tiene una calidad de ajuste “insatisfactorio”.

Por lo tanto el ajuste de personalidad en el área emocional va de bueno a normal.

TABLA N° 7

CALIDAD DE AJUSTE DE LA PERSONALIDAD: EN GENERAL

	CALIDAD DE AJUSTE	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GENERAL	BUENO	204	36,4	36,4	36,4
	REGULAR	178	31,7	31,7	68,1
	INSATISFACTORIO	179	31,9	31,9	100,0
TOTAL		561	100,0	100,0	

Interpretación

En lo GENERAL, el 31,7% de los estudiantes posee una calidad de ajuste “regular”, en segundo lugar el 36,4% de los estudiantes posee una calidad de ajuste de “bueno” y el 31,9 % con una calidad de ajuste “insatisfactorio”.

Por lo tanto los porcentajes del ajuste de personalidad en general señalan que la población de estudiantes se divide en tres partes casi iguales en cuanto a sus calidades de ajuste: bueno, regular e insatisfactorio.

TABLA N° 8

Calidad de ajuste de la personalidad en sus diferentes áreas según sexo.

ÁREAS	CALIDAD DE AJUSTE	MUJER		VARÓN		TOTAL	
		Recuento	% del SEXO	Recuento	% del SEXO	Recuento	% del SEXO
AJUSTE HOGAR	BUENO	68	23,7%	61	22,3%	129	23,0%
	REGULAR	111	38,7%	134	48,9%	245	43,7%
	INSATISFACTORIO	108	37,6%	79	28,8%	187	33,3%
P = 0,200 (P > 0.05) No Significativo							
AJUSTE SALUD	BUENO	61	21,3%	65	23,7%	126	22,5%
	REGULAR	129	44,9%	121	44,2%	250	44,6%
	INSATISFACTORIO	97	33,8%	88	32,1%	185	33,0%
P = 0,514 (P > 0.05) No Significativo							
AJUSTE SOCIAL	AGRESIVO	128	44,6%	87	31,8%	215	38,3%
	REGULAR	100	34,8%	117	42,7%	217	38,7%
	RETRAIDO	59	20,6%	70	25,5%	129	23,0%
P = 0,004 (P < 0.05) Si Significativo							
AJUSTE EMOCIONAL	BUENO	131	45,6%	103	37,6%	234	41,7%
	NORMAL	87	30,3%	96	35,0%	183	32,6%
	INSATISFACTORIO	69	24,0%	75	27,4%	144	25,7%
P = 0,083 (P > 0.05) No Significativo							
CALIDAD DE AJUSTE	BUENO	103	35,9%	101	36,9%	204	36,4%
	REGULAR	86	30,0%	92	33,6%	178	31,7%
	INSATISFACTORIO	98	34,1%	81	29,6%	179	31,9%
P = 0,436 (P > 0.05) No Significativo							
TOTAL		287	100,0%	274	100,0%	561	100,0%

La calidad de ajuste en lo SOCIAL el 44,6% de las mujeres presenta una calidad de ajuste “agresivo”, frente al 31,8% de los varones que presentan la misma calidad de ajuste. Según la prueba estadística U de Mann Whitney si existen diferencias significativas (P = 0,004; P < 0.05) en ambos sexos, por tanto si hay relación.

En cuanto al ajuste de la personalidad en el área HOGAR en relación al sexo, el 37,6 % de las mujeres presentan una calidad de ajuste “insatisfactorio” frente al 28,8% de los varones que presentan la misma calidad. Por tanto las mujeres tienen un ajuste en lo social más agresivo respecto a los varones. En lo EMOCIONAL, el 45,6% de las mujeres tienen un ajuste “bueno” y el 37,6% de los varones la misma calidad de ajuste.

En los ajustes en el hogar, salud, emocional y general, según la prueba estadística U de Mann Whitney no existen diferencias significativas (P > 0.05) en ambos sexos, por tanto no hay relación.

TABLA N° 9**Autopercepción Vocacional. FACTOR: CONOCIMIENTO DE LA CARRERA**

CONOCIMIENTO DE LA CARRERA	NIVELES							
	BAJO		MEDIO		ALTO		TOTAL	
	f	%	f	%	f	%	f	%
INFORMACIÓN DE LA CARRERA	64	11,4	296	52,8	201	35,8	561	100
LUGAR DONDE ESTUDIAR	28	5	166	29,6	367	65,4	561	100

Interpretación

Respecto a la información de la carrera: El 52,8% perciben un nivel medio de información y el 35,8% perciben un nivel alto de información acerca de cómo se desempeña un profesional de la carrera que le gusta. El 11,4% perciben un nivel bajo de información acerca de cómo se desempeña un profesional de la carrera que el gusta.

Respecto al lugar donde estudiar, el 65,4% perciben un nivel alto, el 29,6% perciben un nivel medio y el 5% perciben un nivel bajo, respecto a saber dónde estudiar la carrera que le gusta.

Por lo tanto solo el 35,8% de estudiantes percibe tener información acerca de cómo se desempeña un profesional de la carrera que le gusta. Y 65,4% percibe saber dónde estudiar la carrera que le gusta.

TABLA N° 10**Autopercepción Vocacional: FACTOR: SEGURIDAD DE LA PROFESIÓN**

SEGURIDAD DE LA PROFESIÓN	NIVELES							
	BAJO		MEDIO		ALTO		TOTAL	
	f	%	f	%	f	%	f	%
SEGURIDAD DE ELECCIÓN	90	16,1	203	36,2	268	47,8	561	100
CURSOS CON PROFESIÓN	175	31,2	240	42,8	146	26,0	561	100

Interpretación

Respecto a la seguridad de elección: El 47,8% perciben un nivel alto y el 36,2% perciben un nivel medio de seguridad en lo que van a estudiar; siendo estos los máximos porcentajes. Seguido 16,1% de estudiantes perciben un nivel bajo de seguridad en lo que van a estudiar.

Respecto a si hubo preferencia por cursos o asignaturas que son importantes para la profesión elegida: El 42,8 % perciben un nivel medio y el 26,0 % perciben un nivel alto. Mientras el 31,2% de estudiantes perciben un nivel bajo de preferencia por asignaturas que son importantes para la profesión.

Por lo tanto el 47,8% de estudiantes perciben seguridad en lo que van a estudiar. Y el 31,2% de estudiantes perciben desinterés por asignaturas que son importantes para la profesión.

TABLA N° 11

Autopercepción Vocacional. FACTOR: INFLUENCIA DE AMIGOS

	NIVELES							
	BAJO		MEDIO		ALTO		TOTAL	
	f	%	f	%	f	%	f	%
INFLUENCIA DE AMIGOS EN LA ELECCIÓN	166	29,6	206	36,7	189	33,7	561	100

Interpretación

El 36,7% perciben un nivel medio de influencia y el 29,6% perciben un nivel bajo de influencia, luego el 33,7 % perciben un nivel alto de influencia por la mayor o menor aceptación del grupo de amigos en la elección de su futura profesión.

Por lo tanto el 33,7 % perciben estar influenciados por la mayor o menor aceptación del grupo de amigos en la elección de su futura profesión. Mientras el 29,6% percibe no estar influenciado por este factor.

TABLA N° 12

Autopercepción Vocacional. FACTOR: INFLUENCIA DE LA FAMILIA

	NIVELES							
	BAJO		MEDIO		ALTO		TOTAL	
	f	%	f	%	f	%	f	%
INFLUENCIA DE LA FAMILIA EN LA ELECCIÓN	114	20,3	160	28,5	287	51,2	561	100

Interpretación

El 28,5% de estudiantes percibe un nivel medio de influencia y el 20,3% un nivel bajo. Luego 51,2 % de estudiantes perciben un nivel alto de influencia de sus padres o algún pariente en la decisión de su futura profesión.

Por lo tanto el 51,2 % de estudiantes perciben estar influenciados por sus padres o algún pariente en la decisión de su futura profesión, mientras el 20,3% percibe no estar influenciados por este factor.

TABLA N° 13

**Autopercepción Vocacional. FACTOR: INFLUENCIA DEL ESTATUS
SOCIAL ECONÓMICO**

ESTATUS SOCIO ECONÓMICO	NIVELES							
	BAJO		MEDIO		ALTO		TOTAL	
	f	%	f	%	f	%	f	%
REPUTACIÓN								
RECONOCIMIENTO SOCIAL	12	2,1	58	10,3	491	87,6	561	100
DINERO A GANAR	66	11,8	166	29,6	329	58,7	561	100
INSATISFACCIÓN SITUACIONAL	184	32,8	245	43,7	132	23,5	561	100
CARRERA DE MANDO INTERMEDIO	96	17,1	261	46,5	204	36,4	561	100

Interpretación

El 87,6 % de estudiantes perciben estar influenciados por la amplia reputación y reconocimiento social que tiene la carrera en su elección vocacional y el 2,1% perciben no estar influenciados por lo mismo.

El 58,7 % de estudiantes perciben estar influenciados por el dinero que podrá ganar en la elección de su carrera y el 11,8% perciben no estar influenciados por lo mismo.

El 43,7% de los estudiantes preuniversitarios perciben estar poco influenciados por la conciencia de los recursos de la familia que le obligan a elegir una carrera que no es de su satisfacción. El 32,8% de los estudiantes perciben no estar influenciados y el 23,5 % perciben estar influenciados por la conciencia de los recursos de la familia que le obligan a elegir una carrera que no es de su satisfacción.

El 46,5% de los estudiantes perciben están poco influenciados y el 17,1% de los estudiantes perciben no estar influenciados por la idea de que una carrera de mando intermedio no tiene la reputación social que se desea. El 36,4% de los estudiantes perciben estar influenciados por la idea de que una carrera de mando intermedio no tiene la reputación social que se desea.

TABLA N° 14

**NIVELES DE AUTOPERCEPCIÓN VOCACIONAL DE LOS FACTORES QUE
INTERVIENEN EN LA ELECCION VOCACIONAL**

NIVELES DE AUTOPERCEPCIÓN VOCACIONAL	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
INFLUENCIADOS	144	25,7	25,7	25,7
POCO INFLUENCIADOS	278	49,6	49,6	75,2
NO INFLUENCIADOS	139	24,8	24,8	100,0
TOTAL	561	100,0	100,0	

En cuanto al nivel de influencia total de los factores de la escala de autopercepción vocacional, el **49,6 %** de los estudiantes perciben estar poco influenciados por los factores que intervienen en la elección vocacional; por otro lado el **25,7 %** de los estudiantes se perciben como influenciados por los factores que intervienen en la elección vocacional, lo cual se diagnostican como “observados” por lo tanto requieren de una entrevista, para mayor información. El 24,8 % de los estudiantes perciben no estar influenciados por los factores intervinientes en la elección vocacional.

En general más de la cuarta parte (25,7%) de los postulantes a la universidad requieren una entrevista por la incoherencia entre su elección vocacional y la seguridad y conocimiento que posee de la carrera, y por tener influencia de los amigos, familia y estatus socioeconómico en su elección vocacional.

TABLA N° 15

Niveles de autopercepción vocacional de los diferentes factores según sexo

		MUJER		VARÓN		TOTAL	
FACTORES	NIVELES	Recuento	% del SEXO	Recuento	% del SEXO	Recuento	% del SEXO
CONOCIMIENTO DE LA CARRERA							
INFORMACION DE LA CARRERA	BAJO	29	10,1%	35	12,8%	64	11,4%
	MEDIO	157	54,7%	139	50,7%	296	52,8%
	ALTO	101	35,2%	100	36,5%	201	35,8%
						P = 0.899 (P 0.05)	No Significativo
LUGAR ESTUDIAR	BAJO	19	6,6%	9	3,3%	28	5,0%
	MEDIO	86	30,0%	80	29,2%	166	29,6%
	ALTO	182	63,4%	185	67,5%	367	65,4%
						P = 0.214 (P 0.05)	No Significativo
SEGURIDAD DE LA PROFESIÓN							
SEGURIDAD DE ELECCIÓN	BAJO	57	19,9%	33	12,0%	90	16,1%
	MEDIO	97	33,8%	106	38,7%	203	36,2%
	ALTO	133	46,3%	135	49,3%	268	47,8%
						P = 0.144 (P 0.05)	No Significativo
CURSOS CON PROFESIÓN	BAJO	84	29,3%	91	33,2%	175	31,2%
	MEDIO	134	46,7%	106	38,7%	240	42,8%
	ALTO	69	24,0%	77	28,1%	146	26,0%
						P = 0.978 (P 0.05)	No Significativo
INFLUENCIA DE AMIGOS							
	BAJO	91	31,7%	75	27,4%	166	29,6%
	MEDIO	109	38,0%	97	35,4%	206	36,7%
	ALTO	87	30,3%	102	37,2%	189	33,7%
						P = 0.092 (P 0.05)	No Significativo
INFLUENCIA DE LA FAMILIA							
	BAJO	58	20,2%	56	20,4%	114	20,3%
	MEDIO	78	27,2%	82	29,9%	160	28,5%
	ALTO	151	52,6%	136	49,6%	287	51,2%
						P = 0.577 (P 0.05)	No Significativo
ESTATUS SOCIOECONÓMICO							
REPUTACION RECONOCIMIENTO	BAJO	8	2,8%	4	1,5%	12	2,1%
	MEDIO	30	10,5%	28	10,2%	58	10,3%
	ALTO	249	86,8%	242	88,3%	491	87,5%
						P = 0.545 (P 0.05)	No Significativo
DINERO A GANAR	BAJO	48	16,7%	18	6,6%	66	11,8%
	MEDIO	84	29,3%	82	29,9%	166	29,6%
	ALTO	155	54,0%	174	63,5%	329	58,6%
						P = 0.003 (P< 0.05)	Si Significativo
INSATISFACCIÓN SITUACIONAL	BAJO	93	32,4%	91	33,2%	184	32,8%
	MEDIO	124	43,2%	121	44,2%	245	43,7%
	ALTO	70	24,4%	62	22,6%	132	23,5%
						P = 0.692 (P 0.05)	No Significativo
INSATISFACCIÓN CARRERA INTERMEDIA	BAJO	53	18,5%	43	15,7%	96	17,1%
	MEDIO	143	49,8%	118	43,1%	261	46,5%
	ALTO	91	31,7%	113	41,2%	204	36,4%
						P = 0.031 (P< 0.05)	Si Significativo
NIVEL DE INFLUENCIA							
		69	24,0%	75	27,4%	144	25,7%
		142	49,5%	136	49,6%	278	49,6%
		76	26,5%	63	23,0%	139	24,8%
						P = 0.256 (P 0.05)	No Significativo
TOTAL		287	100,0%	274	100,0%	561	100,0%

En cuanto a los factores conocimiento de carrera, seguridad de la profesión, influencia de amigos e influencia de la familia en relación al sexo no hay diferencias significativas según la prueba estadística U de Mann Whitney ($P = 0.05$).

Respecto al factor estatus socioeconómico se encontró diferencias significativas en cuanto al dinero a ganar se observa que el 31 % del total son varones que se perciben un nivel alto de influencia del dinero que podrá ganar en la elección de su futura profesión, frente solo al 27,6% del total que son mujeres que señalan lo mismo. Esto no ocurre en el caso de las mujeres pues se observa que el 8,6% del total son mujeres perciben en un nivel bajo frente al 3,2% del total que son varones que perciben lo mismo. Según la prueba estadística U de Mann Whitney *si* existen diferencias significativas ($P = 0.002$; $P < 0.05$) en ambos sexos, por tanto *si* hay relación. Es decir las mujeres perciben tener menos influencia del factor dinero a ganar en la decisión de su futura carrera, mientras los varones perciben ser más influenciados por el factor dinero a ganar en la decisión de su futura carrera.

En cuanto a percibirse insatisfecho con la carrera de mando intermedio, se observa que el 20,1% del total son mujeres que perciben un nivel alto de insatisfacción en carreras de mando intermedio que no tienen la reputación social que desea; frente al 16,2% del total que son mujeres que perciben lo mismo. Esto se confirma cuando son menos los varones (7,7% del total) que perciben un nivel bajo frente al 9,4% del total que son mujeres que perciben un nivel bajo. Según la prueba estadística U de Mann Whitney *si* existen diferencias significativas ($P = 0.043$; $P < 0.05$) en ambos sexos, por tanto *si* hay relación. Son los varones los más influenciados por la idea de que una carrera de mando intermedio no tiene reputación social que desea, en la elección de una carrera.

En los demás componentes del factor estatus socioeconómico como reputación y reconocimiento e insatisfacción situacional, en relación al sexo no hay diferencias significativas según la prueba estadística U de Mann Whitney ($P = 0.05$).

En general el nivel de INFLUENCIA DE LOS FACTORES ANTES MENCIONADOS, los mayores porcentajes tanto en varones como en mujeres e observan en el nivel POCO INFLUENCIADOS (25,3% del total son mujeres y el 24,2% del total son varones). Según la prueba estadística U de Mann Whitney no existen diferencias significativas ($P = 0.256$; $P = 0.05$) en ambos sexos.

TABLA N° 16

Correlación entre calidad de ajuste de personalidad en lo emocional y el nivel de influencia del factor dinero a ganar

AJUSTE EMOCIONAL	DINERO A GANAR								CORRELACIÓN DE PEARSON
	NIVEL ALTO		NIVEL MEDIO		NIVEL BAJO		TOTAL		
	Recuento	% del total	Recuento	% del total	Recuento	% del total	Recuento	% del total	
BUENO	108	19,3%	90	16,0%	36	6,4%	234	41,7%	AJUSTE EMOCIONAL Y DINERO A GANAR
NORMAL	118	21,0%	43	7,7%	22	3,9%	183	32,6%	
INSATISFACTORIO	103	18,4%	33	5,9%	8	1,4%	144	25,7%	
TOTAL	329	58,6%	166	29,6%	66	11,8%	561	100,0%	Sig. 0,000
0,207**									
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).									

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Interpretación

Es una correlación positiva débil que expresa que a mayor ajuste en lo emocional, hay mayor nivel de influencia del factor dinero que podrá ganar en su carrera y los de menor ajuste emocional, perciben no estar influenciados por el dinero a ganar en la elección de su carrera.

TABLA N° 17

Correlación entre calidad de ajuste de personalidad en el área hogar y los niveles de seguridad de la elección

AJUSTE EN EL HOGAR	SEGURIDAD DE LA ELECCIÓN								CORRELACIÓN DE PEARSON
	NIVEL BAJO		NIVEL MEDIO		NIVEL ALTO		TOTAL		
	Recuento	% del total	Recuento	% del total	Recuento	% del total	Recuento	% del total	
	AJUSTE HOGAR Y SEGURIDAD DE ELECCIÓN								
BUENO	13	2,3%	38	6,8%	78	13,9%	129	23,0%	Sig. 0,000
REGULAR	31	5,5%	97	17,3%	117	20,9%	245	43,7%	
INSATISFACTORIO	46	8,2%	68	12,1%	73	13,0%	187	33,3%	
TOTAL	90	16,0%	203	36,2%	268	47,8%	561	100,0%	-,184**
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).									

****.** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Interpretación

Es una correlación negativa débil que expresa que a menor calidad de ajuste de la personalidad en el hogar, mayor nivel de seguridad en la elección de la carrera.

El 13 % de estudiantes que tienen problemas familiares (ajuste insatisfactorio) perciben seguridad en la elección de su carrera. También se observa que los alumnos con ajuste de personalidad bueno y regular (13,9%+20,9% respectivamente) en el hogar también perciben seguridad en su elección vocacional.

TABLA N° 18

Correlación entre calidad de ajuste de personalidad en el área social y los niveles de seguridad de la elección

AJUSTE SOCIAL	SEGURIDAD DE LA ELECCIÓN								CORRELACIÓN DE PEARSON
	NIVEL BAJO		NIVEL MEDIO		NIVEL ALTO		TOTAL		
	% del		% del		% del		% del		
	Recuento	total	Recuento	total	Recuento	total	Recuento	total	
AGRESIVO	20	3,6%	62	11,1%	133	23,7%	215	38,3%	AJUSTE HOGAR Y SEGURIDAD DE ELECCIÓN Sig. 0,000
REGULAR	42	7,5%	81	14,4%	94	16,8%	217	38,7%	
RETRAIDO	28	5,0%	60	10,7%	41	7,3%	129	23,0%	
TOTAL	90	16,0%	203	36,2%	268	47,8%	561	100,0%	-,230**

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Interpretación

Es una correlación negativa débil que expresa que a menor calidad de ajuste de la personalidad en lo social mayor nivel de seguridad en su elección vocacional.

Se observa que el 23,7 % son alumnos con ajuste agresivo y perciben a la vez seguridad en la elección de su carrera, el 16,8% poseen ajuste regular y perciben a la vez seguridad en su elección vocacional. Y el 7,3 % con ajuste retraído en lo social, perciben seguridad en su elección vocacional.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

A continuación se expone la discusión de los resultados mediante la evaluación e interpretación respecto a la hipótesis, los objetivos y las conclusiones; estableciendo las semejanzas, diferencias y comparaciones con otros trabajos similares.

Se pudo comprobar la hipótesis, pues las variables calidad de ajuste de personalidad y la autopercepción vocacional. El coeficiente de correlación es negativo (-0,274) lo que significa que las variables se relacionan de forma inversa. A mayor ajuste de personalidad, menor influencia percibida de los factores que intervienen en la elección vocacional, por haberse trabajado con una muestra grande se puede decir que es una relación significativa.

En cuanto al ajuste de la personalidad en el HOGAR de los estudiantes preuniversitarios de la academia “Mendel” se observa que menos de la cuarta parte (23%) de la muestra posee una calidad de ajuste bueno, este nivel implica un conjunto de actitudes positivas del sujeto hacia su medio, relacionándose con el ambiente de relaciones con los padres y hermanos. Sentimientos de seguridad o satisfacción por pertenecer a un grupo familiar (Alarcón, 1962). Y la tercera parte de la muestra (33,3%) posee un ajuste insatisfactorio que revela problemas familiares y el individuo tiene dificultades a nivel de familia que impiden una correcta adecuación hacia el medio ambiente hogareño. Menos de la mitad

(43,7%) de los evaluados denotan un nivel regular de ajuste. Esto corrobora lo que Nazario A. (2008) encontró estudiando el perfil de estudiantes ingresantes a la Universidad San Pedro de Chimbote encontrando un nivel regular a muy insatisfactorio en el área familiar. Según Ceis (2000) los alumnos que se encuentran con niveles de estabilidad altos de ajuste en la familia, indica en general, que la percepción de relaciones afectivas y sociales que se generan al interior de la familia es de muy buena calidad. Se puede deducir que estos estudiantes poseen muy buenos niveles de comunicación al interior del hogar con lo cual se facilitan las relaciones con los integrantes de ella. En lado negativo se aconsejan estrategias en función de detectar las dificultades existentes al interior del grupo y prestar apoyo en las intervenciones de dichas situaciones como posibilidades de las actividades de orientación que puede brindar el establecimiento en estos casos. (Ceis, 2000)

El ajuste en la SALUD, se muestra algo semejante, pues la mayoría de alumnos evaluados muestran una calidad de ajuste regular a insatisfactorio; menos de la cuarta parte poseen un ajuste bueno (22,5%). Esto significa que la mayoría de estudiantes preuniversitarios requieren cuidados en su salud y muchos otros necesitan un chequeo médico. Según Ceis (2000) supone presencia de sentimientos pesimistas sobre su realidad vital y corporal. Esto denota falta de orientación y consejería en temas de salud, nutrición, etc.

En LO SOCIAL el 38,3% de estudiantes tienen ajuste “agresivo” y el 23% de “retraído”. Los extremos de esta área son reveladoras de malas adaptaciones. Los estudiantes con ajuste retraído revelan sumisión y retraimiento en sus contactos sociales. (Alarcón, 1962). Y los alumnos con ajuste agresivos, tendrían problemas interpersonales. El nivel adecuado es el regular (38,7%); este nivel se refiere al establecimiento de relaciones interpersonales, con amigos o personas en general de forma sobria y espontánea en las relaciones de grupo y también al cultivo de intereses positivos, normales y realistas. Nazario A. (2008) estudiando el perfil de los ingresantes a la universidad señaló que los estudiantes con áreas hogar y social en niveles negativos podrían estar en riesgo de fracaso académico y deserción universitaria, considerando a la vez otros factores, como el nivel socioeconómico, la elección vocacional, entre otros. Ceis (2000) señala que la adaptación social significa poseer seguridad y aplomo del sí mismo en sus relaciones sociales. Comprende una adecuación entre su forma particular de ser y los condicionamientos que se imponen en la relación interpersonal.

El ajuste en lo “EMOCIONAL” se nota una calidad normal a bueno, y el 25,7% de los estudiantes poseen un nivel insatisfactorio en lo emocional. Un ajuste normal puede definirse como un estado en virtud del cual la persona ejerce el control de sus emociones, dispone de un alto grado de tolerancia hacia los conflictos emocionales, encontrándose libre de temores, aprehensiones y ansiedades neuróticas. Una calidad buena denota estabilidad emocional (Alarcón, 1962). El 41,7% de los estudiantes tienen un ajuste de bueno y excelente.

Respecto a la CALIDAD GENERAL de ajuste de la personalidad revela que el 36,4% de la población tiene un ajuste de personalidad “bueno” esto podría explicar que en cada salón de clases hay quienes se adaptan rápido a las normas, se armonizan con las exigencias académicas y necesidades personales (internas), compatibilizando estos aspectos (Ceis, 2000). Y el 31,9% tiene un ajuste de personalidad “insatisfactorio”, que significa que tiene conflictos con los propios sentimientos, se siente aporreado, molesto o angustiado (Ceis, 2000).

Ahora respecto a la Autopercepción vocacional, el 35,8% de los estudiantes evaluados señalan tener información acerca de la carrera elegida y unos 52,8 % poco informados frente a un 11,4 % que percibe no tener la información necesaria sobre su carrera elegida. Esto se podría comprobar haciéndoles preguntas abiertas como, ¿Cuáles son los motivos que le han inducido a elegir esta carrera? y ¿Cuál es a su modo de ver el papel que en la sociedad peruana debiera desempeñar el miembro de la profesión que ha elegido (Estruch, 1975). Reconozcamos de entrada que no es fácil responder a una pregunta formulada a bocajarro sobre las razones que han inducido a una persona a cursar determinado tipo de estudios. Normalmente estas razones serán múltiples y complejas, contradictorias a veces, no siempre conscientes, y a menudo difíciles de racionalizar. De ahí que no deba sorprender el que la razón más frecuentemente aducida sea simplemente: “Porque me gusta”, respuesta que combina indudablemente una parte: de verdad con un deseo de no verse obligado justamente a racionalizar algo que raras veces es una decisión puramente racional, y que en ciertas ocasiones puede ser el equivalente elegante de un abierto: “Déjeme usted en paz” (Estruch, 1975). Por ello la percepción de tener la información de la carrera no siempre refleja la realidad de conocer bien la profesión elegida. Sin embargo es esa percepción la que le lleva a elegir una profesión.

Respecto al lugar de donde estudiar, se observa que el 65,4% perciben saber dónde van a estudiar y el 29,6% perciben en menos nivel sabe dónde estudiar. La muestra obtenida proviene de una población que postula a la UNSA, lo que se corrobora con estos resultados. Sin embargo hay un 5% (28 alumnos) que aún no se deciden por postular a la Universidad Nacional San Agustín, sin embargo se van preparando en la academia, para suponemos sobre la marcha decidirse por alguna universidad.

Respecto a la seguridad de elección de la carrera, el 47,8 % está seguro de su elección, un 36,2% poco seguro y un 16% no está seguro en la elección vocacional. La seguridad en la decisión puede denotar la libertad de elección de carrera, es por lo tanto, una libertad tan solo relativa, Ahora bien, el psicoanálisis señala que no hay libertad, el ser humano está sometido hasta tal punto que no decide con libertad, hay motivos ocultos interiorizadas que se mantienen en el nivel de lo inconsciente y que se subliman (mecanismo de defensa). De ahí que al preguntar a los entrevistados por los motivos que les han inducido a optar por uno u otro tipo de estudios, rara vez aparezcan razones ligadas al propio status social del estudiante. Aparentemente, por el contrario, la elección de carrera es subjetivamente percibida por los afectados como una opción personal y como un acto perfectamente libre y deliberado, al menos en la inmensa mayoría de los casos. (Estruch, 1975). Velarde (2008) citado por Valenzuela H. (2011) identificó la influencia de diferentes variables sociales y psicológicas sobre la seguridad vocacional, con una muestra de 392 estudiantes de tercer semestre de licenciatura en universidades públicas y privadas de Hermosillo (México). Probando un modelo que incluye diferentes factores y donde el mayor poder explicativo sobre la seguridad vocacional, recae en las variables sociales y los factores de carrera (que la autora llama “necesidades de carrera”), donde las variables sociales influyen en la seguridad vocacional a través de los factores de carrera, estos últimos, además de una influencia directa sobre la seguridad vocacional, participan o funcionan como mediadores de la influencia de los factores sociales. La autora reporta que en conjunto (variables sociales y factores de carrera) explican el 23% de la varianza de la seguridad vocacional. Además en esta investigación se realizó una aproximación curricular sobre la materia de orientación educativa de una preparatoria pública, encontrando que aunque los programas manejan algunos de los conceptos que se refieren a los factores de carrera relevantes, ellos están orientados básicamente hacia una perspectiva informacional, dejando de lado, aspectos emocionales y tampoco encontró referencias

explícitas hacia la autoeficacia, sino que este concepto aparece incluido en diversos aspectos de la currícula.

El 33,7 % de estudiantes perciben estar influenciados por la mayor o menor aceptación de su grupo de amigos en la elección de la carrera; mientras el 29,6% de los estudiantes perciben no estar influenciados por la mayor o menor aceptación de su grupo de amigos en su elección vocacional. Méndez, (2015) señala que los amigos son una parte esencial en la formación de la identidad y pertenencia a un grupo es aquí donde se comparten experiencias, actividades, intereses, emociones. Por este motivo, resulta lógico que, a la hora de definir una carrera, los amigos se vuelven una influencia significativa en la elección; lo importante es que el joven, logre diferenciarse y reconocerse a sí mismo, valorando sus propios deseos e intereses y no se deje únicamente guiar por las expectativas del entorno (Méndez, 2015)

En cuanto a la influencia de la familia, el 51,2 % de estudiantes perciben estar influenciados por sus padres o algún pariente en la decisión de su futura profesión. Sin embargo hay un 20,3% perciben no estar influenciados por sus padres o algún pariente en la decisión de su futura profesión. Martínez (1993, citado por Valenzuela, 2011) realizó una aproximación cualitativa sobre el efecto de la familia en las elecciones de carrera de jóvenes en provincias de México, las familias tratan de influenciar de distinta manera la elección del estudiante, por temores y expectativas hacia lo que implica salir del seno familiar para estudiar una carrera, estas consideraciones son mayores para las alumnas que para los alumnos.

El 87,6 % de estudiantes perciben estar influenciados por la amplia reputación y reconocimiento social que tiene la carrera en su elección vocacional. El 2,1% de los estudiantes percibe no estar influenciado por la amplia reputación y reconocimiento social que tiene la carrera en su elección vocacional. La reputación y reconocimiento social tiene que ver con la necesidad de afiliación, de ser popular, de ayudar a otros, entre otros. Una entrevista sería necesaria para corroborarla debidamente.

El dinero a ganar es otro aspecto importante en el momento de elegir una carrera, pues el 58,7 % de estudiantes perciben estar influenciados por el dinero que podrá ganar en la elección de su carrera. El 11,8% perciben no estar influenciados por el dinero que podrá ganar en la elección de su carrera. Martínez (1993, citado por Valenzuela, 2011) encontró

que el factor económico fue percibido como un obstáculo para la libre elección de la carrera. Desde la Sociología, González (1999, citado por Rivas, 2003) plantea que en las sociedades actuales, los jóvenes tratan de orientar su existencia en los ámbitos del dinero, poder y las ideas; el dinero se rige por el principio de la eficacia para obtener beneficios.

El 23,5 % perciben estar influenciados por la conciencia de los recursos de la familia que le obligan a elegir una carrera que no es de su satisfacción. En la realidad esto se observa cuando un estudiante, decide estudiar algo rápido y barato porque los hermanos mayores ya han demandado mucho dinero a sus padres. Una entrevista puede corroborar lo mencionado u otras situaciones.

El 36,4% de los estudiantes perciben estar influenciados por la idea de que una carrera de mando intermedio no tiene la reputación social que se desea. Pensar que una CARRERA DE MANDO INTERMEDIO no tiene la reputación social que se desea, hace que salga de nuestras posibilidades.

El 25,7% de los postulantes a la universidad requieren una entrevista por la incoherencia entre su elección vocacional y la seguridad y conocimiento que posee de la carrera. Además por tener influencia de los amigos, familia y estatus socioeconómico en su elección vocacional. El 24,8% son alumnos que perciben no estar influenciados es decir que son coherentes con los resultados de las entrevistas, encuestas o pruebas aplicadas en donde el sujeto ha elegido previamente una ocupación, carrera técnica o profesión que desea seguir. (Alarcón, 1962)

En cuanto a las RELACIONES ENTRE EL AJUSTE DE PERSONALIDAD Y EL SEXO; las mujeres tienen un ajuste en lo social más agresivo respecto a los varones; esto se interpreta que las mujeres sobresalen por imponerse ante otros con tendencias agresivas. Sin embargo, la literatura en el área también indica que las diferencias en conducta agresiva entre hombres y mujeres varían en función del tipo de conducta agresiva analizada (Campbell, 2006) citados por Sánchez, (2011). La distinción entre agresión física y verbal es una de las tipologías más investigadas. Hace referencia a la modalidad de respuesta agresiva, e incluye los actos agresivos físicos en la primera categoría y los verbales y/o simbólicos en la segunda. Los resultados de la investigación en esta línea resultan consistentes a la hora de establecer la existencia de diferencias significativas en

agresión física entre hombres y mujeres, siendo los hombres los que la realizan en mayor medida, y prácticamente en todos los rangos de edad analizados (Archer, 2004; y otros) citados por Sánchez, (2011). Con respecto a la agresión verbal los resultados también apuntan en la misma dirección (Campbell, 2006) citados por Sánchez, (2011), aun cuando son menos concluyentes; en el sentido de que, o bien las diferencias entre hombres y mujeres son menos pronunciadas (Tisak, 2002 y otros, citados por Sánchez, 2011), o incluso no alcanzan significación estadística en algunos de los trabajos (Andreu, Peña y Graña, 2002) citados por Sánchez, (2011).

Bergara, (2008) señala que muchos varones adoptan actitudes que relativizan la seguridad y se basan en conductas de riesgo y demostraciones de “valor”, como una confirmación de su virilidad y de su valía como hombres. Por otro lado, la tendencia de la mayoría de los hombres de proyectarse hacia el exterior y olvidar o denostar lo que tiene que ver con el interior, hace que desde niños seamos entrenados para ser aptos y competitivos en el dominio del espacio y en las habilidades instrumentales, mientras que no se nos educa en el desarrollo de habilidades emocionales. Se genera así un bajo nivel de tolerancia a la frustración, por no contar con mecanismos eficaces para elaborar y gestionar sentimientos cotidianos como la tristeza o el miedo, y sobre todo, aquellos relacionados con la vulnerabilidad, que se confunden con debilidad. (Bergara, 2008).

Etxebarria, (2001) escribe, creemos necesario destacar aquí el influjo de otros factores que, pese a estar muy estudiados, o quizás por ello mismo, a menudo tienden a obviarse, factores tales como los modelos de conducta a los que los niños y las niñas se ven expuestos (fundamentalmente, los de sus padres y sus madres), las expectativas de los progenitores y otras personas sobre el niño o la niña (el famoso “efecto Pigmalión”), o los estereotipos marcadamente sexistas que impregnan la subcultura infantil a través de los programas de televisión, el deporte, los cómics, entre otros.

Respecto al nivel de influencia percibido por los estudiantes del factor dinero a ganar en su carrera, las mujeres perciben tener menos influencia del factor dinero a ganar en la decisión de su futura carrera, mientras los varones perciben ser más influenciados por el factor dinero a ganar en la decisión de su futura carrera. Según una encuesta realizada por la Dirección Técnica Programa de Orientación al Estudiante (DOE), de la Universidad de Buenos Aires (UBA), en estudiantes del último año del secundario, el 63% de los hombres

elige la carrera universitaria de acuerdo a factores económicos, como estabilidad laboral o cuánto pueden ganar una vez egresados, mientras que las mujeres que eligen en base a este mismo criterio llega al 37% (Universia, 2016). Según la encuesta realizado por el DOE, que se llevó a cabo en 1.124 estudiantes del último año del secundario, todos de escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires, el 68% de las mujeres tienden a elegir basándose en la vocación y el desarrollo como persona. Este punto solo es considerado por el 32% de los hombres (Universia, 2016). Los resultados obtenidos en este estudio explican por qué las carreras vinculadas a la salud y a la educación son estudiadas sobre todo por mujeres y las relacionadas a la ciencia, tecnología, ingeniería y matemática son prácticamente estudiadas por hombres (Universia, 2016).

Según la Encuesta Nacional de Hogares, las carreras universitarias o profesiones de mayor preferencia elegida por las mujeres fueron las relacionadas con la Educación (20,5%), Enfermería (9,0%), Psicología (8,8%), y Ciencias de la Salud (2,7%) La carrera de Educación a lo largo de los últimos años ha sido la elegida por las mujeres (20,5%), teniendo una participación que duplica al de los hombres (10,7%); pero su preferencia en carreras de Ingeniería cae de manera llamativa, representando la tercera parte de la intervención de los hombres. Así, en el Año 2014 el 27,8% de los hombres eligió la carrera de Ingeniería, mientras que en las mujeres solo representó el 8,1% (INEI, 2014).

Son los varones los más influenciados por la idea de que una carrera de mando intermedio no tiene reputación social que desea, en la elección de una carrera. Notándose un predominio en los varones respecto a las mujeres. Es decir que los varones tienden a considerar que las carreras de mando intermedio no tienen reputación social por lo tanto lo descartan. Esto explicaría porque hay poca demanda en las carreras técnicas y porque muchos técnicos quieren convalidar sus estudios para pasarse a la universidad. En el Perú existe una paradoja, mientras miles de universitarios egresados no encuentran trabajo, las empresas más importantes del país necesitan contratar anualmente y con la mayor prontitud a 300 mil técnicos (Quispe, R, 2015).

Las correlaciones moderadamente significativas entre las áreas del ajuste de la personalidad y los niveles de influencia autopercebidos de los factores que intervienen en la elección de la carrera se encontró las siguientes correlaciones: Una correlación negativa moderadamente significativa que expresa que a menor calidad de ajuste de la personalidad

en el hogar, mayor nivel de seguridad en su elección vocacional. Esto significa que muchos estudiantes con problemas familiares perciben seguridad en la elección de su carrera, se requiere una entrevista para conocer las causas de esta correlación, por ejemplo la resiliencia. También se observa que los alumnos con ajuste de personalidad bueno y regular en el hogar también perciben seguridad en su elección vocacional. Lo mismo ocurre entre el ajuste en lo social y la seguridad en la elección vocacional. A menor calidad del área social (expresado en ajuste agresivo a regular) hay mayor seguridad en la elección vocacional. Velarde (2008) citado por Valenzuela H. (2011) probando un modelo que incluye diferentes factores y donde el mayor poder explicativo sobre la seguridad vocacional, recae en las variables sociales y los factores de carrera (que la autora llama “necesidades de carrera”). En síntesis, respecto del primer estudio, se logró modelar una estructura multifactorial de certeza vocacional en estudiantes de licenciatura de universidades tanto públicas como privadas, y la evidencia empírica mostró que las variables factores sociales y factores de carrera (integrada por las variables necesidad de información sobre la carrera, necesidad de autoeficacia, ansiedad ante la elección de carrera e indecisión generalizada) explican 23% de la varianza de la certeza vocacional de la muestra considerada (Velarde, 2009).

En la variable factores de carrera se encontró un efecto directo y negativo sobre la certeza vocacional: a menor necesidad en cuanto a los factores emocionales y cognitivos asociados con la carrera se espera una mayor certeza vocacional (Velarde, 2009). Esto es, en la medida en que el estudiante posee la información necesaria sobre las posibles carreras de elección, tiene la percepción de que dispone de las habilidades requeridas por la de su interés, muestra bajos niveles de ansiedad al momento de tomar decisiones vinculadas con esta elección y no presenta dificultades ante la toma de decisiones, más eficiente será su proceso de elección de carrera y mayor el grado de satisfacción con la misma. En la otra variable en observación, factores sociales, el estudio empírico mostró que no presenta un efecto directo sobre la certeza vocacional, pero sí una correlación positiva con la variable necesidades de carrera (a mayor influencia de factores sociales, mayor necesidad de carrera) y muestra un efecto indirecto sobre la certeza vocacional a través de la variable necesidad de carrera (Velarde, 2009).

CONCLUSIONES

PRIMERA: A mayor ajuste de personalidad, menos influencia autopercebida de los factores que intervienen en la elección vocacional.

SEGUNDA: El ajuste en el hogar es de regular (43,7%) a insatisfactorio (33,3%), la calidad en el ajuste social son los extremos agresivo (38,7%) y retraído (23%), siendo cuestiones importantes en el desenvolvimiento universitario. En ajuste de la salud los estudiantes poseen un nivel regular (44,6%) a insatisfactorio (33%), muchos alumnos tienen sentimientos pesimistas sobre su realidad vital y corporal. El ajuste emocional, que tiene que ver con control de emocional y capacidad de resolución de conflictos, resulta ser también importante en la vida universitaria, la cuarta parte (25,9%) de los estudiantes tiene una calidad de insatisfactorio. Y ajuste bueno el 41,7%. En general el 36,4% tiene un ajuste de personalidad “bueno” y el 31,9% tiene un ajuste de personalidad “insatisfactorio”. Es decir en cada grupo de alumnos, aproximadamente la tercera parte del salón se ajusta a cualquier exigencia y otra tercera parte no se ajustaría a las normas o exigencias del profesor.

TERCERA: Las mujeres tienen un ajuste en lo social más agresivo respecto a los varones.

CUARTA: Respecto al conocimiento y seguridad de la profesión elegida. El 35,8% de alumnos percibe tener información de la carrera y el 65,4% percibe saber dónde estudiar; el 47,8% percibe seguridad en su elección y el 42,8% percibe preferencia por los cursos que son importantes para la carrera elegida. El 33,7 % de estudiantes perciben estar influenciados por la mayor o menor aceptación de su grupo de amigos en la elección de una carrera. El 51,2 % de estudiantes perciben estar influenciados por sus padres o algún pariente en la decisión de su futura profesión. El 87,6 % de estudiantes perciben estar influenciados por la amplia reputación y reconocimiento social que tiene la carrera en su elección vocacional. El 58,7 % de estudiantes perciben estar influenciados por el dinero que podrá ganar en la elección de su carrera. El 23,5 % perciben estar influenciados por la conciencia de los recursos de la familia que le obligan a elegir una carrera que no es de su satisfacción. El 36,4% de los estudiantes perciben estar influenciados por la idea de que una carrera de mando intermedio no tiene la reputación social que se desea.

El 25,7 % de los estudiantes se perciben como influenciados por los factores que intervienen en la elección vocacional, lo cual se diagnostican como “observados” por lo tanto requieren de una entrevista, para mayor información. El 24,8 % de los estudiantes perciben no estar influenciados por los factores intervinientes en la elección vocacional.

QUINTA: Las carreras de mando intermedio son descartadas por varones más que por las mujeres. El dinero es un factor que influye en la elección en varones más que en mujeres.

SEXTA: Los estudiantes con mayor ajuste emocional, perciben influencia del dinero a ganar en la elección de su carrera. El 13 % de estudiantes con menor ajuste en el hogar (problemas familiares) están percibiendo tener mayor seguridad en su elección vocacional. Los estudiantes con ajuste agresivo (23,7%) perciben seguridad en su elección vocacional.

RECOMENDACIONES

1. Concientizar a los psicólogos y profesores de los últimos años de secundaria, del rubro preuniversitario y de los primeros años de la universidad, sobre la responsabilidad de orientar, asesorar y motivar a los estudiantes para que aprendan a superar barreras físicas y sociales; a resolver sus conflictos internos; a mejorar su rendimiento académico y de esta manera vivir sin frustraciones. Ayudándoles a la vez a proyectarse mejor en lo que significa ser universitario y las situaciones que enfrentarán en la universidad, de esta manera tener una mejor el ajuste de su personalidad. Respecto a la autopercepción vocacional, contribuir con información sobre el mundo vocacional: las carreras, realidad nacional, el rol que juegan los factores externos (amigos, familia, dinero, estatus...) entre otros, en la elección de la carrera. Los psicólogos debemos de crear los mecanismos para ayudar a los estudiantes en el desarrollo de su autoconcepto vocacional.
2. En cuanto al riesgo de deserción o fracaso universitario por desajuste social y en el hogar de la tercera parte de los estudiantes, institucionalizar la tutoría en los primeros años de la universidad especialmente que contribuya a reducir frustraciones. Prestar apoyo con actividades de orientación en temas de salud mental y promoción de la salud, puesto que la tercera parte de los estudiantes presenta desajuste en el área salud. En el área emocional, revalorizar la labor orientativa en la comunidad educativa; con talleres sobre el manejo de emociones, talleres sobre resolución de conflictos, entre otros. En cuanto al ajuste General de la personalidad. Concientizar a la comunidad educativa en todos los niveles, que un grupo de estudios o salón de clases, contará con una tercera parte de alumnos que se van a ajustar a cualquier exigencia académica suya y la otra tercera parte no lo haría, y el resto necesitaría motivación para ajustarse. Fomentar el trabajo colaborativo, un clima adecuado, planificar actividades diversas. Orientar en cuanto a estrategias para superar obstáculos internos y externos.
3. Respecto al predominio de las mujeres en ajuste agresivo en lo social; diseñar y ejecutar programas para mejorar las habilidades sociales y el manejo de las emociones.

4. En cuanto al conocimiento de la carrera, realizar ferias de orientación vocacional, que contribuyan al mejor conocimiento de las distintas carreras. La seguridad vocacional, debe ser estudiada con más detalle en las horas de tutoría. Respecto a la influencia de los amigos y familia, generar espacios para la entrevista dentro de la tutoría individual, para identificar en qué consiste la influencia social, para orientar a los estudiantes respecto a lo identificado. Respecto a la percepción de la reputación, reconocimiento y del dinero. Es importante desarrollar la motivación de logro y coordinar con el área de servicio social, la importancia de detectar a tiempo a estudiantes con escasos recursos económicos. En cuanto a la elección de una carrera que no es satisfactoria por los recursos de la familia. Estos alumnos deben ser detectados, no solo para orientarlos respecto a la importancia de su vocación, sino también porque están en riesgo de dejar de estudiar por la misma conciencia de los recursos de sus padres y sufrir en el futuro frustraciones, problemas de autoestima, entre otras consecuencias. En cuanto a la percepción de las carreras de mando intermedio, se requiere orientar a los estudiantes de educación secundaria, respecto al mundo laboral y la necesidad de los técnicos en nuestra sociedad. Generar programas para mejorar la autopercepción vocacional, para tener una percepción más realista del mundo vocacional. Desde las perspectivas de los constructos de Kelly y la teoría de la autoeficacia de Bandura y otras pertinentes.

5. En cuanto al predominio de los varones en su percepción del dinero como factor que influye en la elección y su percepción negativa de las carreras de mando medio. Ayudarles a superar cualquier prejuicio de cada una de las carreras.

6. Fomentar charlas orientativas respecto a los factores internos y externos en la elección de una carrera, para que no sea solamente el dinero el principal factor. Detectar a los estudiantes que teniendo un desajuste en el hogar, y un ajuste agresivo perciben seguridad en su elección para una entrevista que permitirá conocer los factores de su seguridad.

7. Realizar futuras investigaciones en torno a la personalidad y la elección vocacional, en diferentes muestras, tomando en cuenta indicadores como tipos de familia, carrera, ingresos familiares, grado de secundaria, número de hermanos, tipo de colegio (nacional, particular), entre otros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón C. (2008) Persona, familia y relaciones Humanas 5to Secundaria. 2da edición. Editorial Quebecor. Lima.
- Alarcón R. (1962) Adaptación del Test de Hugh Bell. Adaptación realizada en Lima.
- Barreto, M y otros (2011) Percepción de factores que influyen en la elección vocacional de alumnos de educación secundaria de las instituciones educativas del distrito de Corrales, Tumbes, 2011. Revista de investigación científica Universidad de Tumbes. <http://www.untumbes.edu.pe/revistas/index.php/manglar/article/view/27>
- Bell, H. (1962) Inventario de ajuste de la personalidad. California.
- Bergara A. (2008) Los Hombres, la Igualdad y las Nuevas Masculinidades. Editorial EMAKUNDE-Instituto Vasco de la Mujer.
- Camí A. (2009) Introducción al trabajo familiar en casos de vulnerabilidad. Contenido del curso impartido por la Coordinadora estatal y plataformas Sociales Salesianas. Córdoba.
- Cano, M (2007) Motivación y elección de carrera. México. Revista REMO Volumen V N° 13. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272008000100003
- Castellano S. y otros (2013) Relación entre la personalidad eficaz y la adaptación infantil y adolescente en la alta capacidad. Artículo de investigación. Revista de orientación educacional. Vol 27 N° 51 pp 15 – 29. Universidad de Oviedo, Complutense y de Burgos.
- Carbonero M. y Merino E. (2004) Autopercepción y madurez vocacional. Artículo de investigación. www. Psicothema.com. Vol 16 N° 2 pp 229 -234. Universidad de Valladolid.
- Ceis, (2000) Manual de tutoría y orientación. Maristas. Madrid.

- Cepero A. (2009) Las preferencias profesionales y vocacionales del alumnado de secundaria y formación profesional específica. Tesis. Facultad de Ciencias de la Educación. Editorial de la Universidad de Granada.
- Cervone D. (2008) Personalidad. Teoría e investigación. 2da edición. Manual moderno. México
- Chávez J. (1992) Introducción a la Medicina Familiar. Editorial Universidad Autónoma San Luis de Potosí. México.
- Cloninger (2003) Teorías de la personalidad. Tercera edición. Editorial Pearson. México.
- Cosacov E. (2007) Diccionario de Términos Técnicos de la Psicología. 3ra edición. Córdoba. Editorial Brujas.
- Diario la república, (2016). Importancia de la orientación vocacional en jóvenes. Edición Impresa del 19 de enero de 2016 Edición virtual:
<http://larepublica.pe/impresa/sociedad/734570-importancia-de-la-orientacion-vocacional-en-jovenes>
- Estruch, J. (1975) Elección de carrera y sus motivaciones. Artículo de Investigación. Barcelona
- Etxebarria, I. y otros (2003) Diferencias de género en emociones y en conducta social en la edad escolar. Universidad del País Vasco. Facultad de Psicología, Dpto. de Procesos Psicológicos Básicos y su Desarrollo. Fundación Infancia y Aprendizaje, 26 (2), 147-161
- Feixas G. y otros (2001) Implicaciones terapéuticas de los conflictos cognitivos. Artículo de investigación. Revista Argentina de Clínica Psicológica. Vol X N° 1 pp 5 - 13
- Frazer R. y Fadiman T (2001) Teorías de la personalidad. Segunda edición. Editorial Alfa y omega. Oxford.

- Galimberti, U (2002) Diccionario de psicología. Primera edición. Editorial siglo veintiuno editores. Buenos Aires.
- García, y otros. (2014) Estudiantes universitarios con bajo rendimiento académico, ¿qué hacer? Artículo de investigación. 6(2): 271-78. Santa Clara.
<http://scielo.sld.cu/pdf/edu/v6n2/edu18214.pdf>
- García, M. y Magaz, A. (2011) Escala Magallanes de Adaptación EMA. Manual de referencia. Editorial COHS. Burceña -Baracaldo (España)
- García, L (2009) Competencias de desarrollo profesional: Instrumentos para la medición de autopercepción de habilidades ocupacionales. Artículo de investigación. Volumen 2 N° 1. Universidad Oviedo.
http://infad.eu/RevistaINFAD/2009/n1/volumen2/INFAD_010221_691-702.pdf
- Gonzales R. (1990) Psicología de la personalidad. La Habana. Cuba. Editorial Pueblo y educación.
- INEI (2014) Profesiones o Carreras Universitarias. Perú: Indicadores de Educación por Departamentos. Instituto Nacional de Estadística e Informática - Encuesta Nacional de Hogares.
https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1293/cap05.pdf
- López M. (2008) Estilos Educativos y sus Efectos en la Autonomía e Iniciativa Personal. Editorial del volumen Autonomía e Iniciativa Personal en Educación Primaria. Ministerio de educación, política, social y deporte de España.
- Lobato C. (2002) Psicología y Asesoramiento Vocacional. Artículo de investigación. Revista de Psicodidáctica. N° 13.
- Díaz R. (2013) Adaptación de la conducta en mujeres sometidas a histerectomía. Estudio realizado con mujeres sometidas a histerectomía en el hospital nacional de occidente San Juan de Dios de Quetzaltenango. Tesis. Guatemala.

- Méndez R. y otros (2000) Factores que intervienen en la Elección de Carrera. Décimo novena exposición de orientación vocacional. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Merino E. (2007) Mejora de la madurez vocacional en función del nivel de autoeficacia. Artículo de investigación. Revista de Psicodidáctica. Vol 12 N° 1 pág 121 – 130. Universidad de Valladolid.
- MINEDU, (2016) Tutoría y orientación educativa en educación secundaria. Lima.
<http://tutoria.minedu.gob.pe/assets/tutoria-y-orientacion-educativa-en-la-orientacion-secundaria.pdf>
- Mori, M (2012) Deserción universitaria en estudiantes de una universidad privada de Iquitos. Revista digital de investigación UPC. Año 6 N°1 2012.
<http://www3.upc.edu.pe/html/0/boletines/ridu/articulo-4-desercion-estudiantil-mori.pdf>
- Muñoz, I, y otros (2016) Autopercepción del nivel de desarrollo de la competencia de aprender a aprender en el contexto universitario: propuesta de un instrumento de evaluación. Artículo de investigación. Revista de Investigación Educativa. 34(2), 369-383. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.2.235881>
- Quispe, R (2005) Se necesitan técnicos. Artículo del diario “La República”. Julio 2005. Arequipa.
- Rivas F. (2003) Conducta y asesoramiento vocacional en la adolescencia. Artículo de investigación. Papeles del psicólogo N°84 pp 18 – 34. Universidad de Valencia.
- Rubio, M. y otros (2012) Autopercepción de los estudiantes normalistas de sus valores relacionados con la diversidad. Artículo de investigación. Línea de investigación: Valores y ética profesionales.
http://www.iberopuebla.mx/servicios/memorias/files/mesas/valores_y_etica_profesionales_2b/autopercepcion_de_los_estudiantes_normalistas_de_sus_valores_diversidad.pdf
- Sánchez A. (2011) Sexo, Género y Agresión. Análisis de la relación en una muestra de universitarios. Boletín de Psicología, No. 101, pp 35-50

- Silva P. (2008) Persona, familia y relaciones Humanas 4to Secundaria. 2da edición. Editorial Quebecor. Lima.
- Shultz (2002) Teorías de la personalidad. Séptima edición. Editorial Thompson. México
- Toribio, L (2015) 40% se equivoca en la elección de carrera. Periódico Excelsior 14/08/2015.
<http://www.excelsior.com.mx/nacional/2015/08/14/1040196>
- UNIVERSIA (2016) Elegir carrera: los hombres deciden de acuerdo a factores económicos y las mujeres por vocación. Encuesta realizada por la Dirección Técnica Programa de Orientación al Estudiante (DOE) de la Universidad de Buenos Aires.
<http://noticias.universia.com.ar/educacion/noticia/2016/10/11/1144457/elegir-carrera-hombres-deciden-acuerdo-factores-economicos-mujeres-vocacion.pdf>
- Valenzuela H (2011) Elección, Seguridad Vocacional y Factores de Carrera en alumnos de sexto semestre de preparatoria: un estudio mixto desde la Educación Superior Tecnológica. Tesis. Sonora.
- Velarde, D. y otros (2009) El programa de orientación educativa en bachillerato como mediador en la elección de carrera. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 14, núm. 41, pp. 539-562. México
- Vicuña, L. (2003) Escala de Autopercepción Vocacional del Inventario de intereses profesionales y ocupacionales CASM 83. Editorial LAVP. Lima.
- Villada, C (2002) Factores asociados a la elección de carrera y universidad. Revista de investigación universidad de Antioquía Vol. 2, N° 2 2002.
<https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/13163/118>

CASO CLINICO

HISTORIA PSICOLÓGICA

EXAMEN MENTAL

INFORME PSICOMÉTRICO

INFORME PSICOLÓGICO

PLAN PSICOTERAPÉUTICO

HISTORIA PSICOLÓGICA

I. DATOS DE FILIACIÓN

Nombre y Apellidos : L. F.C.
Edad : 15 años
Fecha de nacimiento : 13 de octubre 2001
Lugar de origen : Cabanaconde - Caylloma
Lugar de residencia : Mz B lote 17 Pedregal - norte
Grado de instrucción : Tercero de secundaria
Ocupación : estudiante
Estado Civil : Soltera
Lugar de evaluación : I.E.P. Alexander Fleming - Pedregal
Fecha de Evaluación : 25 de julio.
Evaluador : Luis Daza Choque

II. MOTIVO DE CONSULTA

L.F.C. estudiante de la I.E. Alexander Fleming en Pedregal, se acerca al departamento psicológico por iniciativa propia, señalando preocupación en relación con su alimentación, refiere sentir fuertes ganas de comer en las tardes, para luego provocarse el vómito, señalando también que el estómago se le comprime y tiene que provocarse el vómito para que salga la comida de exceso. Señala tener “ansiedad”, es decir miedo a no poder controlar su situación y miedo a no poder generar cambios en el problema que tiene.

III. HISTORIA DEL PROBLEMA ACTUAL

Desde hace varios meses comenzó a sentir ansiedad que se manifiesta con pensamientos negativos; miedo de empeorar, impotencia de no poder hacer cambios en su situación personal, familiar y escolar; siente también aburrimiento y disgusto respecto al clima emocional negativo de su hogar y de su colegio. Su madre se dedica a su tienda y a quejarse de sus cuñadas, su padre está ausente, en su clase es la única

mujer y no tiene con quién conversar, sus compañeros le acusan de recibir preferencia de los profesores por ser la única mujer, recibiendo constantemente ataques verbales. Cuando llega a su casa (en las tardes) siente ansiedad y las ganas de comer en exceso, para luego provocarse el vómito; nunca antes había tenido esos síntomas; esto sucede solo en su casa. Su familia cuenta con un negocio (tienda); es de allí donde L.F.C., extrae chocolates y otros dulces para calmar su ansiedad. Refiere sentirse muy mal, lo que ha generado que baje en su rendimiento escolar. El único antecedente con cierta relación era que de niña (7 años) sufrió de gastritis. En cuanto a su problema actual consultó a un médico, el que le recomendó un psiquiatra para su tratamiento.

Ha intentado varias cosas para calmar esa ansiedad como salir de la casa, encerrarse en su cuarto, tratar de estudiar y señala que no le es fácil calmar tal ansiedad, ella refiere que siempre le gana la ansiedad.

IV. ANTECEDENTES PERSONALES

1º. PERIODO DEL DESARROLLO

a) Etapa Pre-Natal

El embarazo fue normal, recibió los cuidados y controles debidos en cuanto a la salud y maduración. El estado de ánimo de la madre fue positivo durante la espera. La edad de los padres eran: de 29 el Padre y 20 de la madre cuando la concibieron, el estado de salud de ambos era adecuado, fue planificada.

b) Etapa Natal

El embarazo fue a término, es decir duro 9 meses, y el parto normal, señala que fue atendida por una obstetra en su casa en Cabanaconde (Caylloma). El parto duró mucho. Su coloración fue normal y lloro inmediatamente.

2º. PRIMERA INFANCIA- ETAPA POST-NATAL

Su desarrollo psicomotor fue normal, irguió su cabeza a los 2 meses y se sentó a los 6 meses, no gateó y se paró señala a los 8 meses; el control de esfínteres ocurrió a los 2 años. Consumía leche materna. En esta etapa mostraba un temperamento tranquilo.

- Primer año.- Dio sus primeros pasos al cumplir un año, tenía tendencia a caerse y golpearse. Le gustaba comer bastante. Lacto hasta los 2 años.

V. ESCOLARIDAD

En su niñez no hubo comunicación y afecto adecuado, ambos padres trabajaban, su padre como profesor y su madre en su tienda (en su casa); pero fue con su madre con quién tuvo más contacto. Fue una niña tranquila, obediente y estudiosa. En primaria era una niña muy aplicada, nunca repitió, en secundaria igualmente destacó. Tuvo algunas dificultades escolares relata que desde hace dos años es la única mujer en su aula, sus compañeros de aula siempre la acusaban de ser muy engreída por los profesores; sus compañeros varones manifestaban su fastidio verbalmente incluso delante de los profesores, según ellos por ser la única mujer del salón. Y el año pasado, aunque tenía una compañera más en su salón continuaron los malos tratos de sus compañeros; tal amiga se retiró a otro colegio y una vez más actualmente es la única mujer en su salón y trata de relacionarse con compañeras de otro grado. En años anteriores no tenía dificultades de aprendizaje y rendimiento pero actualmente ha disminuido su rendimiento escolar, por su problema actual.

VI. HISTORIA SEXUAL

Su maduración sexual refleja aceptación e información de los cambios físicos, en cuanto al desarrollo emocional de la adolescencia, señala que tuvo un enamorado, el cual ya no lo ve.

VII. HÁBITOS E INTERESES

Le gusta la música, cantar, bailar, a veces mira TV. Y desde muy pequeña les gustaba comer, recuerda que comía a cualquier rato.

VIII. ANTECEDENTES MORBIDOS PERSONALES

Cuando tenía 5 años de edad sufría de gastritis por consumir mucha gaseosa y dulces, casi fue hospitalizada.

IX. HISTORIA FAMILIAR

Composición familiar, familia nuclear inicialmente, luego se mudaron para convertirse en familia extensa pues vive actualmente con sus padres, sus tías y su abuela. En cuanto a la dinámica familiar, no hay comunicación familiar, el padre por un lado muestra pasividad cuando está en casa, luego se va a trabajar y la madre se dedica a su tienda y se muestra impulsiva, casi todo el tiempo, en especial por conflictos que surgen con sus cuñadas, L.F.C. se dedica a sus estudios y considera que en casa también muestra impulsividad, todos los días es la misma rutina, casi nunca no salen en familia. Su condición socioeconómica (vivienda, condiciones sanitarias, ocupación) es adecuada. Sus antecedentes patológicos están marcados porque a los 5 años sufría de gastritis, lo que la llevó casi a hospitalizarse.

X. RESUMEN

L.F.C. es hija mayor de dos hermanos; su hermano tiene 5 años. Nació en Cabanaconde – Caylloma. Nació de un parto normal a término. Su desarrollo físico fue normal. Sus padres son convivientes; primero vivieron en Cabanaconde de 10 a 11 años y hace 4 años en Pedregal; la razón del cambio de vivienda es porque la educación es mejor en Pedregal. Su familia era nuclear, en Cabanaconde y en Pedregal paso a ser extensa (con tías y abuela). Su padre es tranquilo y pasivo. Su madre es dominante, alegre y activa. La relación con su hermano de 5 años es normal. Tiene su propia habitación, percibe que su ambiente todavía es un ambiente emocional negativo, puesto que su madre se queja de sus cuñadas y de la abuela que no quieren aportar para la casa, ya que su esposo es el dueño. En su niñez no hubo la comunicación y el afecto debido, ambos padres trabajaban, su padre como profesor y su madre en su tienda (en su casa); pero fue con su madre con quién tuvo más contacto.

Fue una niña tranquila, obediente y estudiosa. En primaria era una niña muy aplicada, nunca repitió, en secundaria igualmente destacó. Tuvo algunas dificultades escolares desde hace dos años con sus compañeros de aula, ellos empezaron a acusarla de ser muy engreída por los profesores, se quejaron de que los profesores la prefieren a ella, ya que es la única mujer del salón. Y el año pasado, aunque tenía una compañera más en su salón continuaron los malos tratos de sus compañeros (sufre agresiones

verbales). No tuvo dificultades de aprendizaje y rendimiento, aunque actualmente si tiene problemas de rendimiento por su problema actual. El año pasado tenía una amiga en su salón, pero ella se retiró a otro colegio, actualmente es la única mujer en su salón y trata de relacionarse con compañeras de otro grado.

Luis Alfredo Daza Choque
BACHILLER EN PSICOLOGÍA

EXAMEN MENTAL

I. DATOS DE FILIACIÓN

Nombre y Apellidos : L. F. C.
Edad : 15 años
Fecha de nacimiento : 13 de octubre 2001
Lugar de origen : Cabanaconde - Caylloma
Lugar de residencia : Mz B lote 17 Pedregal - norte
Grado de instrucción : Tercero de secundaria
Ocupación : estudiante
Estado Civil : Soltera
Lugar de evaluación : I.E.P. Alexander Fleming - Pedregal
Fecha de Evaluación : 25 de julio.
Evaluable : Luis Daza Choque

II. MOTIVO DE CONSULTA

Evaluar los procesos psíquicos de L.F.C. estudiante de la I.E. Alexander Fleming en Pedregal.

III. ACTITUD, PORTE Y COMPORTAMIENTO

Con una apariencia física adecuada a su edad (15 años), se muestra aseada, preocupada, apática, y triste. En cuanto a su conducta; presenta movimientos calmados o lentos; lenguaje pausado y débil. Su actitud hacia la evaluación es positiva. Mantuvo contacto visual con el entrevistador.

IV. EXPLORACION DE LAS FUNCIONES PSIQUICAS

1. Atención, conciencia y orientación

ATENCIÓN: Explica las partes relevantes de su problema, no perdiendo la concentración al responder a cada pregunta. Pasa de un tema a otro para relatar los antecedentes de su problema actual, estando estos relacionados y muy importantes a la vez.

CONCIENCIA: Muestra un estado de conciencia adecuado al relatar lo que siente y piensa. Mantiene un buen grado de conciencia durante la entrevista y las evaluaciones, no se distrae, ni se duerme.

ORIENTACION: Tiene conocimiento de lugar, tiempo y persona. De lugar al referir donde se dan los hechos; de su persona al señalar su edad y su nombre. Y de tiempo al señalar el día, mes y tiempo del día en que nos encontrábamos.

2. Lenguaje

Su lenguaje es pausado, tiene facilidad de palabra, sus ideas son coherentes. No se detectaron anormalidades en el curso del lenguaje.

3. Pensamiento

Al evaluar sus pensamientos, no se observan alteraciones en cuanto al curso, ni contenido del pensamiento, existe coherencia en las ideas. Su razonamiento es adecuado a su edad. Sin embargo en cuanto al contenido si se detectaron pensamientos pesimistas o negativos y algunas sobrevaloradas, típicos de la depresión y la ansiedad; como “mi situación no va cambiar” “siempre ha ocurrido eso en mi casa” “mis padres se han dado cuenta de mi problema, pero ya es tarde, ya para qué”

4. Percepción

En cuanto a su percepción L.F.C. Percibe que se comprime su estómago cada vez que sufre esa ansiedad en su casa. Señala que el estómago se le comprime y tiene que provocarse el vómito para que salga la comida de exceso. Esto sugiere que posee problemas digestivos que son interpretados erróneamente como compresión; debido quizá al nivel de preocupación que señala vivenciar, por tanto manifiesta una ilusión subjetiva.

5. Memoria

Recuerda adecuadamente episodios pasados y conocimientos varios, es decir su memoria a largo plazo es normal, al referir hechos de su niñez (memoria episódica) al recordar su dirección, donde nació, entre otros (memoria semántica). Su memoria a corto plazo es normal, pues responde a las preguntas según lo que percibe y recuerda.

6. Funcionamiento intelectual

Presenta una inteligencia normal superior, debido a sus reportes académicos y sus conocimientos generales abundantes, lo que se nota en la conversación y en sus propuestas para la resolución de problemas hipotéticos planteados.

7. Afectividad y estado de ánimo

Se siente preocupada por su problema, ya que lo percibe incontrolable. Siente una fuerte ansiedad, que le controla y le lleva a comer abundantemente. Se siente aburrida por el clima emocional que vive en el colegio y en su casa.

8. Comprensión y grado de incapacidad del problema o enfermedad

Refiere que su problema le ha afectado mucho en sus estudios, ha notado que sus padres al enterarse del problema, recién pusieron más atención en ella, pero ella afirma que es tarde, ya para qué.

V. RESUMEN

En cuanto a su actitud se muestra aseada, preocupada, apática, y triste. Explica las partes relevantes de su problema, no perdiendo la concentración al responder a cada pregunta. Mantiene un buen grado de conciencia durante la entrevista y las evaluaciones, no se distrae, ni se duerme. Tiene conocimiento de lugar, tiempo y persona. Su lenguaje es pausado, tiene facilidad de palabra; en cuanto al contenido del pensamiento si se detectaron pensamientos pesimistas o negativos y algunas sobrevaloradas, típicos de la depresión y la ansiedad; como “mi situación no va cambiar” “siempre ha ocurrido eso en mi casa”. Percibe que se comprime su estómago cada vez que sufre esa ansiedad en su casa. Señala que el estómago se le comprime y tiene que provocarse el vómito para que salga la comida de exceso, esto sugiere ser una ilusión subjetiva. Se siente preocupada por su problema, ya que lo percibe

incontrolable. Siente una fuerte ansiedad, que le controla y le lleva a comer abundantemente. Se siente aburrida por el clima emocional que vive en el colegio y en su casa. Refiere que su problema le ha afectado mucho en sus estudios, ha notado que sus padres al enterarse del problema, recién pusieron más atención en ella, pero ella afirma que es tarde, ya para qué.

Luis Alfredo Daza Choque
BACHILLER EN PSICOLOGÍA

INFORME PSICOMÉTRICO

I. DATOS DE FILIACIÓN

Nombre y Apellidos : L. F. C.
Edad : 15 años
Fecha de nacimiento : 13 de octubre 2001
Lugar de origen : Cabanaconde - Caylloma
Lugar de residencia : Mz B lote 17 Pedregal - norte
Grado de instrucción : Tercero de secundaria
Ocupación : Estudiante
Estado Civil : Soltera
Lugar de evaluación : I.E.P. Alexander Fleming - Pedregal
Fecha de Evaluación : 25 de julio.
Evaluador : Luis Daza Choque

II. MOTIVO DE CONSULTA

L.F.C. estudiante de la I.E. Alexander Fleming en Pedregal, se acerca al departamento psicológico por iniciativa propia, señalando preocupación en relación con su alimentación, refiere sentir fuertes ganas de comer en las tardes, para luego provocarse el vómito, señalando también que el estómago se le comprime y tiene que provocarse el vómito para que salga la comida de exceso. Señala tener “ansiedad”, es decir miedo a no poder controlar su situación y miedo a no poder generar cambios en el problema que tiene.

III. PRUEBAS PSICOLÓGICAS UTILIZADAS

- Test de Trastornos de conducta alimentaria de Garner D. y Garfinkel P.
- Escala de Habilidades Sociales EHS
- Test de inteligencia general TIG
- Escala de Autoevaluación de Ansiedad de Zung (EAA)
- Escala para la automedición de la Depresión de Zung (EAMD)
- Inventario Multifacético de Personalidad (MMPI) MINI - MULT

IV. OBSERVACIONES GENERALES

L.F.C. Se muestra con una actitud positiva hacia la evaluación, su desenvolvimiento es adecuado ya se muestra de acuerdo con la aplicación de pruebas.

V. RESULTADOS DE LAS PRUEBAS PSICOLÓGICAS

- TEST TRASTORNOS DE CONDUCTA ALIMENTARIA DE GARNER D. Y GARFINKEL P.

CATEGORIA	Puntaje total por ITEMS	INTERPRETACIÓN	
		RIESGO	NO HAY RIESGO
Trastorno de conducta alimentaria	49	X	
Anorexia	26	X	
Bulimia	15	X	
Control oral	8		X

Tabla de confirmación

CATEGORIA	Puntaje total por ITEMS	INTERPRETACIÓN	
		SE CONFIRMA	NO SE CONFIRMA
Anorexia	3		X
Bulimia	4	X	

De las tablas anteriores se puede decir que existen alteraciones graves de la conducta alimentaria; ya que según los ítems contestados se encuentra que hay riesgo en cuanto a anorexia y bulimia, descartando el control oral.

En la tabla de confirmación se nota que es la **bulimia** la que se confirma finalmente.

- ESCALA DE HABILIDADES SOCIALES

Cen til	I	II	III	IV	V	VI	Glo
99	O	O	O	O	O	O	O
95	O	O	O	O	O	O	O
90	O	O	O	O	O	O	O
85	O	O	O	O	O	O	O
80	O	O	O	O	O	O	O
75	O	O	O	O	O	O	O
70	O	O	O	O	O	O	O
65	O	O	O	O	O	O	O
60	O	O	O	O	O	O	O
55	O	O	O	O	O	O	O
50	O	O	O	O	O	O	O
45	O	O	O	O	O	O	O
40	O	O	O	O	O	O	O
35	O	O	O	O	O	O	O
30	O	O	O	O	O	O	O
25	O	O	O	O	O	O	O
20	O	O	O	O	O	O	O
15	O	O	O	O	O	O	O
10	O	O	O	O	O	O	O
5	O	O	O	O	O	O	O
1	O	O	O	O	O	O	O
	25	85	40	35	95	05	35

• En el factor I.- **Autoexpresión en situaciones sociales.**- *Obtuvo un puntaje 25(NIVEL BAJO)*

• En el factor II.- **Defensa de los propios derechos como consumidor.**- *Obtuvo un puntaje 85(NIVEL ALTO)*

• En el factor III.- **Expresión de enfado o disconformidad.**- *Obtuvo un puntaje 40 (NIVEL MEDIO)*

• En el factor IV.- **Decir no y cortar interacciones.**- *Obtuvo un puntaje 35 (NIVEL MEDIO)*

• En el factor V.- **Hacer peticiones.**- *Obtuvo un puntaje 95 (NIVEL ALTO)*

• En el factor VI.- **Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto.**- *Obtuvo un puntaje 05 (NIVEL BAJO)*

• **Puntuación Global:** *puntaje 35 (NIVEL MEDIO)*

Baja capacidad para: expresarse (espontánea y sin ansiedad) en distintos tipos de situaciones sociales; iniciar interacciones sin ansiedad con el sexo opuesto y de poder hacer espontáneamente un cumplido, un halago o hablar con alguien que le resulte atractivo.

Alta capacidad: en la expresión de conductas asertivas frente a desconocidos en defensa de sus propios derechos en situaciones de consumo; en la expresión de peticiones a otras

personas de algo que desea, sea un amigo (devolver algo, un favor), o en situaciones de consumo (pedir cambio de producto).

Regular capacidad para: evitar conflictos o confrontaciones con otras personas y expresar enfado o sentimientos negativos, justificados y/o desacuerdo con otras personas; para cortar interacciones que no quiere mantener y negarse a prestar algo cuando le disgusta hacerlo.

En general: tiene una actuación asertiva en un nivel intermedio.

- TEST DE INTELIGENCIA GENERAL TIG

PUNTAJE	CATEGORÍA
22 puntos	NORMAL SUPERIOR en cuanto a la capacidad de abstracción y comprensión de relaciones.

- ESCALA DE AUTOEVALUACIÓN DE ANSIEDAD DE ZUNG (EAA)

INDICE EEA	CATEGORÍA
89	ANSIEDAD MARCADA A SEVERA

- ESCALA PARA LA AUTOMEDICIÓN DE LA DEPRESIÓN DE ZUNG (EAMD)

INDICE EAMD	CATEGORÍA
86	DEPRESIÓN MARCADA

- INVENTARIO MULTIFACÉTICO DE PERSONALIDAD (MMPI) MINI – MULT

	L	F	K	HS	D	Hi	Dp	Pa	Pt	Es	Ma
Puntuación Directa	1	12	5	10	15	16	14	10	15	18	11
Puntuación MM	4	30	12	22	40	35	33	22	37	51	27
Añadir K				6			5		12	12	2
Puntaje Corregido	4	30	12	28	40	35	38	22	49	63	29
Puntaje T	50	95	49	80	90	79	95	91	89	112	81

ESCALAS DE VALIDACIÓN

ESCALAS	PUNTAJE T	INTERPRETACIÓN	CONFIGURACIÓN DE LAS TRES ESCALAS
L	50	Al describirse a sí mismo, trata de reflejar su individualidad, es decir no es muy estricta como para exponerse al rechazo social, tampoco sacrificaría su individualidad para ser aceptada socialmente.	“F” es la escala más alta, la “L” y la “K” se encuentran cerca de la línea media (T=50), lo anterior indica un cuadro agudo de perturbación emocional, y las respuestas a F parecen ser relacionadas con una llamada de ayuda que pide la alumna.
F	95	Al ser elevada indica fuerte tensión interna, ocasionada por la sensación de impotencia para manejarla por sí misma.	
K	49	Indica que se siente incapaz de enfrentar y resolver sus problemas por sí misma y experimenta una situación sumamente conflictiva.	

ESCALAS CLÍNICAS

ESCALAS	PUNTAJE T	INTERPRETACIÓN
1 Hipocondría (Hs)	80	Puntaje elevado que indica preocupación de su salud física, señala tener problemas estomacales, debilidad física, sufre ataques de náuseas y vómitos, tener buen apetito, entre otros. Indica también preocupación por su imagen corporal al estar en la adolescencia.
2 Depresión (D)	90	Puntaje elevado que expresa inseguridad ante una actitud autocrítica, sentimientos de pesimismo hacia las propias actividades, capacidades y metas. La autocrítica es el fundamento de una actitud derrotista y aprensiva. Sentimientos de culpa, reducción de energía, falta de motivación, pérdida de interés, lentificación de la conducta motriz y del pensamiento. Angustia, tendencia a preocuparse demasiado, generosa, sentimental, responsable, desconfiado en sus propias capacidades, pesimista e indecisa.

3	Histeria (Hi)	79	Puntaje alto que indica búsqueda de aceptación, cariño y tolerancia; acompañada con la sensación de molestias físicas. Puede ser irritable, sentimental, accesible, colaboradora en actividades sociales.
4	Desviación Psicopática (Dp)	95	Puntaje elevado, revela posibilidad de que el individuo manifieste sus descargas impulsivas en forma abierta y sin control; señala también necesidad de autofirmación (necesidad de autoaceptación incondicional), Sentimientos negativos hacia los padres, culpándolos de sus problemas. Tiene obstáculos para adaptarse en la escuela, y si estos obstáculos persisten puede abandonar con facilidad cualquier tarea que inicia y generar problemas de tipo vocacional.
6	Paranoia (Pa)	91	Puntaje elevado que indica actitudes de desconfianza, cautela excesiva, suspicacia y la tendencia a interpretar los estímulos de manera inadecuada. Perfeccionista, preocupación por lo que otros pueden decir o pensar de ella. Emotiva, afectuosa, franca, tensa y sensitiva en sus relaciones interpersonales.
7	Psicastenia (Pt)	89	Su puntaje alto refleja incapacidad para tomar decisiones rápidas, exigencia hacia sí mismo y en ocasiones hacia los demás, reducción en la tolerancia hacia las propias fallas o a las de otros, busca reunir el máximo de seguridad antes de actuar, meticulosidad y reacciones generalizadas e inadecuadas ante fragmentos de estímulos.
8	Esquizofrenia (Es)	112	El puntaje elevado es común en la adolescencia, porque el enfrentamiento de situaciones muy frustrantes en la realidad, los lleva a fantasear de manera exagerada.
9	Manía (Ma)	81	Por su puntaje alto es dinámica, emprendedora, ambiciosa y con gran energía para realizar muchas actividades. Posiblemente mala adaptación por la tendencia a comprometerse en más proyectos de los que puede realizar a conciencia. Reflexionaría poco sobre lo que va emprender y no se beneficia de sus experiencias, lo que denota algunas dificultades en la capacidad de anticipación y planeación.

COMBINACIONES	Perfil elevado. Son más de 4 escalas elevadas (T>70)	Considerar evaluación psiquiátrica.
---------------	--	-------------------------------------

Generosa, sentimental, responsable, accesible, colaboradora en actividades sociales. Perfeccionista, meticulosa, afectuosa, franca, tensa y sensitiva en sus relaciones interpersonales. Cuadro agudo de perturbación emocional, con una llamada de ayuda que pide la alumna. Preocupación de su salud física e imagen corporal. Inseguridad, pesimismo, reducción de energía, falta de motivación, pérdida de interés, sentimientos de culpa y actitud derrotista. Búsqueda de aceptación, cariño y tolerancia; acompañada con la sensación de molestias físicas. Sentimientos negativos hacia los padres, culpándolos de sus problemas. Tiene obstáculos para adaptarse en la escuela, revela posibilidad de que el individuo manifieste sus descargas impulsivas en forma abierta y sin control; señala también necesidad de autofirmación y vocacionales. Actitudes de desconfianza, cautela excesiva, suspicacia y tendencia a interpretar los estímulos de manera inadecuada. Incapacidad para tomar decisiones rápidas y reducción en la tolerancia hacia las propias fallas o a las de otros. Enfrentamiento de situaciones muy frustrantes en la realidad con fantasías exageradas. Dificultades en la capacidad de anticipación y planeación. Considerar evaluación psiquiátrica.

VI. RESUMEN

L.F.C. en sus pruebas realizadas muestra riesgo en su conducta alimentaria, en cuanto a bulimia, las cuales no se confirma por no cumplir todos los criterios.

Respecto a las habilidades sociales; baja capacidad para: expresarse (espontánea y sin ansiedad) en distintos tipos de situaciones sociales; iniciar interacciones sin ansiedad con el sexo opuesto y de poder hacer espontáneamente un cumplido, un halago o hablar con alguien que le resulte atractivo. Alta capacidad: en la expresión de conductas asertivas frente a desconocidos en defensa de sus propios derechos en situaciones de consumo; en la expresión de peticiones a otras personas de algo que desea, sea un amigo (devolver algo, un favor), o en situaciones de consumo (pedir cambio de producto). Regular capacidad para: evitar conflictos o confrontaciones con otras personas y expresar enfado o sentimientos negativos, justificados y/o desacuerdo con otras personas; para cortar interacciones que no quiere mantener y negarse a prestar algo cuando le disgusta hacerlo. En general: tiene una actuación asertiva en un nivel intermedio.

Posee una inteligencia NORMAL SUPERIOR en cuanto a la capacidad de abstracción y comprensión de relaciones. Presenta DEPRESIÓN MARCADA Y ANSIEDAD MARCADA a severa.

Respecto a su personalidad se describen algunas de sus características como: Generosa, sentimental, responsable, accesible, colaboradora en actividades sociales. Perfeccionista, meticulosa, afectuosa, franca, tensa y sensitiva en sus relaciones interpersonales. Cuadro agudo de perturbación emocional, con una llamada de ayuda que pide la alumna. Preocupación de su salud física e imagen corporal. Inseguridad, pesimismo, reducción de energía, falta de motivación, pérdida de interés, sentimientos de culpa y actitud derrotista. Búsqueda de aceptación, cariño y tolerancia; acompañada con la sensación de molestias físicas. Sentimientos negativos hacia los padres, culpándolos de sus problemas. Tiene obstáculos para adaptarse en la escuela, revela posibilidad de que el individuo manifieste sus descargas impulsivas en forma abierta y sin control; señala también necesidad de autofirmación y vocacionales. Actitudes de desconfianza, cautela excesiva, suspicacia y tendencia a interpretar los estímulos de manera inadecuada. Incapacidad para tomar decisiones rápidas y reducción en la tolerancia hacia las propias fallas o a las de otros. Enfrentamiento de situaciones muy frustrantes en la realidad con fantasías exageradas. Dificultades en la capacidad de anticipación y planeación. Considerar evaluación psiquiátrica.

Luis Alfredo Daza Choque
BACHILLER EN PSICOLOGÍA

INFORME PSICOLÓGICO

I. DATOS DE FILIACIÓN

Nombre y Apellidos : L. F. C.
Edad : 15 años
Fecha de nacimiento : 13 de octubre 2001
Lugar de origen : Cabanaconde - Caylloma
Lugar de residencia : Mz B lote 17 Pedregal - norte
Grado de instrucción : Tercero de secundaria
Ocupación : Estudiante
Estado Civil : Soltera
Lugar de evaluación : I.E.P. Alexander Fleming - Pedregal
Fecha de Evaluación : 25 de julio.
Evaluador : Luis Daza Choque

II. MOTIVO DE CONSULTA

L.F.C. estudiante de la I.E. Alexander Fleming en Pedregal, se acerca al departamento psicológico por iniciativa propia, señalando preocupación en relación con su alimentación, refiere sentir fuertes ganas de comer en las tardes, para luego provocarse el vómito, señalando también que el estómago se le comprime y tiene que provocarse el vómito para que salga la comida de exceso. Señala tener “ansiedad”, es decir miedo a no poder controlar su situación y miedo a no poder generar cambios en el problema que tiene.

III. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS

1. TÉCNICAS.

- Observación
- Entrevista

2. INSTRUMENTOS

- Test Trastornos de conducta alimentaria de Garner D. y Garfinkel P.
- Escala de Habilidades Sociales EHS
- Test de inteligencia general TIG
- Escala de Autoevaluación de Ansiedad de Zung (EAA)
- Escala para la automedición de la Depresión de Zung (EAMD)
- Inventario Multifacético de Personalidad (MMPI) MINI - MULT

IV. HISTORIA DEL PROBLEMA ACTUAL

L.F.C. es hija mayor de dos hermanos; su hermano tiene 5 años. Nació en Cabanaconde – Caylloma. Nació de un parto normal a término. Su desarrollo físico fue normal. Sus padres son convivientes; primero vivieron en Cabanaconde de 10 a 11 años y hace 4 años en Pedregal; la razón del cambio de vivienda es porque la educación es mejor en Pedregal. Su familia era nuclear, en Cabanaconde y en Pedregal paso a ser extensa (con tías y abuela). Su padre es tranquilo y pasivo. Su madre es dominante, alegre y activa. La relación con su hermano de 5 años es normal. Tiene su propia habitación, percibe que su ambiente todavía es un ambiente emocional negativo, puesto que su madre se queja de sus cuñadas y de la abuela que no quieren aportar para la casa, ya que su esposo es el dueño. En su niñez no hubo la comunicación y el afecto debido, ambos padres trabajaban, su padre como profesor y su madre en su tienda (en su casa); pero fue con su madre con quién tuvo más contacto.

Fue una niña tranquila, obediente y estudiosa. En primaria era una niña muy aplicada, nunca repitió, en secundaria igualmente destacó. Tuvo algunas dificultades escolares desde hace dos años con sus compañeros de aula, ellos empezaron a acusarla de ser muy engreída por los profesores, se quejaron de que los profesores la prefieren a ella, ya que es la única mujer del salón. Y el año pasado, aunque tenía una compañera más en su salón continuaron los malos tratos de sus compañeros (sufre agresiones verbales). No tuvo dificultades de aprendizaje y rendimiento, aunque actualmente si tiene problemas de rendimiento por su problema actual. El año pasado tenía una amiga en su salón, pero ella se retiró a otro colegio, actualmente es la única mujer en su salón y trata de relacionarse con compañeras de otro grado.

V. OBSERVACIONES GENERALES DE LA CONDUCTA

En cuanto a su actitud se muestra aseada, preocupada, apática, y triste. Explica las partes relevantes de su problema, no perdiendo la concentración al responder a cada pregunta. Mantiene un buen grado de conciencia durante la entrevista y las evaluaciones, no se distrae, ni se duerme. Tiene conocimiento de lugar, tiempo y persona. Su lenguaje es pausado, tiene facilidad de palabra; en cuanto al contenido del pensamiento si se detectaron pensamientos pesimistas o negativos y algunas sobrevaloradas, típicos de la depresión y la ansiedad; como “mi situación no va

cambiar” “siempre ha ocurrido eso en mi casa”. Percibe que se comprime su estómago cada vez que sufre esa ansiedad en su casa. Señala que el estómago se le comprime y tiene que provocarse el vómito para que salga la comida de exceso, esto sugiere ser una ilusión subjetiva. Se siente preocupada por su problema, ya que lo percibe incontrolable. Siente una fuerte ansiedad, que le controla y le lleva a comer abundantemente. Se siente aburrida por el clima emocional que vive en el colegio y en su casa. Refiere que su problema le ha afectado mucho en sus estudios, ha notado que sus padres al enterarse del problema, recién pusieron más atención en ella, pero ella afirma que es tarde, ya para qué.

VI. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

L.F.C. en sus pruebas realizadas muestra riesgo en su conducta alimentaria, en cuanto a bulimia, las cuales no se confirma por no cumplir todos los criterios.

Respecto a sus habilidades sociales, posee baja capacidad para: expresarse (espontánea y sin ansiedad) en distintos tipos de situaciones sociales; iniciar interacciones sin ansiedad con el sexo opuesto y de poder hacer espontáneamente un cumplido, un halago o hablar con alguien que te resulte atractivo. Alta capacidad: en la expresión de conductas asertivas frente a desconocidos en defensa de los propios derechos en situaciones de consumo; en la expresión de peticiones a otras personas de algo que deseamos, sea un amigo (devolver algo, un favor), o en situaciones de consumo (pedir cambio de producto). Regular capacidad para: evitar conflictos o confrontaciones con otras personas y expresar enfado o sentimientos negativos, justificados y/o desacuerdo con otras personas; para cortar interacciones que no se quiere mantener y negarse a prestar algo cuando nos disgusta hacerlo. En general: tiene una actuación asertiva en un nivel intermedio.

Posee una inteligencia NORMAL SUPERIOR en cuanto a la capacidad de abstracción y comprensión de relaciones. PRESENTA DEPRESIÓN MARCADA Y ANSIEDAD MARCADA A SEVERA.

Respecto a su personalidad se describen algunas de sus características como: Generosa, sentimental, responsable, accesible, colaboradora en actividades sociales. Perfeccionista, meticulosa, afectuosa, franca, tensa y sensitiva en sus relaciones interpersonales. Cuadro agudo de perturbación emocional, con una llamada de ayuda que pide la alumna. Preocupación de su salud física e imagen corporal. Inseguridad,

pesimismo, reducción de energía, falta de motivación, pérdida de interés, sentimientos de culpa y actitud derrotista. Búsqueda de aceptación, cariño y tolerancia; acompañada con la sensación de molestias físicas. Sentimientos negativos hacia los padres, culpándolos de sus problemas. Tiene obstáculos para adaptarse en la escuela, revela posibilidad de que el individuo manifieste sus descargas impulsivas en forma abierta y sin control; señala también necesidad de autofirmación y vocacionales. Actitudes de desconfianza, cautela excesiva, suspicacia y tendencia a interpretar los estímulos de manera inadecuada. Incapacidad para tomar decisiones rápidas y reducción en la tolerancia hacia las propias fallas o a las de otros. Enfrentamiento de situaciones muy frustrantes en la realidad con fantasías exageradas. Dificultades en la capacidad de anticipación y planeación. Considerar evaluación psiquiátrica.

VII. DIAGNÓSTICO

Según las técnicas y pruebas aplicadas, se encontró que L.F.C., es afectuosa, franca, generosa, sentimental, responsable, accesible, colaboradora en actividades sociales. Con capacidad de expresión de peticiones a otras personas de algo que desea y de conductas asertivas frente a desconocidos en defensa de sus propios derechos. Con inteligencia normal superior. Posee **ANSIEDAD Y DEPRESIÓN MARCADAS O SEVERAS** con presencia de **ILUSIÓN SUBJETIVA** acompañado de desorden alimenticio. Dificultades en la dinámica familiar. Vive con desconfianza, con frustración y con búsqueda de aceptación. Sufre acoso escolar de tipo verbal por parte de sus compañeros. Según los criterios del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, L.F.C., no cumple con todos los criterios para diagnosticar bulimia; considerando que el segundo criterio que señala “presencia de conductas compensatorias inapropiadas de manera repetida con el fin de no ganar peso” se da principalmente para no perder su salud (pues sufría de gastritis). Además el tercer criterio de bulimia no se cumple porque no presenta atracones.

VIII. PRONÓSTICO

Condicional, los factores psicológico, médico, familiar y educacional son determinantes para lograr reducir los síntomas psicopatológicos de la depresión y la ansiedad y modificar a corto plazo las cogniciones y emociones que conforma el caso.

X. RECOMENDACIONES

- Evaluación psiquiátrica para manejar episodios de depresión y ansiedad.
- Terapia cognitiva conductual para adolescentes para reducir la depresión, ansiedad y cogniciones respecto a la conducta alimenticia.
- Crear en el colegio los mecanismos de protección y otros pertinentes para la alumna que sufre acoso escolar.
- Terapia de familia, para mejorar la dinámica familiar.

Luis Alfredo Daza Choque
BACHILLER EN PSICOLOGÍA

PLAN PSICOTERAPÉUTICO

I. DATOS DE FILIACIÓN

Nombre y Apellidos : L. F. C.
Edad : 15 años
Fecha de nacimiento : 13 de octubre 2001
Lugar de origen : Cabanaconde - Caylloma
Lugar de residencia : Mz B lote 17 Pedregal - norte
Grado de instrucción : Tercero de secundaria
Ocupación : Estudiante
Estado Civil : Soltera
Lugar de evaluación : I.E.P. Alexander Fleming - Pedregal
Fecha de Evaluación : 25 de julio.
Evaluador : Luis Daza Choque

II. DIAGNÓSTICO

Según las técnicas y pruebas aplicadas, se encontró que L.F.C., es afectuosa, franca, generosa, sentimental, responsable, accesible, colaboradora en actividades sociales. Con capacidad de expresión de peticiones a otras personas de algo que desea y de conductas asertivas frente a desconocidos en defensa de sus propios derechos. Con inteligencia normal superior. Posee ansiedad y depresión intensas con presencia de alucinación kinestésica del estómago. Dificultades en la dinámica familiar. Vive con desconfianza, con frustración y con búsqueda de aceptación. Sufre acoso escolar de tipo verbal por parte de sus compañeros. Según los criterios del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, L.F.C., cumple con todos los criterios para diagnosticar bulimia; considerando que el segundo criterio que señala “presencia de conductas compensatorias inapropiadas de manera repetida con el fin de no ganar peso” se da principalmente para no perder su salud (pues sufría de gastritis).

III. OBJETIVOS TERAPÉUTICOS

- Reducir el nivel de depresión y ansiedad, a través de la terapia de entrenamiento emocional.
- Modificar cogniciones propias de la conducta alimenticia (Bulimia), de la depresión y de la ansiedad, a través de la reestructuración cognitiva para adolescentes.
- Mejorar la dinámica familiar, a través de la programación de actividades agradables.
- Mejorar habilidades sociales, para enfrentar situaciones de maltrato (con el salón y con alumna)

IV. TIEMPO DE EJECUCIÓN

El plan psicoterapéutico se llevará a cabo una vez por semana y con una duración de 30 minutos cada sesión por un lapso de tres meses.

V. DESCRIPCIÓN DEL PLAN PSICOTERAPEUTICO

Nº de sesiones	TRES (CON LA ALUMNA)
TÉCNICA	ENTRENAMIENTO EMOCIONAL PARA TRATAR LA DEPRESIÓN Y LA ANSIEDAD
Objetivo	Reducir el nivel de depresión y ansiedad.

Nº de sesiones	TRES (CON LA ALUMNA)
TÉCNICA	REESTRUCTURACIÓN COGNITIVA PARA TRATAR LA BULIMIA, DEPRESIÓN Y ANSIEDAD
Objetivo	Modificar cogniciones propias de la conducta alimenticia (Bulimia), de la depresión y de la ansiedad.

Nº de sesiones	TRES (CON LA ALUMNA)
TÉCNICA	PROGRAMACIÓN DE ACTIVIDADES AGRADABLES
Objetivo	Mejorar la dinámica familiar.

Nº de sesiones	CUATRO (CON ALUMNA Y ALUMNOS DEL SALON)
TÉCNICA	ENTRENAMIENTO DE HABILIDADES SOCIALES
Objetivo	Mejorar habilidades sociales, para enfrentar situaciones de maltrato

**PROGRAMA PARA AYUDAR A UNA PERSONA CON BULIMIA,
DEPRESIÓN, ANSIEDAD, MALTRATO ESCOLAR VERBAL Y
PROBLEMAS EN LA DINÁMICA FAMILIAR**

1. OBJETIVOS:

Los tres objetivos principales a tener en cuenta a la hora de elaborar el tratamiento para la depresión son:

- A) Que la persona aprenda a valorar sus sentimientos
- B) Que sustituya los comportamientos generadores de emociones negativas por otros más adecuados
- C) Que modifique los pensamientos distorsionados y los patrones erróneos de razonamiento.

2. ACTIVIDADES

Los componentes son:

CONDUCTA	OBJETIVOS	TÉCNICAS
ENTRENAMIENTO EMOCIONAL	Aprender a diferenciar emociones	Entrenamiento emocional
	Identificar emociones	Radar emocional
	Aprender gradación emocional	Cesto de manzanas, termómetro emocional
	Asociar estímulos y situaciones	Cada oveja con su pareja, tarta de sentimientos, termina la frase...
	Incrementar la capacidad de auto observación de las emociones	Adivina, adivinanza, moviola, análisis del ánimo, autoregistros
	Problemas de sueño y alimentación	Pautas a padres
	Reducir la ansiedad	Entrenamiento en relajación

REESTRUCTURACIÓN COGNITIVO	Cambiar pensamientos distorsionados		Reestructuración cognitiva
		Detectar pensamientos	Interrogatorio de la doctora Pesquisas
		Dar opción a nuevos pensamientos	Tréboles de pensamientos y sentimientos; mente en blanco; pienso, luego existo; un Picasso de sentimientos.
		Comprender relación entre pensamiento y emoción	Metáforas: estribillo, insecto...
		Transformar pensamientos depresivos y ansiosos	Divide y vencerás, esta es tu vida, agua pasada no mueve molino, la experiencia es la madre de la ciencia, Real Academia de la Lengua.
PROGRAMACIÓN DE ACTIVIDADES AGRADABLES Y ENTRENAMIENTO DE HABILIDADES SOCIALES	Aumentar el nivel de actividad		
		Incrementar actividades placenteras	Programación de actividades
		Incrementar refuerzo	
		Dotar de habilidades sociales	Entrenamiento en habilidades sociales

VI. LOGROS OBTENIDOS.-

- La alumna modificó sus cogniciones y controla sus emociones
- La alumna busca socializar con otras personas, para sentirse aceptada incondicionalmente.
- Los compañeros del salón apoyaron a los compañeros implicados en el conflicto.
- Los padres se han interesado en ayudar a su hija.

VII. REFORZAMIENTO DE CONDUCTA

- Pedir participación de los profesores y otros familiares.
- Persistir en los mecanismos de protección en el colegio
- Realizar controles de su salud física y mental en el centro médico de su localidad
- Hacer un seguimiento psicopedagógico, mientras persiste el problema.

Luis Alfredo Daza Choque
BACHILLER EN PSICOLOGÍA

ENTRENAMIENTO EMOCIONAL

PRIMERO: IDENTIFICAR EMOCIONES :

TECNICA DEL RADAR EMOCIONAL

Ahora vamos a aprender a identificar las emociones, para ello no valemos de la TÉCNICA DEL RADAR EMOCIONAL, en la que a base de ejemplos y preguntas te voy a explicar que las sensaciones y emociones varían en función de los acontecimientos que hemos vivido. Simplemente te voy a hacer preguntas y así vamos a reconocer tus emociones.

1. ¿Qué siente en este momento?

.....

2. ¿Qué sientes cuando llegas a casa luego del colegio?

.....

3. ¿Qué sientes cuando estas en clases?

.....

4. ¿Qué sientes cuando tu mamá está cerca?

.....

5. ¿Qué sientes cuando tu papá está cerca?

.....

6. ¿Qué sientes cuando un compañero empieza a ordenarte cosas?

.....

7. Digamos que tu mamá, te grita porque sacaste mala nota, ¿Qué sientes en ese momento?

.....

8. Digamos que alguno de tus padres te insulta, ¿Qué sientes en ese momento?

.....

9. Si la profesora te pide que hagas una tarea difícil, ¿Qué sientes en ese instante?

.....

10. Cuando te obligan a hacer cosas que no quieres ¿Qué sientes?

.....

11. Si la profesora te pide que expongas un tema cualquiera ¿Qué sientes?

.....

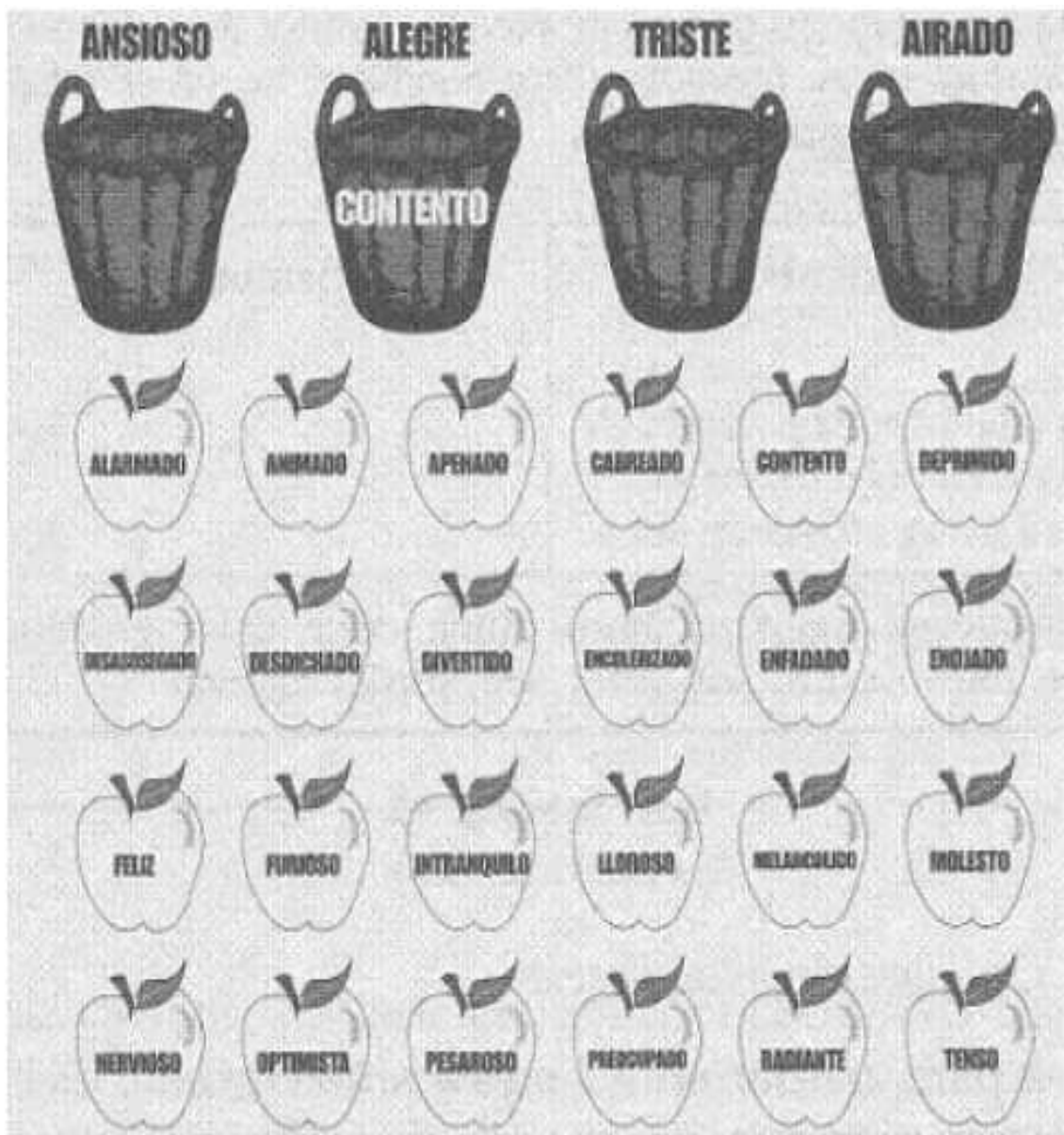
12. Piensa en alguna cosa que te gusta. Ahora dime ¿Qué sentirías si tu papá te lo regala?

.....

SEGUNDO: APRENDER LA GRADACIÓN:

TECNICA DEL CESTO DE LAS MANZANAS

Con la técnica del cesto de las manzanas, te voy a enseñar que diferentes palabras designan la diferente gradación de una emoción que podemos sentir, por ejemplo: Estar triste es menos que estar deprimido. Para ello te voy a entregar una serie de tarjetas con el dibujo de una manzana que tiene en su interior el nombre de una emoción. También te voy a mostrar unos cestos en los que tienes que colocar cada manzana, según tu pienses sea el más apropiado.



TÉCNICA TERMOMETRO EMOCIONAL

Vamos a prender a evaluar la intensidad de las emociones. En cada uno de los espacios escribe la emoción que corresponda de acuerdo al ejercicio anterior (Cesto de las manzanas)

	7	
	6	
	5	
	4	
	3	
	2	
	1	

	7	
	6	
	5	
	4	
	3	
	2	
	1	

	7	
	6	
	5	
	4	
	3	
	2	
	1	

	7	
	6	
	5	
	4	
	3	
	2	
	1	

TERCERO: DIFERENCIAR SENTIMIENTOS DE SENSACIONES:

TÉCNICA DE LAS PIEDRAS NO COMEN PIZZA

Tú sabes que las piedras no tienen la capacidad de sentir, pero nosotros sí. Te voy a dar una lista de cosas que se pueden sentir:

- | | | |
|------------|----------------|----------------|
| - Hambre | - Preocupación | - Desmayo |
| - Soledad | - Animo | - Temblores |
| - Miedo | - Dolor | - Cariño |
| - Calor | - Entusiasmo | - Suavidad |
| - Alegría | - Júbilo | - Amistad |
| - Tristeza | - Debilidad | - Confianza |
| - Temor | - Alegría | - Admiración |
| - Sed | - Sudoración | - Autonomía |
| - Presión | - Felicidad | - Asombro |
| - Orgullo | - Optimismo | - Aspereza |
| - Dureza | - Mareos | - Apetito |
| - Enfado | - Serenidad | - Tranquilidad |
| - Frío | - Humildad | |

Ahora quiero que los clasifique según se refiera a sensaciones o a sentimientos:

SENSACIONES

- [illegible]

SENTIMIENTOS

- [illegible]

CUARTO: ASOCIAR EMOCIONES Y SITUACIONES:

TÉCNICA DE CADA OVEJA CON SU PAREJA

Te voy a proporcionar dos columnas, una con emociones y otra con situaciones, y debes unir con flechas ambas columnas

- | | |
|--|----------------------------|
| 1. Cuando veo de lejos a alguien muy querido | • Doy una sonrisa (afecto) |
| 2. Mi compañero me cuenta un buen chiste | • Me río mucho |
| 3. Alguno de mis padres logra o realiza algo especial. | • Admiración |
| 4. Una persona llora en la calle | • Compasión |
| 5. Cuando me saco buena nota en el examen | • Alegría |
| 6. Cuando mis padres discuten | • Preocupación |
| 7. No me felicitan por un logro que obtuve | • Tristeza |
| 8. Cuando empiezo a estudiar | • Entusiasmo |
| 9. Jugar en el parque | • Me divierto |
| 10. Cuando un desconocido me pide que lo siga. | • Desconfianza |
| 11. Cuando converso con adultos conocidos | • Tranquilidad |
| 12. Cuando algo no me sale bien | • Optimismo |

QUINTO: CAPACIDAD DE AUTOOBSERVACIÓN Y EXPRESIÓN VERBAL DE LAS EMOCIONES:

TECNICA ADIVINA, ADIVINANZA

Ahora vas a actuar como si fueses un observador externo, y me vas a decir como se sentiría otro niño en diferentes situaciones:

- | | |
|---|-------|
| 1. Si ese niño gana una carrera | |
| 2. Si se ve gordo al mirarse al espejo | |
| 3. Si su padre se queda sin trabajo | |
| 4. Si se saca diploma en el colegio | |
| 5. Si está conversando con adultos | |
| 6. Si estuviera discutiendo con un compañero..... | |
| 7. Si estuviera jugando con otros niños | |

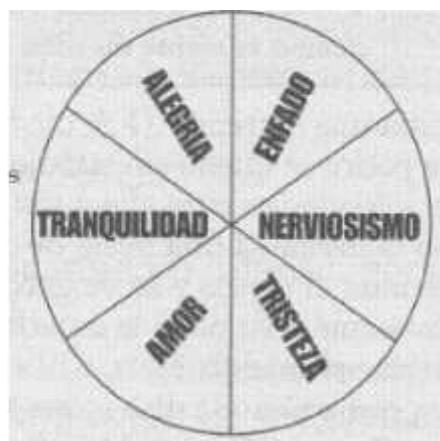
SEXTO: ANALOGÍAS SENSORIALES PARA IDENTIFICAR SENTIMIENTOS POSITIVOS Y NEGATIVOS, Y UNIRLOS A LAS SITUACIONES QUE LOS PROVOCAN:

TÉCNICA LA TORTA DE LOS SENTIMIENTOS

Te voy a mostrar una torta con nombres de sentimientos dentro y me tienes que dar ejemplos de situaciones que provocan esas emociones: Ejemplo:



.....



.....



.....

.....

.....



.....

.....

.....



.....

.....

.....



.....

.....

.....

SÉPTIMO: EJERCICIO PARA EMPAREJAR SITUACIONES Y SENTIMIENTOS

TÉCNICA TEMINA LA FRASE

- Mis compañeros me piden que juegue con ellos y yo siento.....
- Cuando estoy en mi casa me siento.....
- Mis padres están discutiendo por algo y yo me siento.....
- Cuando mi compañero me pide que haga algo que no quiero, yo me siento.....
- Cuando recuerdo algo que me dijeron me siento.....
- Cuando pienso en mi aspecto físico siento.....
- Alguien me pide que le ayude en algo yo siento
- Cuando logro algo por mí mismo siento.....

REESTRUCTURACIÓN COGNITIVA

Siguiendo el modelo ABC de la depresión infantil, hemos de considerar tres aspectos:

- A: Adversidad: es decir, cualquier acontecimiento estresante
- B: Balance cognitivo: el pensamiento que el niño hace de él.
- C: Consecuencia: emociones y comportamientos que siguen a la valoración

(Con el niño) “Ahora es importante que aprendas que el pensamiento es el principal responsable de cómo te sientes, ya que la adversidad no causa directamente la consecuencia, sino que lo que desencadena la situación es el pensamiento, y en función de este se desencadena la emoción. Para ello vamos a realizar lo siguiente:

PRIMERO: DETECTAR PENSAMIENTOS

TÉCNICA DEL INTERROGATORIO DE LA INSPECTORA PESQUIZAS

Aquí vamos a describir las contrariedades que provocan los pensamientos típicos y sus correspondientes reacciones emocionales:

1. FILTRAJE: Un arquitecto que mostraba un proyecto a su mejor amigo, recibió elogios por éste por la funcionalidad del mismo y por su capacidad para contrastar los volúmenes; pero el comentario final del amigo, que se sugirió unos planos adicionales con mayor definición, hizo que el arquitecto se sintiera deprimido, dado que por su baja tolerancia a las críticas, su primer pensamiento fue que su amigo creía que él no era buen arquitecto, sin prestar atención al elogio que este le había hecho: Comentario.....

2. PENSAMIENTO POLARIZADO: Si no soy brillante o perfecto entonces solo podré ser fracasado y estúpido. Estos pensamientos se manifiestan en: “Nadie me quiere...Nunca podré confiar en nadie...Siempre seré un fracasado...Nunca podré conseguir un trabajo...Jamás confiarán en mí. Comentario.....

3. INTERPRETACIÓN DEL PENSAMIENTO: A partir de una información muy vaga, una mirada, un gesto o un comentario indirecto, se extraen conclusiones acerca de lo que piensan los demás. ” Debe pensar que no soy un buen profesional...está molesto con mi actuación”. Comentario....

4. VISION CATASTRÓFICA: Cuando una persona tiene tendencia a tener pensamientos catastróficos está adelantándose a posibles desastres. Un estudiante que ve un futuro desastroso, sin carrera y con un trabajo que no le gusta. Los pensamientos catastróficos a menudo empiezan con las palabras Y si: “Y si tengo un accidente conduciendo... Y si tengo una enfermedad grave... Y si mi hijo empieza a drogarse.”

5. FALACIA DE CONTROL: La persona que experimenta esta distorsión se cree responsable de todo lo que ocurre a su alrededor. Los amigos y familiares dependen de ella, es la responsable de la felicidad de la mayoría de la gente y cualquier negligencia de su parte sería desastrosa. Se siente culpable incluso cuando una fiesta no ha tenido éxito, pensando que la alegría de los demás es responsabilidad suya. Comentario:....

6. RAZONAMIENTO EMOCIONAL: Se basa en la creencia de que lo que uno siente tiene que ser verdadero. Si alguien se siente perdedor tiene que serlo; si se siente culpable, tiene que haber hecho algo. El problema es que las emociones por sí solas no tienen validez, es necesario conocer los pensamientos que las provocan. No podemos creernos todos nuestros sentimientos.

7. LOS DEBERÍA: La persona se comporta de acuerdo con unas normas inflexibles que, considera, son las que deberían regir la relación de todas las personas. Las normas son correctas e indiscutibles, por tanto, el resto de los mortales tiene que seguirlas con la misma fidelidad con que las acata este sujeto. Un hombre que ama “debería” estar a tiempo con su pareja; una persona responsable tiene que llegar siempre a tiempo. Son comunes los inicios de frases como: “debería, tendría que, habría que...” comentario...

8. RECOMPENSA DIVINA. La persona se porta “correctamente” en espera de una recompensa. Se sacrifica y trabaja hasta quedar extenuada y, mientras, imagina que va sumando puntos angelicales que podrá cobrar algún día. Es muy típico de algunas madres respecto a sus hijos: “Con todo lo que he hecho por ellos y me lo pagan de esta manera”. Comentario...

SEGUNDO: DAR OPCIÓN A NUEVOS PENSAMIENTOS

TÉCNICA DE PENSAMIENTOS Y SENTIMIENTOS

(Con el terapeuta) Esta técnica plantea tres pautas de pensar ante las adversidades, una positiva, otra depresiva y una tercera negativa variable. El niño tiene que emparejar cada forma de pensar con el sentimiento que le produciría.

Te voy a mostrar tres maneras de pensar y tú me dirás que sentimiento le corresponde:

.....
.....
.....

.....
.....
.....

.....
.....
.....

.....
.....
.....

.....
.....
.....

TÉCNICA MENTE EN BLANCO

(Para el terapeuta) En una tabla de tres columnas presentamos en la primera una situación, en la tercera una emoción, y dejamos en blanco la segunda para que sea el niño quien escriba el pensamiento que produce en esa situación el sentimiento propuesto.

En el cuadro de abajo, tenemos tres columnas, en la primera hay una situación; en la tercera una emoción, y la segunda se encuentra en blanco, en ella escribirás el pensamiento que produce esa situación el sentimiento propuesto.

SITUACIÓN	PENSAMIENTO	SENTIMIENTO
El doctor dijo que estoy sano		bienestar
Leí mi nombre en la lista de ingresantes a la universidad		satisfacción
Hay mucho que hacer en la casa.		estrés
Mis compañeros no me respondieron el saludo		malestar
Mis compañeros se ríen cuando estoy delante de ellos.		Ansiedad
Sucede algo malo en casa		tristeza

TÉCNICA: PIENSO LUEGO EXISTO

Te voy a presentar situaciones de la vida cotidiana, para que tú digas cuáles son tus pensamientos y sentimientos.

SITUACIÓN	PENSAMIENTO	SENTIMIENTO
Me levanto de la cama		
Me encuentro con mis padres		
Me mandan a comprar algo		
Me preparo para el colegio		
Regreso a la casa.		

(Para el psicoterapeuta) Una vez que el niño tiene clara la importancia de la manera de pensar sobre la forma de sentir, le explicamos cuáles son sus distorsiones cognitivas, que le llevan a sentirse deprimido. Méndez recomienda explicarle que son como un estribillo que se repite una y otra vez, y que se te ha quedado grabado en la cabeza, y que aparecen a tal velocidad que no te das cuenta de que están ahí. Además tiene mucha energía, son muy fuertes y poderosos por lo que no los pones en duda.

A la hora de explicarles en qué va a consistir su tratamiento, la metáfora que propone es la de los insectos. Le decimos al niño que cada tipo de pensamiento es como si le picase un insecto diferente, y que por lo tanto, le produce unos efectos diferentes, pero que nosotros conocemos un antídoto que le vamos a enseñar, y que consiste en detectar los pensamientos automáticos, ponerlos en duda, y cambiarlos por otros que no nos hagan daño.

1. DETECTAR EL PENSAMIENTO: las técnicas que podemos utilizar, según el caso, son: revisar el día, preguntar de pronto, redactar y escribir postales.

2. DUDAR DE LOS PENSAMIENTOS: le explicamos al niño que existen dos mundos, uno dentro de su cabeza y otro fuera de ella. Dentro de la cabeza están los pensamientos que hemos dicho que se nos meten como un estribillo, y que son muy fuertes, pero fuera están las pruebas para saber si nos dicen la verdad o no, de modo que no podemos dar por cierto lo que nos dicen los pensamientos si las pruebas que hay fuera no lo corroboran.

3. TRANSFORMAR PENSAMIENTOS DEPRESIVOS: dado que los pensamientos no se pueden eliminar, el objetivo que tenemos es cambiar los pensamientos depresivos por otros más saludables, y la mejor manera que tenemos para hacerlo es la discusión, planteando preguntas al niño cuyas respuestas le ayuden a plantearse opciones más realistas y saludables, por medio de la tormenta de ideas. También podemos retar al niño a que nos de pruebas de realidad, diciéndole por ejemplo que no nos creemos que sea un inútil, y que nos lo tiene que demostrar.

Los ejercicios que podemos utilizar son:

A. DIVIDE Y VENCERAS: Tratamos de combatir la excesiva autoculpabilización de los errores que hace el niño deprimido, repartiendo a cada uno su parte de culpa, empezando siempre por tareas de equipo, donde es más fácil determinar el porcentaje de culpa de cada

uno. Se hace también con los éxitos, puesto que como hemos dicho, estamos ante niños que elaboran atribuciones externas para los éxitos.

B. ESTA ES TU VIDA: Hacemos una historia personal con la ayuda de los padres para demostrarle al niño que no tiene tantos fracasos como cree y que también aparecen más éxitos de los que él recuerda.

C. AGUA PASADA NO MUEVE MOLINO: Se trata de desviar la atención de errores pasados hacia un esfuerzo por superar los fallos actuales.

D. LA EXPERIENCIA ES LA MADRE DE LA CIENCIA: Pasar de considerar los errores como un fracaso a verlos como una oportunidad para aprender.

E. REAL ACADEMIA DE LA LENGUA: Se trata de modificar la forma de expresarse del niño: en lugar de decir “soy un desastre”, decir “a veces me olvido de algunas cosas”.

PROGRAMACIÓN DE ACTIVIDADES AGRADABLES

Sabes las actividades agradables, son como las píldoras de la doctora Actividad Placentera, las cuales tienen un efecto triple: el efecto vitamina por el que ayudan a combatir la pasividad, el efecto antídoto contra el aburrimiento y la tristeza, y por último el efecto psicótropo por el que nos distrae de las preocupaciones.

Para ello me gustaría saber lo siguiente:

01. ¿Qué actividades te gustaban realizar?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

02. (Para los padres) ¿Qué actividades disfrutaba mucho su hija?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

03. (Para profesores/compañeros) ¿Qué realiza la adolescente en sus ratos de ocio?

.....

.....

.....

.....

04. (Para el terapeuta) Indague que refuerzos va a utilizar para motivar a la adolescente:

.....

.....

.....

.....

.....
.....
.....
.....
.....
.....

05. (Para el terapeuta) Acciones que va a recomendar a los padres en cuanto a la alimentación, sueño, etc. A sus profesores en cuanto a las clases, tareas, etc. Que tenga en cuenta la situación de la adolescente.

A LOS PADRES:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

A LOS PROFESORES:

.....
.....
.....
.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES:

ACTIVIDADES AGRADABLES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES

LA COMUNICACION

SESIÓN 1: UTILIZANDO MENSAJES CLAROS Y PRECISOS		
Área: TUTORIA	Gado: 3ro. Secundaria	Fecha:
Lo que buscamos: Lograr que los y las alumnos utilicen mensajes con claridad y precisión que les permitan un mejor entendimiento con las personas.		
Materiales: <ul style="list-style-type: none">• Cartilla N° 3: Dibujo.• Cartilla N° 4: Expresando mis mensajes con claridad y precisión• Pizarra y plumones• Cuaderno o folder de trabajo		

PRESENTACIÓN	tiempo: 10 minutos
---------------------	---------------------------

Se saluda a los y las alumnos y se expresa satisfacción por estar compartiendo la sesión.

DESARROLLO	tiempo: 30 minutos
-------------------	---------------------------

1. Solicitar que un alumno salga frente al grupo del salón y se le hace entrega de la cartilla N° 3: *Dibujo*
2. El facilitador le indicará al participante que tiene que dar instrucciones verbales al grupo, de tal manera que todos sus compañeros puedan hacer el mismo dibujo de la cartilla N° 3 en su cuaderno de tutoría
3. Se indicará que, mientras dibujan, no podrán voltear ni repreguntar. Sólo cumplirán con las indicaciones de su compañero (dar 5 minutos).
4. El tutor solicitará 2 o 3 dibujos de los alumnos y los pegará en la pizarra junto con el dibujo original de la cartilla (usualmente el dibujo no es igual al indicado).
5. Analizar lo sucedido utilizando las siguientes preguntas.
 - **¿Qué observamos en los dibujos recientes con relación al dibujo original?**
 - **¿Por qué razones no se entendió el mensaje?**
 - Propiciar un debate
 - **¿Suceden situaciones semejantes en nuestra familia?**
 - Pedir ejemplos

6. Solicitar que cada estudiante evoque situaciones donde no se entendió lo que querían decir ¿Cómo se sintieron? Propiciar un debate

Indicar a los alumnos que *para que los mensajes sean entendidos*, éstos tienen que tener:

- *Precisión en lo que se quiere decir.*
 - *Utilizar frases largas si es necesario.*
 - *Tener presente que la otra persona no piensa igual que nosotros.*
 - *Repetir el mensaje todas las veces que sea necesario*
 - *Preguntar las veces que sea necesario.*
 - *Tener un tono de voz adecuado, hablar en forma pausada haciendo silencios,*
 - *Hacer gestos congruentes con nuestro lenguaje, por ejemplo poner el rostro sorprendido si algo nos llama la atención*
7. Entregar la cartilla N° 4: “Expresando mis Mensajes con Claridad y Precisión” e indicar a los alumnos que escriban los mensajes solicitados.
8. Solicitar 2 ó 3 voluntarios que lean sus mensajes.

CIERRE	Tiempo: 5 minutos
---------------	--------------------------

9. Indicar que desde esta semana practicaremos esta habilidad tanto en el colegio como en nuestra casa y registraremos en nuestro cuaderno o folder nuestra experiencia.

DESPUÉS DE LA HORA DE TUTORÍA...

Se propone que en sus casas muestren sus hojas de trabajo a sus padres.

ANEXO

ENTREVISTA

PRUEBAS

PSICOLÓGICAS

ENTREVISTA PSICOLÓGICA

1. DATOS DE FILIACIÓN

Nombre y Apellidos : L. F. C.
Edad : 15 años
Fecha de nacimiento : 13 de octubre 2001
Lugar de origen : Cabanaconde - Caylloma
Lugar de residencia : Mz B lote 17 Pedregal - norte
Grado de instrucción : Tercero de secundaria
Ocupación : Estudiante
Estado Civil : Soltera
Lugar de evaluación : I.E.P. Alexander Fleming - Pedregal
Fecha de Evaluación : 25 de julio.
Evaluador : Luis Daza Choque

2. MOTIVO DE CONSULTA

- **¿Podría decirme que lo trajo aquí?**

Quisiera saber cuáles son los problemas que pasan los adolescentes.

- **¿En qué puedo ayudarla?**

Tengo una ansiedad por comer en las tardes, que me gana, y no puedo controlar, ello ha influido en mis estudios.

- **¿Qué ha sucedido para que viniera a buscar ayuda?**

Desde hace poco que ya no soporto esta condición, yo me provocho el vómito porque mi estómago como que se comprime de tanta comida que entra y tengo que provocarme el vómito.

- **¿Qué le trajo a usted conmigo hoy?**

Bueno me enteré que Ud. Tiene estudios de psicología y me gustaría que me diga que puedo hacer.

- **¿Puede decirme cuál es su problema?**

No puedo controlar las ganas de comer por las tardes, ya que en la mayoría de los días por las tardes, entro a la tienda de mi madre para comer chocolates y otras golosinas.

- **¿Qué le decidió concertar esta cita?**

Mis calificaciones en el colegio están bajando, ya no es como antes, es por ello que le he pedido que me ayude.

- **¿Podría decirme que le está sucediendo?**

Mis padres no me hablan como yo quisiera desde muy pequeña, tengo ganas de conversar con alguien en el salón, pero solo hay chicos y estos son muy molestos.

- **¿Podría decirme que le está pasando?**

Tengo una fuerte ansiedad por comer, y luego vomitar.

3. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

Síntoma principal

- **¿Cuándo consideró por primera vez buscar algún tipo de ayuda?**

En el mes de abril, a dos meses de que comenzó el problema

- **¿Por qué en ese momento?**

Porque no quería que nadie se enterara, pero fue insoportable.

- **¿Desde cuándo se siente mal?**

Desde febrero de este año.

- **¿Estaba usted, completamente bien antes de esa fecha?**

Si, aunque tenía tristeza por la conducta de mis padres hacia mí.

- **¿Qué sucedió ese día en particular o el día anterior?**

Nada, de un momento a otro, me vino una ansiedad, y lo calmé con comida y me provocó el vómito por primera vez.

- **¿Recuerda usted cuándo sintió la primera molestia o malestar?**

En febrero, todo fue desde febrero

- **¿Dónde estaba usted cuándo lo sintió?**

En mi habitación, del segundo piso.

- **¿Cómo se sintió en ese instante?**

Muy mal, tenía una ansiedad que me ganaba.

- **¿Cómo se sintió después?**

Después que comía, me calmaba, pero luego, sentía que mi estómago se comprimía, y tenía que provocarme el vómito.

- **¿Qué es lo siente usted ahora?**

Preocupación, por no poder controlar mi problema y por mis estudios, que he descuidado.

- **¿Dónde se encontraba usted cuando decidió venir aquí?**

En mi clase.

- **¿En qué pensaba cuando decidió buscarme?**

Lo escuche hablar la otra vez de los problemas de los adolescentes.

- **¿Qué es lo que más le molesta o incomoda principalmente?**

Mi ansiedad, y mi salud gástrica.

- **¿Cuándo comenzó?**

Desde febrero, con mucha intensidad

- **¿Qué estaba haciendo en ese momento?**

Estaba pensando, intentando hacer mi tarea.

- **¿Cómo era el lugar donde se encontraba?**

Una habitación común y corriente, con los muebles básicos, en el segundo piso.

- **¿Alguna vez ha tenido ese mismo problema?**

No, aunque de niña sufría de gastritis, por comer mucho y de todo.

- **¿Cuándo? Desde niña.**

- **¿Cuándo fue la primera vez que se sintió así?**

Tenía 5 a 6 años.

- **¿Qué estaba sucediendo es su vida en esa época?**

Nada, solo que me gustaba comer de todo y bastante.

- **¿Qué cambios hubo en su vida desde ese momento?**

Deje de comer de todo, pero luego que me recuperé, todo se iba poniendo como antes. Pero me cuidaba.

- **¿Buscó algún tipo de ayuda?**

Si a médicos.

- **¿A partir de ese momento cuáles eran sus pensamientos?**

Que no debo preocuparme, tener cuidado de lo que como.

Síntomas secundarios

- **¿Qué otra cosa diría que le preocupa?**

Mi familia, mis padres discuten, porque mi padre defiende más a sus hermanas, que a mi madre.

- **¿Cuándo comenzó a preocuparle?**

Cuando me enteré que mis tías, seguían viviendo gratis, a pesar de que tienen un negocio, ellas incluso quieren que mi mamá las atienda.

- **¿En qué circunstancias?**

Mi padre es pasivo, no dice nada.

- **¿Qué tanto interfiere en su vida?**

Solo me hace renegar.

- **¿Ha comentado de ello con alguien?**

SI con mi madre

- **¿Ha buscado algún tipo de solución?**

No

4. ANTECEDENTES PERSONALES

- **¿Podría relatarme su vida?**

Soy hija mayor de dos hermanos; su hermano tiene 5 años.. Nació de un parto normal a término. Sus padres son convivientes; primero vivieron en Cabanaconde de 10 a 11 años y hace 4 años en Pedregal; la razón del cambio de vivienda es por que la educación es mejor en Pedregal.

- **¿Dónde nació?**

Nació en Cabanaconde – Caylloma

- **¿Cómo era su familia?**

Su familia era nuclear, en Cabanaconde y en Pedregal paso a ser extendida (con tías y abuela).

- **¿Podría describir a su padre con tres adjetivos o tres rasgos distintos?**

Tranquilo, lento y pasivo.

- **¿Podría describir a su madre con tres adjetivos o tres rasgos distintos?**

Renegona, alegre y activa

- **¿Tuvo hermanos?** Solo uno de 5 años

- **¿Cuál era la diferencia en edades?** 10 años

- **¿La madre tuvo abortos?** No

- **¿Tiene hermanos fallecidos?** No

- **¿Cómo se ha llevado con sus hermanos?** Bien.

- **¿Dónde dormía?**

Cada uno en su propia habitación.

- **¿Cómo percibía su ambiente familiar en general?**

Falta de afecto y comunicación, mis padres paraban siempre ocupados. Y actualmente percibo un ambiente emocional negativo, puesto que mi madre se queja de sus cuñadas y de la abuela que no quieren aportar para la casa, ya que mi papá es el dueño. En mi niñez no hubo la comunicación y el afecto debido a que mis padres trabajaban, mi padre como profesor y mi madre en su tienda (en su casa); pero fue con mi madre con quién tuve más contacto.

- **¿Quién tuvo en su vida un papel importante?**

Mi madre.

- **¿Cómo fue su desempeño en el colegio?**

En primaria era una niña muy aplicada, nunca repitió, en secundaria igualmente destacó. Fue una niña tranquila, obediente y estudiosa.

- **¿Tuvo dificultades escolares?**

Tuvo algunas dificultades escolares el hace dos años con sus compañeros de aula, ellos la acusaban de ser muy engreída por los profesores, se quejaron de que los profesores la prefieren a ella, ya que es la única mujer del salón.

- **¿Tuvo algunos problemas específicos de aprendizaje?**

No tuvo dificultades de aprendizaje y rendimiento, aunque actualmente si tiene problemas de rendimiento por su problema actual.

- **¿Tenía amigos?**

Y el año pasado, aunque tenía una compañera más en su salón continuaron los malos tratos de sus compañeros. El año pasado tenía una amiga en su salón, pero ella se retiró a otro colegio, actualmente es la única mujer en su salón y trata de relacionarse con compañeras de otro grado.

- **¿Fue una niña vergonzosa?** No, un poco tímida.

- **¿Fue una niña inquieta?** No

- **¿Hasta qué grado escolar curso?**

Todavía me encuentro estudiando, 3ro de secundaria.

- **¿Quiénes discutían en tu casa?** Mis padres a veces.

- **¿Por qué lo hacían?**

Por el problema de mis tías y abuela.

- **¿Cómo terminaban las discusiones? ¿Qué hacían ustedes?**

En nada, mi padre sale en favor de sus hermanas y madre.

- **¿Tú con quién discutías, en qué terminaban las discusiones?** Con los dos.

- **¿Qué te molestaba más de tu familia?** Mi padre, muy pasivo.

- **¿Qué hacías cuando sucedía?** Le decía que por gusto se me acercan.

OTROS DATOS

- **¿De donde son originarios sus padres?**

Cabanaconde, provincia de Caylloma.

- **¿Cuál fue su medio de vida?**

Adecuado, no nos faltaba nada.

- **¿Tiene hermanos?**

Si uno de 5 años.

- **¿Qué hace su hermano actualmente?**

Estudia, está en inicial

- **¿Tuvieron algún problema escolar?** No

- **¿Era zurdo alguno de ellos?** No

- **¿Presenta su hermano algún tipo de molestia física?** No.

- **¿Algún miembro de su familia ha presentado problemas mentales?** No

- **¿Qué hacen actualmente?** Trabajan

CUESTIONARIO

Ponga una "X" en la letra que mejor refleje su caso. Conteste cuidadosamente

A: Nunca B: Casi nunca C: Algunas veces
D: Bastantes veces E: Casi siempre F: Siempre

1.	Me gusta comer con otras personas	1	A	B	C	D	E	F	3 → 0
2.	Procuro no comer aunque tenga hambre		A	B	C	D	E	F	0 → 3 2
3.	Me preocupo mucho por la comida		A	B	C	D	E	F	0 → 3 3
4.	A veces me he "Atracado" de comida, sintiendo que era incapaz de parar de comer		A	B	C	D	E	F	0 → 3 3
5.	Corto mis alimentos en trozos pequeños		A	B	C	D	E	F	0 → 3 1
6.	Tengo en cuenta las calorías que tienen los alimentos que como	3	A	B	C	D	E	F	0 → 3 5
7.	Evito, especialmente, comer alimentos con muchos hidratos de carbono (por ejemplo: Pan, arroz, papas)	3	A	B	C	D	E	F	0 → 3
8.	Noto que los demás preferirían que yo comiese más		A	B	C	D	E	F	0 → 3 1
9.	Vomito después de haber comido		A	B	C	D	E	F	0 → 3 2
10.	Me siento muy culpable después de comer	2	A	B	C	D	E	F	0 → 3
11.	Me preocupa el deseo de estar más delgada	3	A	B	C	D	E	F	3 → 0
12.	Pienso en quemar calorías cuando hago ejercicio	3	A	B	C	D	E	F	0 → 3
13.	Los demás piensan que estoy demasiado delgada	3	A	B	C	D	E	F	3 → 0 0
14.	Me preocupa la idea de tener grasa en el cuerpo	1	A	B	C	D	E	F	0 → 3
15.	Tardo en comer más que las otras personas	X 1	A	B	C	D	E	F	3 → 0 1
16.	Procuro no comer alimentos con azúcar	2	A	B	C	D	E	F	3 → 0
17.	Como alimentos de régimen	2	A	B	C	D	E	F	3 → 0
18.	Siento que los alimentos controlan mi vida		A	B	C	D	E	F	0 → 3 2
19.	Me controlo en las comidas		A	B	C	D	E	F	3 → 0 2
20.	Noto que los demás me presionan para que coma		A	B	C	D	E	F	3 → 0 1
21.	Paso demasiado tiempo pensando y ocupándome de la comida		A	B	C	D	E	F	0 → 3 3
22.	Me siento incómoda después de comer dulces	3	A	B	C	D	E	F	0 → 3
23.	Me comprometo a hacer régimen	2	A	B	C	D	E	F	0 → 3
24.	Me gusta sentir el estómago vacío	2	A	B	C	D	E	F	0 → 3
25.	Disfruto probando comidas nuevas y sabrosas	2	A	B	C	D	E	F	0 → 3
26.	Tengo ganas de vomitar después de las comidas		A	B	C	D	E	F	0 → 3 2

TOTAL:
 26
 15
 49
 15 8
 No hay Ringo

M1 a ¿Cuál es tu estatura?

b. ¿En los últimos tres meses, cual ha sido tu peso más bajo?

45

En los tres últimos meses: (Es para todas las siguientes preguntas)

S2	¿Has tratado de no engordar?	NO	SI
S3	¿Has tenido miedo de ganar peso? ¿Has tenido miedo a ponerte gordo (a)?	NO	SI
S4	a. ¿Has pensado que te ves muy gordo (a)? ¿Has pensado que tu cuerpo no es atractivo?	NO	SI
	b. ¿La opinión que tienes de ti mismo se ve afectada por tu peso? ¿La figura de tu cuerpo afecta la opinión que tienes de ti mismo?	NO	SI
	c. ¿Has pensado que tu bajo peso no es un problema?	NO	SI
S5	SOLO PARA MUJERES: ¿En los últimos tres meses, dejaste de tener todos tus periodos menstruales, aunque debiste tenerlos?	NO	SI
T1	¿Te has dado atracones? Un "atacón" es cuando comes una gran cantidad de alimentos en un periodo de 2 horas	NO	SI
T2	¿Te has dado 2 atracones o mas por semana?	NO	SI
T3	¿Durante un atracón, has sentido que no te puedes controlar?	NO	SI
T4	¿Trataste de hacer algo para evitar ganar peso? ¿Cómo inducir el vómito o ejercitarte en exceso? ¿Tratar de no comer por uno o más días? ¿Tomar pastillas que te hacen ir mas al baño? ¿O tomar otro tipo de pastillas para evitar ganar peso?	NO	SI
T5	¿La opinión que tienes de ti mismo se ve afectada por tu peso? ¿La figura de tu cuerpo afecta la opinión que tienes de ti mismo?	NO	SI
T6	¿Ocurren estos atracones solamente cuando está por debajo de (50 kgs.)?	NO	SI

Total
Anorexia (3) No se
Confirma

Total
Bulimia (4) Se
Confirma

ANEXO NRO 1

Ficha Nro.

1.- Nro. de Historia Clínica

2.- Edad 15

3.- Sexo F

Criterios diagnósticos del DSM IV para anorexia nerviosa .

4.- Rechazo a mantener el peso corporal igual o por encima del valor normal o sea 85% del peso esperable.

☐ SI ☒ NO

5.- Miedo intenso a ganar peso o convertirse en obeso.

☐ SI ☒ NO

6.- Alteración del peso o silueta corporales, exageración de su importancia en la autoevaluación o negación del peligro que comporta el bajo peso corporal.

☒ SI ☐ NO

7.- Ausencia al menos tres siglos menstruales consecutivos en mujeres pospuberales.

☐ SI ☒ NO

8.- Durante el episodio de Anorexia Nerviosa el paciente recurre regularmente a atracones o purgas.

☐ SI ☒ NO

Criterios diagnósticos del DSM IV para Bulimia Nerviosa.

9.- Presencia de atracones recurrentes.

☒ SI ☐ NO

10.- Presencia de conductas compensatorias inapropiadas de manera repetida con el fin de no ganar peso.

☒ SI ☒ NO

11.- Presencia de atracones y conductas compensatorias inapropiadas al menos 2 veces a la semana durante un periodo de tres meses.

<input checked="" type="checkbox"/> SI	<input type="checkbox"/> NO
--	-----------------------------

12.- La autoevaluación esta exageradamente influida por el peso y la silueta corporales.

<input checked="" type="checkbox"/> SI	<input type="checkbox"/> NO
--	-----------------------------

13.- La alteración aparece exclusivamente en el transcurso de la Anorexia Nerviosa.

<input type="checkbox"/> SI	<input checked="" type="checkbox"/> NO
-----------------------------	--

14.- Durante el episodio de Bulimia Nerviosa acude regularmente a conductas purgativas.

<input checked="" type="checkbox"/> SI	<input type="checkbox"/> NO
--	-----------------------------

15.- Dx. de trastornos de la alimentación según DSM IV

BULIMIA (PURGATIVA)

16.- Valoración clínica de la personalidad según DSM IV

17.- Test MMPI (Mini Mult) descripción.

18.- Test Eysenck descripción.



Nombre y Apellidos

Civil

Consejo

Edad

Sexo

Fecha

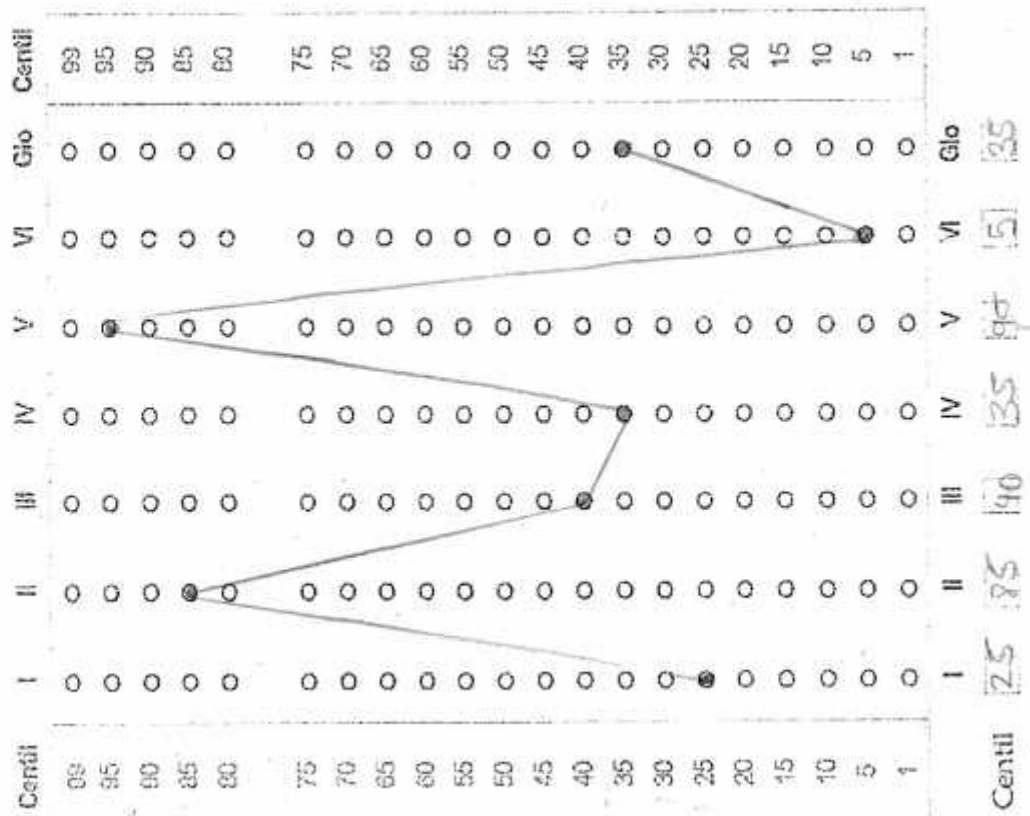
- A No me identifico en absoluto; la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría.
B Me's bien no tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra.
C Me describe aproximadamente, aunque no siempre actúa o me sienta así.
D Muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos.

1	A veces evito hacer preguntas por miedo a parecer estúpido.	A B C D
2	Me cuesta telefonar a tiendas, oficinas, etc.	A B C D
3	Si al llegar a mi casa encuentro un defecto en algo que he comprado, voy a la tienda a devolverlo.	A B C D
4	Cuando en una tienda atienden antes a alguien que entro despues que yo, me callo.	A B C D
5	Si un vendedor insiste en enseñarme un producto que no deseo en absoluto, pido un mal rato para decirle "No".	A B C D
6	A veces me resulta difícil pedir que me devuelvan algo que dejé prestado.	A B C D
7	Si en un restaurante no me traen la comida como la había pedido, llamo al camarero y pido que me la hagan de nuevo.	A B C D
8	A veces no sé qué decir a personas atractivas del sexo opuesto.	A B C D
9	Muchas veces cuando tengo que hacer un halago, no sé que decir.	A B C D
10	Tiendo a guardar mis opiniones para mí mismo.	A B C D
11	A veces evito ciertas reuniones sociales por miedo a hacer o decir alguna tontería.	A B C D
12	Si estoy en el cine y alguien me molesta con su conversación, me da mucho apuro pedirle que se calle.	A B C D
13	Cuando algún amigo expresa una opinión con la que estoy muy en desacuerdo, prefiero callarme a manifestar abiertamente lo que yo pienso.	A B C D
14	Cuando alguien me presta algo me llama una amiga por teléfono, me cuesta mucho cortarla.	A B C D
15	Hay determinadas cosas que me disgusta prestar, pero si me las piden, no sé cómo negarme.	A B C D
16	Si salgo de una tienda y me doy cuenta de que me han dado mal el vuelto, regreso allí a pedir el cambio correcto.	A B C D
17	No me resulta fácil hacer un cumplido a alguien que me gusta.	A B C D
18	Si voy en una fiesta a una persona atractiva del sexo opuesto, tomo la iniciativa y me acerco a entablar conversación con ella.	A B C D
19	Me cuesta expresar mis sentimientos a los demás.	A B C D
20	Si tuviera que buscar trabajo, preferiría escribir cartas a tener que pasar por entrevistas personales.	A B C D
21	Soy incapaz de regatear o pedir descuento al comprar algo.	A B C D
22	Cuando un familiar cercano me molesta, prefiero oscilar mis sentimientos antes que expresar mi enfado.	A B C D
23	Nunca sé cómo "burlar" a un amigo que habla mucho.	A B C D
24	Cuando pido que no me apetezca volver a salir con una persona, me cuesta mucho comunicarle mi decisión.	A B C D
25	Si un amigo a al que he prestado cierta cantidad de dinero parece haberlo olvidado, se lo recuerdo.	A B C D
26	Me suele costar mucho pedir a un amigo que me haga un favor.	A B C D
27	Soy incapaz de pedir a alguien una cita.	A B C D
28	Me siento turbado o violento cuando alguien del sexo opuesto me dice que le gusta algo de mí físico.	A B C D
29	Me cuesta expresar mi opinión en grupos (en clase, en reuniones, etc.).	A B C D
30	Cuando alguien se me "cuela" en una fila, hago como si no me diera cuenta.	A B C D
31	Me cuesta mucho expresar agresividad o enfado hacia el otro sexo aunque tenga motivos justificados.	A B C D
32	Muchas veces prefiero ceder, callarme o "gullarme de en medio" para evitar problemas con otras personas.	A B C D
33	Hay veces que no sé negarme a salir con alguien que no me apetece pero que me llama varias veces.	A B C D

COMPRUEBE QUE HA DADO UNA CONTESTACIÓN
A CADA UNA DE LAS FRASES

Nombre y Apellidos		Edad	Sexo
Centro		Fecha	F

PERFIL



Suma las puntuaciones de cada columna para obtener la puntuación de cada escala.
Luego se sumaran las puntuaciones de todas las escalas para obtener la puntuación global.

I	II	III	IV	V	VI
1	3 2 1				
2	4 3 2 1				
3	1 2 3 4				
4	4 3 2 1				
5					
6			4 3 2 1	3 2 1	
7				1 2 3 4	
8					4 3 2 1
9					4 3 2 1
10	3 2 1				
11	4 3 2 1				
12		4 3 2 1			
13			4 3 2 1		
14			4 3 2 1		
15				1 2 3 4	
16					4 3 2 1
17					1 2 3 4
18	3 2 1				
19	4 3 2 1				
20					
21	4 3 2 1				
22		4 3 2 1			
23			4 3 2 1		
24				1 2 3 4	
25				4 3 2 1	
26	4 3 2 1				
27	4 3 2 1				4 3 2 1
28					
29					
30					
31					
32					
33					

PD 20 17 11 14 19 7

PD Global 88

PRUEBA TIG-1 TIG-2

HOJA DE RESPUESTAS

APELLIDOS: Flores Cruz Lisset

NOMBRES:

EDAD: SEXO: FECHA DE NAC:

NIVEL DE INSTRUCCION

SEC () TEC. OCUP () TEC. SUP. () UNIV. ()

INCONCLUSO () CICLO/AÑO:

EN CURSO () CICLO/AÑO:

ESPECIALIDAD:

EJEMPLOS

A

 B

 C

 D

PUNTAJE

22

CATEGORIA

Normal Superior

1 <table border="1"><tr><td>2</td></tr><tr><td>4</td></tr></table> ✓	2	4	9 <table border="1"><tr><td>2</td></tr><tr><td>1</td></tr></table> ✗	2	1	17 <table border="1"><tr><td>5</td></tr><tr><td>6</td></tr></table> ✓	5	6	25 <table border="1"><tr><td></td></tr><tr><td></td></tr></table>			33 <table border="1"><tr><td>3</td></tr><tr><td></td></tr></table>	3		41 <table border="1"><tr><td></td></tr><tr><td></td></tr></table>		
2																	
4																	
2																	
1																	
5																	
6																	
3																	
2 <table border="1"><tr><td>1</td></tr><tr><td>1</td></tr></table> ✗	1	1	10 <table border="1"><tr><td>6</td></tr><tr><td>1</td></tr></table> ✓	6	1	18 <table border="1"><tr><td>3</td></tr><tr><td>2</td></tr></table> ✓	3	2	26 <table border="1"><tr><td></td></tr><tr><td></td></tr></table>			34 <table border="1"><tr><td></td></tr><tr><td></td></tr></table>			42 <table border="1"><tr><td></td></tr><tr><td></td></tr></table>		
1																	
1																	
6																	
1																	
3																	
2																	
3 <table border="1"><tr><td>1</td></tr><tr><td>3</td></tr></table> ✓	1	3	11 <table border="1"><tr><td>2</td></tr><tr><td>1</td></tr></table> ✓	2	1	19 <table border="1"><tr><td>6</td></tr><tr><td>5</td></tr></table> ✓	6	5	27 <table border="1"><tr><td></td></tr><tr><td></td></tr></table>			35 <table border="1"><tr><td></td></tr><tr><td></td></tr></table>			43 <table border="1"><tr><td></td></tr><tr><td></td></tr></table>		
1																	
3																	
2																	
1																	
6																	
5																	
4 <table border="1"><tr><td>2</td></tr><tr><td>1</td></tr></table> ✗	2	1	12 <table border="1"><tr><td>5</td></tr><tr><td>1</td></tr></table> ✓	5	1	20 <table border="1"><tr><td>3</td></tr><tr><td>4</td></tr></table> ✓	3	4	28 <table border="1"><tr><td></td></tr><tr><td></td></tr></table>			36 <table border="1"><tr><td></td></tr><tr><td></td></tr></table>			44 <table border="1"><tr><td></td></tr><tr><td></td></tr></table>		
2																	
1																	
5																	
1																	
3																	
4																	
5 <table border="1"><tr><td>3</td></tr><tr><td>5</td></tr></table> ✓	3	5	13 <table border="1"><tr><td>1</td></tr><tr><td>5</td></tr></table> ✓	1	5	21 <table border="1"><tr><td>2</td></tr><tr><td>3</td></tr></table> ✓	2	3	29 <table border="1"><tr><td></td></tr><tr><td></td></tr></table>			37 <table border="1"><tr><td></td></tr><tr><td></td></tr></table>			45 <table border="1"><tr><td></td></tr><tr><td></td></tr></table>		
3																	
5																	
1																	
5																	
2																	
3																	
6 <table border="1"><tr><td>5</td></tr><tr><td>1</td></tr></table> ✗	5	1	14 <table border="1"><tr><td>4</td></tr><tr><td>4</td></tr></table> ✓	4	4	22 <table border="1"><tr><td>3</td></tr><tr><td>6</td></tr></table> ✓	3	6	30 <table border="1"><tr><td>4</td></tr><tr><td>4</td></tr></table> ✓	4	4	38 <table border="1"><tr><td></td></tr><tr><td></td></tr></table>			46 <table border="1"><tr><td></td></tr><tr><td></td></tr></table>		
5																	
1																	
4																	
4																	
3																	
6																	
4																	
4																	
7 <table border="1"><tr><td>2</td></tr><tr><td>1</td></tr></table> ✗	2	1	15 <table border="1"><tr><td>3</td></tr><tr><td>3</td></tr></table> ✓	3	3	23 <table border="1"><tr><td>4</td></tr><tr><td>1</td></tr></table> ✓	4	1	31 <table border="1"><tr><td>0</td></tr><tr><td>5</td></tr></table> ✓	0	5	39 <table border="1"><tr><td></td></tr><tr><td></td></tr></table>			47 <table border="1"><tr><td></td></tr><tr><td></td></tr></table>		
2																	
1																	
3																	
3																	
4																	
1																	
0																	
5																	
8 <table border="1"><tr><td>2</td></tr><tr><td>6</td></tr></table> ✓	2	6	16 <table border="1"><tr><td>3</td></tr><tr><td>0</td></tr></table> ✓	3	0	24 <table border="1"><tr><td>2</td></tr><tr><td>4</td></tr></table> ✓	2	4	32 <table border="1"><tr><td>2</td></tr><tr><td>3</td></tr></table> ✓	2	3	40 <table border="1"><tr><td></td></tr><tr><td></td></tr></table>			48 <table border="1"><tr><td></td></tr><tr><td></td></tr></table>		
2																	
6																	
3																	
0																	
2																	
4																	
2																	
3																	

Nombre: Lisseth Flores Carr

Fecha: Edad: 15 Sexo: F

INDICE EAMD

	MUY POCAS VECES	ALGUNAS VECES	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE
1. Me siento triste y decaído.			x	
2. Por las mañanas me siento mejor.	x			
3. Tengo ganas de llorar y a veces lloro.	x			
4. Me cuesta mucho dormir por la noche.				x
5. Como igual que antes.	x			
6. Aún tengo deseos sexuales.	x			
7. Noto que estoy adelgazando.	x			
8. Estoy estreñido.				x
9. El corazón me late más rápido que antes.				x
10. Me canso sin motivo.				x
11. Mi mente está tan despejada como siempre.	x			
12. Hago las cosas con la misma facilidad que antes.	x			
13. Me siento intranquilo y no puedo mantenerme quieto.				x
14. Tengo confianza en el futuro.	x			
15. Estoy más irritable que antes.				x
16. Encuentro fácil tomar decisiones.	x			
17. Siento que soy útil y necesario.	x			
18. Encuentro agradable vivir.	x			
19. Creo que sería mejor para los demás si estuviera muerto.				x
20. Me gustan las mismas cosas que antes.	x			

Indice
69 (86)
Depresión
Hormonal

36 +
2
38

0 3 28

Nombre:

Fecha: Edad: Sexo:

INDICE EAA

	NUNCA O RARAS VECES	ALGUNAS VECES	BUEN NÚMERO DE VECES	LA MAYORÍA DE VECES
1. Me siento más nervioso y ansioso que de costumbre.				x
2. Me siento con temor sin razón.				x
3. Despierto con facilidad o siento pánico.			x	
4. Me siento como si fuera a reventar y partirme en pedazos.				x
5. Siento que todo está bien y que nada malo puede sucederme.	x			
6. Me tiemblan los brazos y las piernas.			x	
7. Me mortifican dolores de cabeza, cuello o cintura.				x
8. Me siento débil y me canso fácilmente.				x
9. Me siento tranquilo y puedo permanecer en calma fácilmente.	x			
10. Puedo sentir que me late muy rápido el corazón.				x
11. Sufro de mareos.			x	
12. Sufro de desmayos o siento que me voy a desmayar.			x	
13. Puedo inspirar y expirar fácilmente.	x			
14. Se me adormecen o me hincan los dedos de las manos y pies.		x		
15. Sufro de molestias estomacales o indigestión.				x
16. Orino con mucha frecuencia.			x	
17. Generalmente mis manos están secas y calientes.	x			
18. Siento bochornos.			x	
19. Me quedo dormido con facilidad y descanso bien durante la noche.	x			
20. Tengo pesadillas.			x	

Indice
59 (89)
Problemas de
Ansiedad
Hormonal

20 2 21 28

INVENTARIO MULTIFASICO DE LA PERSONALIDAD MINI-MULT
HOJA DE RESPUESTA

APELLIDO PATERNO	Lisseth Flores	NOMBRES
-------------------------	----------------	----------------

SEXO	FECHA DE NACIMIENTO	ESCUELA
-------------	----------------------------	----------------

M	F	X	AÑO	MES	DÍA	FECHA DE APLICACION			
---	---	---	-----	-----	-----	---------------------	--	--	--

Marque con un aspa (X) LA LETRA V (Verdadero) o F (falso), según sea su respuesta

01 X F	16 V X	31 X F	46 V X	61 V X
02 V X	17 X F	32 X F	47 X F	62 V X
03 V X	18 X F	33 X F	48 X F	63 V X
04 X F	19 X F	34 X F	49 X F	64 X F
05 X F	20 X F	35 V X	50 X F	65 V X
06 V X	21 X F	36 X F	51 X F	66 X F
07 X F	22 X F	37 X F	52 X F	67 X F
08 V X	23 V X	38 X F	53 V X	68 X F
09 X F	24 X F	39 X F	54 X F	69 X F
10 X F	25 X F	40 V X	55 X F	70 X F
11 X F	26 V X	41 V X	56 X F	71 V X
12 X F	27 X F	42 V X	57 X F	
13 X F	28 V X	43 X F	58 X F	
14 X F	29 X F	44 X F	59 X F	
15 X F	30 X F	45 V X	60 X F	

	L	F	K	HS 1+5K	D 2	HI 3	Dp 4+4K	Pa 6	PI 7+1K	Es 8+1K	Ma 9+2K
Puntuación directa	1	12	5	10	15	16	14	10	15	18	11
Puntuación MM	4	30	12	22	40	35	33	22	37	51	27
Añadir K	4	30	12	6 28	40	35	5 38	22	12 49	12 63	2 29
Puntaje T	50	95	49	80	90	79	95	91	89	112	81

Examinador (s) Fecha

V

INVENTARIO MULTIEASICO DE PERSONALIDAD (MMPI)
MINI-MULT

INSTRUCCIONES: A continuación, Ud. encontrará en este folleto, una serie de frases numeradas, lea atentamente cada una e indique en la hoja de respuestas, si en su caso, la frase resulta verdadera (V) o falsa (F).

Trate de ser sincero consigo mismo y use su propio criterio. No deje de contestar ninguna de las frases.

NO ESCRIBA SOBRE ESTE FOLLETO

-
- v01. Tengo buen apetito.
 - f02. Me despierto descansado y fresco casi todas las mañanas.
 - f03. Mi vida diaria está llena de cosas que me mantienen interesado.
 - v04. Trabajo bajo una tensión muy grande.
 - v05. De vez en cuando pienso en cosas demasiado malas para hablar de ellas.
 - f06. Muy raras veces sufro de estreñimiento.
 - v07. A veces he sentido un intenso deseo de abandonar mi hogar.
 - f08. A veces me dan ataques de risa o llanto que no puedo controlar.
 - v09. Sufro ataques de náuseas y de vómitos.
 - v10. Nadie parece comprenderme.
 - v11. A veces siento deseos de maldecir.
 - v12. Me dan pesadillas con mucha frecuencia.
 - v13. Encuentro difícil concentrarme en una tarea o trabajo.
 - v14. He tenido experiencias muy peculiares y extrañas.
 - v15. Si la gente no la hubiera cogido conmigo yo hubiera tenido mucho más éxito.
 - f16. Por un tiempo, cuando era más joven, participé en pequeños robos.
 - v17. He tenido periodos de días, semanas o meses que no podía ocuparme de nada porque no tenía voluntad para hacerlo.
 - v18. Mi sueño es irregular e intranquilo.
 - v19. Cuando estoy con gente me molesta oír cosas muy extrañas.
 - v20. Le agrado a la mayor parte de la gente que me conoce.
 - v21. Con frecuencia he tenido que recibir órdenes de alguien que no sabía tanto como yo.
 - v22. Quisiera poder ser tan feliz como otras personas parecen ser.
 - f23. Creo que mucha gente exagera sus desdichas para que se conduzcan con ellos y les ayuden.
 - v24. Algunas veces me enoja.
 - v25. Decididamente no tengo confianza en mí mismo.
 - f26. Tengo poca o ninguna dificultad con espasmos o contracciones musculares.
 - v27. Muchas veces me siento como si hubiera hecho algo incorrecto o malo.
 - f28. Casi siempre soy feliz.
 - v29. Algunas personas son tan dominantes que he sentido el deseo de hacer lo contrario de lo que me piden, aunque sepa que tienen razón.
 - v30. Creo que están conspirando contra mí.
 - v31. La mayor parte de la gente se vale de medios algo injustos para obtener beneficios y ventajas antes de perderlos.
 - v32. Sufro mucho de trastornos estomacales.
 - v33. A menudo no puedo comprender porque he estado tan irritable y malhumorado.

- V34. A veces los pensamientos pasan por mi mente con mayor rapidez que lo que puedo expresarlo con palabras.
- F35. Creo que mi vida de hogar es tan agradable como la de la mayor parte de la gente que conozco.
- V36. Decididamente, a veces siento que no sirvo para nada.
- V37. Durante los últimos años he gozado de salud la mayor parte del tiempo. *antes me he enfermado pero la mayor parte de tiempo he gozado d*
- V38. He tenido épocas durante las cuales he hecho cosas que luego no he recordado haber hecho.
- V39. Creo que frecuentemente he sido castigado sin motivo.
- F40. Nunca me he sentido mejor que ahora.
- F41. No me preocupa lo que otros piensan de mí.?
- F42. Mi memoria parece ser buena.
- V43. Encuentro difícil entablar conversación con alguien que conozco por primera vez.
- V44. Siento debilidad general la mayor parte del tiempo.
- F45. Muy pocas veces me duele la cabeza.
- F46. No he tenido dificultad de mantener el equilibrio cuando camino.
- V47. No me agradan todas las personas que conozco.
- V48. Hay personas que quieren apoderarse de mis pensamientos o ideas.
- V49. Debería no ser tan tímido. ? *Uff! ¿para mí?*
- V50. Creo que mis pecados son imperdonables.
- V51. Frecuentemente me encuentro preocupado por algo.
- V52. Con frecuencia mis padres se han opuesto a la clase de gente con quien acostumbrada a salir.
- F53. A veces murmuro o chismeo un poco de la gente.
- V54. A veces siento que puedo tomar decisiones con extraordinaria facilidad.
- V55. Rara vez noto los latidos de mi corazón, y muy pocas veces me siento corto de respiración.
- V56. Me molesto con facilidad pero se me pasa pronto.
- V57. Tengo períodos de tanta intranquilidad que no puedo permanecer sentado en una silla por mucho tiempo.
- V58. Mis padres y familiares me encuentran más defectos de los que deberían.
- V59. A nadie le importa mucho lo que le suceda a usted.
- V60. No culpo a la persona que se aproveche de alguien que se expone a que le ocurra tal cosa.
- F61. A veces estoy lleno de energía.
- F62. Mi vista está tan buena como lo ha estado por años. ? *Carácter visual*
- F63. Casi nunca noto que me zumban los oídos.
- V64. Una o más veces en mi vida he sentido que alguien me hacía hacer cosas hipnotizándome.
- F65. Tengo épocas en las que me siento muy alegre sin que exista una razón especial.
- V66. Aún cuando esté acompañado me siento solo la mayor parte del tiempo.
- V67. Creo que casi todo el mundo mentiría para evitarse problemas.
- V68. Soy más sensible que la mayoría de la gente.
- V69. Durante ciertos períodos mi mente parece trabajar más despacio que de costumbre.
- V70. La gente me desilusiona con frecuencia.
- F71. He bebido alcohol en exceso.

UNIVERSIDAD NACIONAL SAN AGUSTÍN

FACULTAD DE PSICOLOGÍA, RELACIONES INDUSTRIALES Y CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN

ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

ANAMNESIS PSICOLÓGICA

I. DATOS GENERALES

Fecha Entrev.: _____
Día Mes Año

Nombre y Apellidos del estudiante LISET FLORES CRUZ

Lugar de Nacimiento: CABANCOCHE CAVUOMA AREQUIPA Fec.Nac. 13 10 99 Edad 14 Sexo F
Distrito Provincia Departamento Día Mes Año

Lugar de procedencia PEDREGAL Número de hermanos 2 Orden de nacimiento 1

Dirección Actual: Mz B' Lote 17 LOS MALVINAS-PEDREGAL MATES 797279
Calle/Mz/Lote No Urbanización Distrito Ciudad Teléfono

Grado: 3^{ro} Centro Educativo Alexander Fleming Dirección COLLE VANDIVUDES
Calle/Mz/Lote No Urbanización Distrito Ciudad

Lugar que ocupa en la familia: HIJO MAYOR

Nombre del padre HIPOLITO FLORES QUIROGA Edad 49

Nombre de la madre LIMIA CRUZ ROSAS Edad 35

Referido por: _____ Informante: _____

(Si corresponde: padrastro-madrastra incluir los mismos datos que para padre y madre)

II. MOTIVO DE CONSULTA

¿Qué es lo que le preocupa acerca de su hijo? ¿Qué lo llevó a solicitar esta evaluación? ¿En qué puedo ayudarlo?

III. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

¿Desde cuándo notaron la dificultad? Este año Febrero ..

¿Cómo se presenta esta dificultad? (describir la conducta) Con Ansiedad, luego comienza
luego vomitando

¿Qué tipo de tratamiento ha recibido y durante cuánto tiempo? Medico general no educación nutricional

¿Ha notado alguna mejoría en ese tratamiento? no mucho

¿El estudiante se da cuenta de su dificultad? ✓

¿Las dificultades del estudiante, originan problemas con otras personas? ¿qué tipo de problemas? _____

IV. DESARROLLO

a) Pre-Natal

¿Qué edad tenía usted (la madre) durante su embarazo?: 20 ¿El padre?: 29 ¿Qué tiempo duró su embarazo? 9 meses

¿Tuvo algún tipo de control en el embarazo? Médico: _____ Partera: _____ Emplírico: _____ Otros: Obstetriz en casa

¿Cómo fue su salud durante el embarazo? (bueno) regular, mala)

TUVO USTED	SI / NO	FRECUENCIA	EN QUE MES DEL EMBARAZO
Vómitos	<input checked="" type="checkbox"/>		
Náuseas	<input checked="" type="checkbox"/>		
Mareos	<input checked="" type="checkbox"/>		
Desmayos	<input checked="" type="checkbox"/>		
Convulsiones	<input type="checkbox"/>		
Hemorragias	<input type="checkbox"/>		
Hinchazón de manos y piernas	<input type="checkbox"/>		
Aumentó o bajó demasiado de peso	<input type="checkbox"/>		
Amenaza de aborto	<input type="checkbox"/>		
Enfermedades infecciosas (Rubéola, sífilis, TBC, otras)	<input type="checkbox"/>		
Intoxicaciones	<input type="checkbox"/>		
Tomó medicamentos en el embarazo ¿cuáles?	<input type="checkbox"/>		
Le aplicaron rayos X	<input type="checkbox"/>		
Transfusión de sangre	<input type="checkbox"/>		

¿Recuerda usted haber consumido alguna de estas sustancias durante el embarazo?

Alcohol (cerveza vino) _____ Tabaco _____ Drogas _____ Anticonceptivos _____ Café u otras cafeínas _____

¿cuáles y en qué período?

¿Ha tenido abortos? SI ☐ NO ☒ Cuántos? _____ ¿Antes o después del nacimiento del niño? _____

Esponáneos _____

Provocados _____

¿Ha tenido niños(as) que hayan nacido muertos? SI ☐ NO ☒ ¿Cuántos? _____

¿Hizo algo para no tenerlo? _____

¿Tenía algún temor con relación al nacimiento de su hijo? NO ☐ SI ☐ ¿Cuál? _____

¿Qué tipo de sangre tiene? (FACTOR RH + -)Madre _____ Padre _____ ¿Hubo incompatibilidad de factor RH? _____

¿Qué tipos de alimentos acostumbraba comer cuando esperaba a su niño(a) _____

Cuando esperaba su bebe, recibió protección del padre? SI ☒ NO ☐ ¿De qué manera? _____

Ambos deseaban tener al bebé? SI ☒ NO ☐ ¿Porqué? me habron planificado

¿Cuál era su estado de ánimo más frecuente cuando esperaba a su hijo(a)? _____

Triste Alegre Preocupado Angustiado otros normal

b) Parto

¿Quién atendió el parto? Médico _____ Partera _____ Empírico _____ Otros Obstetra

¿Qué tiempo le duraron los dolores desde su inicio hasta el parto? dura bastante

¿Cómo fue el parto? Normal

	SI / NO	
Prematuro	<input type="checkbox"/>	¿A que tiempo? _____
Normal	<input checked="" type="checkbox"/>	
Inducido	<input type="checkbox"/>	
Cesárea	<input type="checkbox"/>	
¿Le aplicaron Fórceps? (porqué) _____		

El nacimiento fue:

Cabeza ☒ Pies ☐ Transversal ☐ Pódalica ☐ Cordon enredado al cuello ☐

c) Neo Natales

	SI / NO		SI / NO
¿Lloró enseguida de nacer?	<u>SI</u>	¿Necesito reanimarlo con oxígeno?	<input type="checkbox"/>
¿Presentó un color normal al nacer?	<u>SI</u>	¿Que tiempo duro esa coloración?	<input type="checkbox"/>
¿Presentó mal formaciones?	<u>NO</u>	¿Cuáles? _____	
¿Fue diagnosticado de inmediato?	<input type="checkbox"/>	¿Por qué? _____	
¿Presentó convulsiones?	<input checked="" type="checkbox"/>		

¿Cuánto pesaba el bebé al nacer? _____ ¿Cuánto media el bebé al nacer? _____

¿Hubo indicadores de sufrimiento fetal durante el trabajo de parto o el nacimiento?

d) Desarrollo Neuromuscular

¿A qué edad: Irguió la cabeza? _____ Se sentó solo? _____
 Gateó? NO Se paró (sin ayuda)? 8 meses
 Dio sus primeros pasos? 1 año Caminó solo? _____

Quando aprendió a caminar observó si tenía, con frecuencia tendencia a caerse a golpearse? SI ☒ NO ☐

Observó alguna dificultad en el movimiento? SI ☐ NO ☐

Al sentarse / al pararse / al caminar? ¿Cuál? _____

	SI / NO
¿Considera usted que el niño es o era?	
Demasiado inquieto para su edad	<input type="checkbox"/>
Demasiado tranquilo para su edad	<input type="checkbox"/>
¿Realiza el niño movimientos automáticos? (Se balancea de atrás adelante o de un lado a otro)	<input type="checkbox"/>
¿De que tipo? _____	
¿Realiza el niño(a) movimientos agitados? (sacude las manos o brazos, estruja las manos)	<input type="checkbox"/>
¿De que tipo? _____	

Puede el niño(a) Correr _____ Saltar _____ Pararse sobre un pie _____ Desplazarse saltando sobre un pie _____

e) Desarrollo del Lenguaje

¿A qué edad comenzó a:

Balbucear?: _____

Decir las primeras palabras:

en forma automática _____ para designar algo _____

A pedir los objetos que quería? _____ Primera frase _____

¿Presentó dificultad para pronunciar las palabras? NO ☐ SI ☐ ll y

¿Cuáles? _____ A qué edad _____

En la casa donde habitaba el niño, hay alguna persona con dificultad para hablar? SI ☐ NO ☐

Quién? _____ ¿Qué clase de dificultad? _____

¿Hay alguna persona que habla otro idioma? SI ☒ NO ☐ ¿Cuál? Quechua

Desde cuando ha notado dichas dificultades? _____

¿En qué situaciones aparecen las dificultades para hablar? _____

Comprensión del Lenguaje

¿De qué manera se hace entender su hijo? Gestos _____ Gritando _____ Hablando _____

¿Usa lenguaje hablado que sólo entienden los familiares que viven con él? SI ☐ NO ☐

¿Entiende lo que se le dice? SI ☐ NO ☐ Mirando los labios _____ Sin mirar los labios _____

¿Consultó usted con algún especialista? SI ☐ NO ☐ ¿A quién? _____

f) Formación de hábitos

❖ Alimenticios:

¿Qué tipo de lactancia recibía? Materna ☒ Artificial ☐ Por qué? hasta 2 años

¿Tuvo dificultades para mamar? SI ☐ NO ☒ ¿Cuáles? _____

¿Por qué? _____

¿Él / ella utilizó chupón? SI ☐ NO ☒ ¿Por qué? _____

¿Hasta qué edad? _____ ¿Cómo hizo para que dejara el chupón? _____

¿Cómo reaccionó? _____

¿Hasta qué edad se le dio leche materna? 2 años

Se le quitó el pecho: Bruscamente ☐ Progresivamente ☒ ¿Cómo reaccionó al destete? _____

¿A qué edad empezó a darle alimentos sólidos? 7 meses ...

¿A qué edad apareció los primeros dientes?

¿Qué tipo de alimentación recibió el niño(a)? rracional (maíz, leche, queso ... ↑ leche ...)

Al cambiar de alimentación demostró: Inapetencia ☐ Rechazo el alimento ☐ Apetito exagerado ☐

¿Tiene apetito? SI ☒ NO ☐ ¿Por qué? comía bastante ...

Cuántas comidas recibe al día? Cualquier rato (horas exactas) Buen apetito de niño.

En tienda
6-7 años Restaurante ..

¿Cuáles son sus distracciones principales? Música, contar, bailar...

Cuando está con amigos tiene tendencia a: Dirigir a los demás niños ☐ A ser dirigido ☒

¿Qué hace en su tiempo libre? Música, ver la TV, cuando me canso ayudo a mamá

Su conducta es:

Agresiva: Pega o pateo ☐ Destroza cosas ☐ Disputa ☐ Se burla de otros ☐
 Hace resistencia a peticiones ☐ Ataca verbalmente ☐

Dependiente: Solicita afecto y apoyo ☐ Busca aprobación ☐ Se aferra a los padres o hermanos ☐

Sumiso: No responde ante agresiones ☐ Acepta las peticiones ☐ Sin iniciativa ☐

g) Escolaridad

¿A qué edad asistió al colegio? 6 años - 7 ¿Por qué? me lo enseñaron...

¿A qué colegio asistió? Ed. Inicial ☐ Primaria Nacional Hato 50 →
 Secundaria Triv y 6º Prim. Especial ☐

¿Demostró agrado al asistir al colegio? SI ☒ NO ☐

¿Ha cambiado de colegio? SI ☒ NO ☐ Frecuencia NO ¿Ha cambiado de maestra/o? SI ☐ NO ☐ Frecuencia ☐

¿Por qué? ☐

¿Cómo considera usted que es la enseñanza realizada por el profesorado? ↑

Tenia o tiene dificultades con: Maestros ☐ Compañeros X Otros ☐
2 uno (Mamá)

	SI / NO	
¿Faltaba o falta al colegio?	<input checked="" type="checkbox"/>	Frecuencia <u>2-3 veces (grupo)</u>
¿Repitió alguna vez de año?	<input checked="" type="checkbox"/>	¿Por qué? <input type="checkbox"/>
¿Abandonó el colegio en alguna oportunidad?	<input checked="" type="checkbox"/>	¿Por qué? <input type="checkbox"/>
Notó alguna dificultad en el aprendizaje?	<input checked="" type="checkbox"/>	¿Cuándo lo notó? <input type="checkbox"/>

Tipo de dificultad: Escritura ☐ Lectura ☐ Matemáticas ☐

¿Qué mano utiliza preferentemente? D

Por favor resuma usted el progreso del niño/a a lo largo de los grados de estudio realizados:

¿Cómo reaccionaba el niño ante los problemas escolares? ☐

¿Actualmente, cuáles son sus cursos favoritos? ☐

¿En qué cursos tiene dificultades? ☐

¿Cómo es su conducta: - en el salón de clase? ☐
 - en el receso? ☐

¿El estudiante recibe supervisión diaria en casa acerca de sus estudios? SI ☐ NO ☐ ¿Quien? ☐

¿El estudiante se interesa por sus estudios? SI ☐ NO ☐

¿Cómo son sus hábitos de estudio? ☐

¿Cuál es el estilo de aprendizaje que emplea el alumno? ☐

❖ Higiénicos

¿Hasta qué edad usó pañales: Durante el día? _____ Edad _____ / Durante la noche? _____ Edad _____

¿Hasta qué edad se orinó en la cama? _____

¿Qué procedimientos se usaron para enseñarle al niño a controlar sus orina y heces? _____

¿A qué edad comenzó a controlar la orina? Día _____ Noche _____

¿A qué edad comenzó a controlar las heces? Día _____ Noche _____

¿A qué edad aprendió a ir al baño solo? _____

¿Qué procedimientos se utilizaron? _____

¿En la actualidad controla orina y heces? _____

¿Se asea solo? SI ☐ NO ☐ Requiere ayuda SI ☐ NO ☐

¿Se viste solo? SI ☐ NO ☐ ¿Se desviste? SI ☐ NO ☐ Colabora en vestirse SI ☐ NO ☐

❖ Sueño

¿Cómo era el sueño del niño durante los primeros años? _____

Utilizaban algún medicamento para hacerlo dormir? SI ☐ NO ☐ ¿Cuál? _____

Cuántas horas duerme _____

Para dormir, ¿realiza algún acto repetitivo? SI ☐ NO ☐ ¿Cuál? _____

Duerme Bien? SI ☐ NO ☐ ¿Por qué? _____

Cuando esta dormido? Habla ☐, Grita ☐, Transpira ☐, Se mueve demasiado ☐,

Cruje los dientes ☐, Babea ☐, Camina dormido ☐

SI / NO

¿Comparte su cama con alguna otra persona?

¿con quién? _____

¿Se levanta en la noche y va a dormir con los padres?

¿Por qué? _____

¿Necesita luz para dormir?

¿Tiene pesadillas?

❖ Independencia personal

SI / NO

¿Hace mandados?

¿Sabe hacer compras?

¿Se puede trasladar solo a algún lugar alejado?

Juegos

¿Qué juegos prefiere? _____

¿Dónde acostumbra jugar? _____

¿Juega solo? SI ☐ NO ☐, ¿por qué? _____

Prefiere jugar con: Niños de su edad ☐, Con mayores ☐, Con niños menores ☐

h) Sexualidad

Hizo preguntas sobre sexo y procreación? SI ☐ NO ☐ ¿A qué edad? _____

Le informo usted u otra persona como nacen los niños? SI ☐ NO ☐ ¿Quien? _____ ¿A qué edad? _____

¿Tiene amigos del sexo opuesto? SI ☐ NO ☐

¿Ha observado si el niño se toca frecuentemente los órganos sexuales? _____ ¿En qué circunstancias? _____

Ha tomado alguna medida? SI ☐ NO ☐ ¿Cómo responde el niño ante esta medida? _____

- ¿Ha tenido relaciones sexuales:

SI / NO

Con personas del mismo sexo?

--	--

¿a qué edad? _____

Del sexo opuesto?

--	--

¿a qué edad? _____

¿Ha tenido enfermedades infecto contagiosas por relaciones sexuales? _____ ¿Cuáles? _____

¿A qué edad apareció la primera menstruación? 11-12 ¿Tuvo información previa? NO ☒ SI ☐

¿De quien? _____ ¿cómo reacciona la niña? _____

Las menstruaciones son: Regulares ☒ Irregulares ☐ / Presenta trastornos en la menstruación? SI ☐ NO ☐

¿Cuáles? _____

i) Alteraciones de conducta

Conductas inadaptativas	SI	NO	A veces	Hasta que edad / en que situaciones	Conductas inadaptativas	SI	NO	A veces	Hasta que edad / en que situaciones
Se come las uñas		<input checked="" type="checkbox"/>			Sufre de insomnio		<input checked="" type="checkbox"/>		
Se succiona los dedos o muerde los labios		<input checked="" type="checkbox"/>			Tiene temores	<input checked="" type="checkbox"/>			de la nada / preocupado
Le sudan las manos	<input checked="" type="checkbox"/>				Tiene rabietas				
Presenta tartamudez		<input checked="" type="checkbox"/>			Se frustra con facilidad			<input checked="" type="checkbox"/>	
Le tiembla las manos y las piernas		<input checked="" type="checkbox"/>			Tiene explosiones de agresión		<input checked="" type="checkbox"/>		
Se le caen las cosas con facilidad	<input checked="" type="checkbox"/>			≈	Es impulsivo	<input checked="" type="checkbox"/>			sin pensar / (cosas)...
Se golpea con frecuencia					Desobedece las normas		<input checked="" type="checkbox"/>		
Presenta tics		<input checked="" type="checkbox"/>			Se ha fugado del hogar		<input checked="" type="checkbox"/>		Por cuanto tiempo
Muerde objetos	<input checked="" type="checkbox"/>			Cuando está nervioso	Fuma, consume sustancias		<input checked="" type="checkbox"/>		

j) Antecedentes de salud

¿Ha recibido vacunas? SI ☒ NO ☐ ¿Cuáles? _____

¿Tuvo su hijo/a algún problema de salud?

☐ Meningitis Edad _____ Duración _____

☐ Conjuntivitis Edad _____ Duración _____

☐ Encefalitis Edad _____ Duración _____

☐ Icteria Edad _____ Duración _____

☐ Otitis (infección al oído) Edad _____ Duración _____

☐ Otros Edad _____ Duración _____

¿Ha tenido golpes en la cabeza con pérdida del conocimiento? NO ☒ SI ☐ Frecuencia _____

Convulsiones _____ Ahogos _____ Cefaleas _____ Desmayos _____
 Cólicos agudos _____ Frecuencia _____

¿Tiene algún problema de salud crónico? NO ☐ SI ☒ ¿Qué medicamentos recibe? Antonie

Hemorragias 10 Sec

SI / NO

Ha tomado sustancias peligrosas?

<input checked="" type="checkbox"/>

¿Cuáles?

¿Ha sido hospitalizado?

<input checked="" type="checkbox"/>

¿Por que?

Cari - X la Gastritis (Sano) Aguda y dulce

¿Ha tenido operaciones de emergencia?

<input type="checkbox"/>

¿Cuáles?

¿Ha sufrido quemaduras graves?

<input type="checkbox"/>

¿Dónde?

Edad

2 line
Poco

Después de otras enfermedades o accidentes observó algún cambio en el niño(a) SI ☐ NO ☐ Cual? _____

Le han hecho examen? Neurológico _____ Audiológico _____

Psiquiátrico _____ Psicológico NO

Otros _____

k) Audición

Su audición actualmente es:

Buena ☒ Regular ☐ Con dificultades ☐ ¿Cuál? _____ ¿A qué edad lo presentó? _____

l) Visión

A qué edad empezó a seguir con los ojos los objetos que le interesaban? baja - (12 años) - Baja

SI / NO

¿Necesitó o necesita lentes?

<input checked="" type="checkbox"/>

¿a qué edad?

Por que?

¿Ha tenido alguna enfermedad o infección a la vista?

<input checked="" type="checkbox"/>

¿Cuál?

¿Se agacha mucho para escribir?

<input checked="" type="checkbox"/>

¿Por qué?

o vicio

Su visión actualmente es: Buena ☐ Regular ☐ Con dificultades ☒ Cuáles? _____

V. ANTECEDENTES FAMILIARES

A) COMPOSICIÓN FAMILIAR (familiares que viven y/o han vivido con el estudiante)

Parentesco	Nombre	Edad	Ocupación	Grado de Instrucción	Vive
pepe			profesor	Sup	
mono			Amado Cos - Corinto	5to Sec	
Hno	Jeanpol	5			