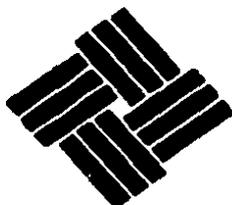


881225

8
rej.

UNIVERSIDAD ANAHUAC

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



Vince In Bono Malum

FACTORES DE PERSONALIDAD Y SU RELACION
CON LA ADAPTACION ESCOLAR

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A N :

ROSA CATALINA CARBAJAL VEGA
MARY ANN MOSTI MOLINA

México, D. F.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

1988



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

INDICE

INTRODUCCION

Capítulo 1.	LA TEORIA FACTORIAL DE LA PERSONALIDAD	
1.1	Antecedentes Históricos	.... 7
1.2	Fundamentos Teóricos	.... 14
Capítulo 2.	LA MEDICION DE LOS RASGOS DE PERSONALIDAD	
2.1	Cuestionario de Personalidad para Niños	.... 30
2.2	Confiabilidad y Validez del Cuestionario de Personalidad para Niños	.... 38
Capítulo 3.	EL NIÑO Y SU ADAPTACION ESCOLAR	
3.1	Definición de Adaptación Escolar	.... 57
3.2	Indices de la Adaptación Escolar	.... 58
3.2.1	Rendimiento Académico	.... 58
3.2.2	Adaptación Escolar	.... 64
3.3	Detección de la Adaptación Escolar	.... 73
Capítulo 4.	METODO	
4.1	Planteamiento del Problema	.... 79
4.2	Sujetos	.... 81
4.3	Material	.... 81
4.4	Procedimiento	.... 82
4.5	Análisis Estadístico	.... 84

Capítulo 5.	RESULTADOS	.... 92
Capítulo 6.	DISCUSION Y CONCLUSIONES	.... 122
REFERENCIAS		.... 147
APENDICE A	CUESTIONARIO DE PERSONALIDAD PARA NIÑOS	.... 150
APENDICE B	CUESTIONARIO DE ADAPTACION ESCOLAR	.... 177
APENDICE C	SOCIOGRAMA	.... 179
APENDICE D	Tabla 2 . PRUEBA DE MEDIAS PARA LOS FACTORES DE PERSONALIDAD EN RELACION AL SEXO Y AL TIPO DE ESCUELA	....181
APENDICE E	Tabla 6. ANALISIS DE VARIANZA DEL CUESTIONARIO DE ADAPTACIÓN ESCOLAR EN RELACION AL SEXO Y AL TIPO DE ESCUELA	....183
APENDICE F	Tabla 8. CORRELACIONES CANONICAS DE LOS FACTORES DE PERSONALIDAD Y DEL CUESTIONARIO DE ADAPTACION ESCOLAR	.... 184

Tomando en cuenta el auge que ha tenido el desarrollo de las pruebas psicológicas en Estados Unidos y la poca atención que en México se le ha prestado a esta área, se puede considerar de importancia cualquier trabajo de investigación que incluya por objeto ampliar los conocimientos sobre los instrumentos de evaluación psicológica.

La evaluación objetiva de la personalidad del niño representa en particular un área poco explorada. Concretamente, se puede decir que existen un gran número de cuestionarios destinados a evaluar diferentes aspectos de la personalidad del adulto y pocos diseñados para la población infantil; a esto, hay que agregar que ni unos ni otros han sido evaluados en población mexicana.

Cattell ha elaborado cuestionarios para evaluar lo que él llama "Factores de la Personalidad" tanto para niños, como para adolescentes y adultos. El desarrollo de estos instrumentos está estrechamente relacionado con su teoría de los rasgos. Específicamente, el "Children's Personality Questionnaire" ha sido usado para investigar la relación existente entre los rasgos de personalidad y diferentes áreas de conducta de los niños, como por ejemplo, la interacción con los compañeros y maestros, actitudes de liderazgo, cohesión de grupo, rendimiento académico, actitudes hacia la

escuela, involucramiento en el salón de clase y problemas de aprendizaje. Estos temas han sido abordados por diferentes autores quienes han utilizado para la medición de dichas variables diferentes instrumentos de medida. Entre ellos se encuentran Youngman (1979) quien utilizó para obtener datos de adaptación escolar un instrumento ad-hoc; Powell y Stewart (1981), utilizaron el "Junior Personality Questionnaire" para medir la relación entre, edad, sexo y la personalidad con las actitudes sociales; Amerjan (1981) elaboró un modelo esquemático de los determinantes del rendimiento académico, entre los que se encuentran las variables educativas, socioeconómicas, biológicas y de personalidad de los alumnos. Asimismo, Patel (1983) realizó investigaciones acerca del impacto de algunas variables de personalidad sobre el rendimiento académico..

No cabe duda que la posibilidad de poder predecir el comportamiento de los niños en la escuela, tanto en el area académica como en la social, a partir de sus respuestas a un cuestionario, resultaría de una gran utilidad tanto para los maestros como para el cumplimiento de las metas del psicólogo escolar, específicamente la detección temprana y la corrección de los problemas que surgen en la vida escolar del niño y que no pocas veces están también relacionadas con problemas familiares.

Es necesario tomar en cuenta la importancia que tiene cuando se realiza una investigación que supone el empleo de un instrumento de medición psicológico elaborado en el extranjero o incluso en México, el evaluar previamente su confiabilidad y validez.

Es propósito del presente estudio someter a un análisis de componentes principales el Cuestionario de Personalidad para Niños entre 8 y 12 años de edad de Raymond B. Cattell (1968) y a un análisis de confiabilidad el Cuestionario de Adaptación Escolar, elaborado por Youngman (1979). Se ha elegido como objeto de investigación el primero de dichos cuestionarios ya que, en la actualidad la mayoría de las pruebas de personalidad utilizadas con los niños son proyectivas, por lo que su interpretación depende de procedimientos muy subjetivos. El Cuestionario de Personalidad para Niños en cambio, elimina mucha de esta subjetividad, especialmente en el procedimiento de calificación.

El Cuestionario de Adaptación Escolar elaborado por Youngman (1979) proporciona datos en forma objetiva de tres dimensiones que son índices importantes del ajuste del alumno al ambiente escolar, a saber: estudio, contacto con el maestro y obediencia de las normas escolares.

Debido a que este cuestionario solo mide las relaciones interpersonales de los alumnos con el maestro consideramos

Importante evaluar las relaciones entre los alumnos en el salón de clase para lo cual, se utilizó un sociograma.

Se tomará como un índice más de la adaptación escolar el rendimiento académico el cual será obtenido por medio del promedio de calificaciones de cada uno de los alumnos.

Además de obtener la confiabilidad y validez de los instrumentos de medición, es objeto de la presente investigación observar si existe una relación entre los factores de personalidad y la adaptación escolar; si existe una relación entre la adaptación escolar y el rendimiento académico; si existe una relación entre las relaciones interpersonales de los alumnos y el rendimiento académico y, si existe relación entre la adaptación escolar y las relaciones interpersonales de los alumnos.

Asimismo, otro de los objetivos es investigar si existen diferencias en los factores de personalidad en relación al sexo y en relación al tipo de escuela (pública y privada) y la interacción entre dichas variables y si existen diferencias en la adaptación escolar con respecto a estas mismas variables y la interacción entre ellas.

Capítulo 1. LA TEORÍA FACTORIAL DE LA PERSONALIDAD

1.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS

A continuación se hará una breve exposición de los antecedentes históricos en los que se basa la posición teórica de Raymond B. Cattell.

La teoría de los rasgos de la personalidad de Cattell es una posición teórica que ha dependido del análisis factorial siendo éste un método empírico.

Las ideas básicas del análisis factorial fueron introducidas por Spearman (1904) conocido por su trabajo de las aptitudes mentales. Dice que si examinamos tests de capacidad relacionados entre sí, vamos a encontrar dos tipos de factores que contribuyen a determinar el desempeño de un sujeto: (1) Un factor general (por ejemplo, inteligencia, nivel de educación) que va a ser importante en los dos tests. (2) Un factor específico único para cada test (por ejemplo, memoria visual, percepción espacial, etc.). Entonces, el análisis factorial se desarrolló para poder ver la existencia de esos factores generales y poderlos identificar. La técnica de Spearman fue corregida después por Thurstone (1931) y ha sido desde entonces el principal método de análisis factorial. Con esta técnica se demuestra que no solo hay factores generales, comunes a todos los tests o las medidas que se procura determinar y factores específicos limitados a un sólo test, sino también factores de

grupo implicados en más de un test aunque no completamente generales. A estos factores de grupo se les da mucho énfasis en el campo del análisis factorial (Hall y Lindzey, 1970).

Con el procedimiento de análisis de factores va a comenzar el estudio de la conducta de cada uno de los sujetos de un grupo, con puntajes sacados de cuestionarios, de estimaciones, tests y de cualquier fuente que dé una medida significativa y cuantificable de la conducta. Ya que el investigador obtiene estos índices externos, después usa el análisis factorial para descubrir los factores subyacentes que van a controlar el cambio de las variables externas. Lo que espera el investigador deducir con esto, es un número de factores básicos que expliquen las variaciones que tienen las medidas que constituyeron su punto de partida (Hall y Lindzey, 1970).

Los objetivos del análisis factorial se resumen en:

- a) Aislar factores fundamentales.
- b) Proporcionar una estimación del grado en que cada uno de ellos contribuye a determinar cada medida en el conjunto de puntajes.

Esta estimación se llama "Factor de Saturación de la Medida", e indica hasta qué punto la variación de una medida particular se debe a cada uno de los factores.

Ya que se identificaron los factores básicos, se buscarán los medios para medir estos factores con más eficacia. Se comienza con muchas medidas de la conducta; después, se identifican los factores subyacentes de las mismas y luego se

elaboran medios más adecuados para evaluar esos factores. Dichos factores son intentos de formular variables que expliquen la complejidad de la conducta manifiesta .

No solo existen los factores de grupo, Burt (1941) describe otra clase de factores que se derivan del análisis factorial:

1. Factores generales o universales que influyen en la realización con respecto a todas las mediciones.
2. Factores de grupo o particulares que influyen en más de una medida pero no en todas.
3. Factores específicos o singulares que intervienen en solo una de las medidas.
4. Factores de error o accidentales que aparecen en la administración de una medida única y han de ser atribuidos a una evaluación errónea o a la falta de control experimental (Hall y Lindzey, 1970).

Otro problema a discutir se refiere a la distinción entre los sistemas de factores "ortogonal y oblicuo" (y el concepto relacionado con los "factores de segundo orden"). En el análisis factorial, los factores que se sacan se pueden tratar de la siguiente manera:

1. Sin correlacionarlos entre sí (ortogonal)
2. Correlacionarlos (oblicuos).

Algunos expertos en análisis factorial como Guilford (1959) prefieren el ortogonal por su sencillez, pero otros

como Cattell prefieren el oblicuo y se basan en que las influencias causales verdaderas en el ámbito de la personalidad pueden estar interrelacionadas y que sólo usando un sistema factorial oblicuo se puede obtener un cuadro sin distorsiones.

Además con respecto a los factores oblicuos, si los factores que se obtienen están relacionados entre sí, es posible volver a aplicar los mismos métodos analíticos factoriales a esas correlaciones, dando como resultado los factores de segundo orden, por ejemplo: la factorialización de los tests de habilidad numérica, que están relacionados entre sí. Estas correlaciones se someten a su vez a un análisis factorial y se encuentra un único factor de segundo orden o "inteligencia general" o factores más generales como "verbal" o "no verbal" y así sucesivamente.

Cattell fundamenta su teoría de los rasgos en Allport, quien define un rasgo como una estructura neuropsíquica que tiene la capacidad para abstraer varios estímulos funcionalmente equivalentes de conducta adaptativa. Proporcionó definiciones separadas para los rasgos comunes y el de disposición personal o rasgos morfogénicos para el rasgo individual.

La única diferencia entre estas dos definiciones es que los rasgos a diferencia de las disposiciones personales no son designados como peculiares al individuo. Esto implica que un rasgo puede ser compartido por un número de individuos. Sin embargo, un rasgo está tanto dentro de un individuo como lo

está una disposición. Ambos son estructuras neuropsíquicas, ambos tienen la capacidad para abstraer muchos estímulos funcionalmente equivalentes y ambos guían formas consistentes de conducta.

Aunque los rasgos y disposiciones existen en la persona, no pueden ser observados directamente sino que tienen que ser inferidos de las conductas del individuo.

Por otro lado, tanto Cattell como Murray tienen un concepto amplio de la personalidad, Murray ha hecho diferentes definiciones sobre la personalidad en diferentes épocas, pero se pueden resumir los componentes de ésta como sigue:

1. La personalidad de un individuo es una abstracción formulada por el teórico y no sólo una descripción de la conducta del individuo.
2. La personalidad del individuo se refiere a una serie de eventos que idealmente amplían la vida de la persona: "La historia de la personalidad es la personalidad".
3. Una definición de la personalidad debe reflejar los elementos perdurables y recurrentes de la conducta, así como los novedosos y únicos.
4. La personalidad es un agente organizador del individuo; sus funciones son integrar los conflictos y limitaciones a los que el individuo está expuesto, satisfacer las necesidades individuales y hacer planes para lograr las metas futuras.

5. La personalidad está localizada en el cerebro, "si no hay cerebro, no hay personalidad".

Ambos autores se interesan en el aspecto empírico de la personalidad y le dan mucha importancia a los conceptos motivacionales: "necesidades" para Murray, "rasgos dinámicos" para Cattell. Hacen uso de las teorías psicoanalíticas y le dan importancia teórica tanto al medio como a la persona. Una diferencia entre Murray y Cattell es que éste se basa en un instrumento cuantitativo de metodología estadística que es el análisis factorial (Hall y Lindzey, 1970).

Otros autores cuyas teorías se relacionan con la teoría de Cattell son: H.J. Eysenk, J.P. Guilford y William Stephenson.

Eysenk (1953) considera a la personalidad organizada jerárquicamente: en un nivel más general se encuentran los "tipos" o dimensiones amplias, en el siguiente nivel los rasgos (los rasgos fundamentales de Cattell se ubicarían aquí); por debajo existe un nivel de respuestas específicas, es decir, la conducta realmente manifiesta. En este nivel de "tipos" Eysenk analiza la personalidad a través de tres dimensiones amplias: neuroticismo, extroversión/introversión y psicotismo (Hall y Lindzey, 1970).

Eysenk (1951, 1956) al igual que Cattell, ha utilizado tests de clasificación de cuestionarios y medidas psicológicas para investigar los factores de la personalidad. Al igual que

él, también se ha interesado en las influencias hereditarias sobre la personalidad y ha realizado estudios a este respecto. La principal característica del enfoque de Eysenk es el empleo del análisis factorial en un marco teórico definido (Hall y Lindzey 1970).

Por su parte Guilford realizó una investigación en 1930 cuyo resultado fue la obtención de un inventario de la personalidad llamado "Guilford Zimmerman Temperament Survey", que mide diez rasgos definidos desde el punto de vista factorial; las investigaciones empíricas en donde se administró a los mismos sujetos el Cuestionario de los 16 Factores de la Personalidad (Cattell y Gibbons 1968) y el Inventario de Guilford Zimmerman sugieren que los dos sistemas factoriales interceptan el mismo ámbito de la personalidad, pero la mayoría de los factores no se corresponden de manera absoluta, Guilford prefiere usar los factores ortogonales, mientras que Cattell permite la oblicuidad mutua de sus factores. Tanto Guilford como Eysenk consideran a la personalidad como una estructura de rasgos organizada jerárquicamente, encontrándose en primer término los tipos amplios superiores; en segundo, los rasgos primarios hasta las disposiciones específicas como los hábitos (hexes) y en el nivel inferior las acciones específicas (Hall y Lindzey, 1970).

Guilford también reconoce subregiones principales de la personalidad, tres de las cuales son: dimensiones de aptitud,

dimensiones de temperamento y dimensiones hórnicas, básicamente corresponden a los rasgos de aptitud, de temperamento y dinámicos de Cattell. Además, Guilford agrega una clase de dimensiones somáticas y una categoría adicional de dimensiones patológicas para incluir los trastornos de personalidad (Hall y Lindzey, 1970).

1.2 FUNDAMENTOS TEORICOS

Debido a que en este estudio se empleará el Cuestionario de Personalidad para Niños entre 8 y 12 años de edad (CPQ) elaborado por Raymond B. Cattell, a continuación se expondrá un breve resumen de la teoría que fundamenta dicho instrumento de medición.

Cattell formuló una serie de conceptos de la personalidad derivados de métodos clínicos y naturalistas principalmente y en segundo término, de experimentos controlados, en los que se utilizó el análisis factorial. De los hallazgos precedentes de dichas investigaciones, Cattell ha tratado de comprobar la existencia de rasgos únicos en la personalidad, a la que define como "aquello que permite predecir lo que una persona hará ante todo tipo de situaciones sociales y ambientales en general". Considera que la personalidad concierne a toda la conducta del individuo ya sea manifiesta

o latente, Por lo tanto, para comprender pequeños segmentos de la conducta éstos se tienen que tomar en cuenta dentro del marco total del individuo actuante (Hall y Lindzey, 1970).

Cattell propone que la personalidad es una estructura compuesta de "rasgos" y su motivación depende de un subconjunto de los mismos, llamado "rasgos dinámicos". Para él, el rasgo es el más importante de sus conceptos y lo ha relacionado con otras variables psicológicas. Lo define como una "estructura mental" inferida a partir de la conducta observada y que sirve para explicar la coherencia y regularidad de ésta. Es decir, el término rasgo se puede utilizar para referirnos a las características consistentes de la personalidad que tienen algún contenido ideacional o emocional (Hall y Lindzey, 1970; Stagner 1974).

Cattell, al igual que Allport, clasifica los rasgos de la personalidad de la siguiente manera:

1. Rasgos comunes: Están presentes en todos los individuos o, al menos, en los que comparten ciertas experiencias sociales. Es decir, que conviene observar que todos nosotros compartimos ciertas experiencias y tenemos mundos perceptuales bastante semejantes como para poder comunicarnos y efectuar transacciones. Se supone entonces, que pueden identificarse ciertos "rasgos comunes" en una población con un medio cultural uniforme.

2. Rasgos singulares, que corresponden a un individuo y no aparecen exactamente de la misma forma en ninguna otra persona, pues cada persona es única, no sólo en virtud del organismo fisiológico heredado, sino en virtud de sus propias pautas de experiencia que inducen percepciones exclusivamente personales. Por tanto, parece probable que algunos rasgos sean casos especiales para cierta gente y que no existan en la población general. Estos se dividen a su vez en dos grupos:

- a) Los rasgos "relativamente singulares", donde la singularidad se debe al ordenamiento poco diferente de los elementos que constituyen el rasgo.
- b) Los rasgos "intrínsecamente singulares" que se refieren a que cada individuo tiene rasgos genuinamente diferentes que no se presentan en ningún otro sujeto (Hall y Lindzey, 1970).

También considera que hay que discriminar entre:

- 1) "Rasgos superficiales" que representan los grupos de variables manifiestas o abiertas y que parecen operar en conjunto; son fáciles de observar, pues aparecen en los contactos interpersonales, en las maneras personales de trabajar y en las respuestas a cuestionarios y pueden representarse como próximos a la superficie de la personalidad. Entre estos se encuentran la jovialidad, la vivacidad, etc. (Stagner, 1974).

2) "Rasgos fundamentales" que representan variables subyacentes que influyen en la determinación de las manifestaciones superficiales. Son estructuras fundamentales que no se expresan directamente, sino a través de los rasgos de superficie. Estos rasgos pueden ser comunes o singulares, al igual que muchos rasgos de superficie.

Entonces si hay varias conductas que parecen darse juntas, se pueden considerar como una sola variable que recibe el nombre de rasgo superficial. Por otro lado, los rasgos fundamentales se van a identificar mediante el análisis factorial, que sirve para estimar las variables o factores que residen en la base de la conducta manifiesta (Hall y Lindzey, 1970).

Se utiliza el término factor para explicar un conjunto de correlaciones. Por ejemplo, se observa que dos características, A y B, varían juntas; esta es una simple correlación. Si A y B aumentan o disminuyen juntas, la correlación es positiva; si una disminuye mientras la otra aumenta, la correlación es negativa; por lo tanto, el factor nos ayudará a comprender conjuntos de correlaciones (Stagner, 1974).

Para Cattell son de mayor importancia los rasgos fundamentales que los superficiales debido a que proporcionan una mayor economía descriptiva (por su cantidad menor) y porque son las influencias estructurales subyacentes verdaderas de la personalidad, es decir, son la unidad funcional

(Hall y Lindzey, 1970).

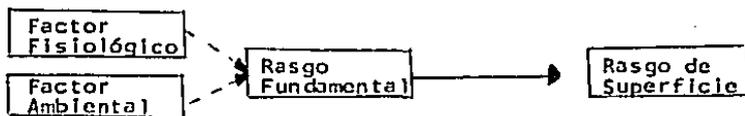
Los rasgos superficiales son producidos por la interacción de rasgos fundamentales; sin embargo, ante un observador los rasgos de superficie pueden aparecer como más válidos y significativos que los fundamentales, ya que a partir de la observación se pueden hacer generalizaciones, pero los fundamentales son los que tienen mayor utilidad para la explicación de la conducta (Hall y Lindzey, 1970).

Un rasgo puede ser el resultado de la acción de factores ambientales, hereditarios o de una combinación de ambos. Ciertos rasgos están indudablemente favorecidos si no es que determinados por predisposiciones hereditarias. Los sentimientos y emociones intensas activan el sistema nervioso autónomo; entonces, quienes nacen con un sistema nervioso autónomo muy reactivo, experimentarán más emociones en las diferentes situaciones ambientales, lo que a la vez le proporcionará una retroalimentación consecuente y por lo tanto, en comparación con sus congéneres van a establecer expectativas emocionales cada vez más intensas. Asimismo, la constitución glandular y la conformación del cuerpo pueden ser otros factores hereditarios que determinen los rasgos. Por ejemplo, el tipo físico del individuo afecta en cierta forma el disfrute que tiene de algunas clases de estimulaciones (Hall y Lindzey, 1970).

También es posible que se formen rasgos bajo la influencia de condiciones temporales ocurridas dentro del cuerpo, lo que Stagner (1974) ejemplifica de la siguiente manera:



Aunque se debe de tomar en cuenta que los rasgos fundamentales también pueden ser afectados por presiones ambientales:



El ambiente tiene un muy importante papel en la determinación de la personalidad. Los mecanismos de condicionamiento, de imitación y sugestión son ejemplos de las formas en que el niño elabora expectativas emocionales acerca de sí mismo, de sus padres, su familia y otras situaciones ambientales. Por consiguiente, para que se lleve a cabo la formación de los rasgos, se deben integrar estas pautas de reacción independientes en sistemas generalizados congruentes, pues sin esta generalización no se podría proceder a un análisis de los rasgos. Por ejemplo, si una persona se siente socialmente rechazada, va a una reunión y nueve personas le hablan amablemente y una le hace un desaire, tiende a recordar y a alte-

rarse emocionalmente en torno al elemento desagradable, ignorando las nueve relaciones placenteras. Entonces, la interpretación establecida de las situaciones, basada en las primeras experiencias, se hace extensiva a elementos relacionados con la experiencia misma y así aumenta el grado de congruencia entre los rasgos de personalidad relacionados (Stagner, 1974).

Mientras que los rasgos superficiales son resultado de una mezcla de estos factores ambientales y hereditarios, los fundamentales se pueden dividir en dos tipos: los que reflejan las condiciones ambientales, dicho de otra forma, "rasgos moldeados por el ambiente" y los "rasgos constitucionales" que reflejan la herencia. Un rasgo fundamental no puede ser simultáneamente, producto de la herencia y del ambiente, pues son independientes. Los rasgos constitucionales surgen de influencias internas, son de origen fisiológico; mientras que los rasgos moldeados por el ambiente surgen de la influencia moldeadora del patrón cultural e instituciones sociales (Hall y Lindzey, 1970).

Dependiendo de la forma en que los rasgos sean expresados, pueden ser divididos de la siguiente manera:

- a) Rasgos dinámicos, que movilizan al individuo hacia el logro de una meta.
- b) Rasgos de aptitud, que se relacionan con la efectividad

de tal logro.

- c) Rasgos de temperamento, los cuales, se encuentran en relación a los aspectos constitucionales de la respuesta, como la velocidad, la energía y la reactividad emocional (Hall y Lindzey, 1970).

Cattell ha tratado de localizar los diferentes rasgos de aptitud y de temperamento, llevando a cabo diferentes estudios.

Considera que hay tres maneras de conseguir información acerca del individuo:

- a) Los Datos L, o datos biográficos, que se refieren a los diferentes tipos de registro de una persona (de la escuela, médicos, etc.) y a datos obtenidos por medio de entrevistas o cuestionarios a terceras personas.
- b) Datos Q, o autocuestionarios, donde el sujeto contesta a diferentes preguntas acerca de sí mismo.
- c) Datos T, que se refieren a pruebas objetivas, basadas en la creación de situaciones en las que se puede clasificar la conducta de manera objetiva. Posteriormente lleva a cabo un análisis factorial.

Cattell utilizó como punto de partida para su estudio de clasificación de la conducta, la lista de Allport y Odbert de 4500 nombres de rasgos. La redujo a 200 nombres al eliminar sinónimos y términos metafóricos. Estos los intercorrelacionó y por medio de procedimientos empíricos los redujo a 35

términos que son los que utilizó para el análisis factorial inicial de los Datos L.

Considera que los Datos L y Q aparecen en los siguientes factores de personalidad, los cuales están bien establecidos:

LETRA O SÍMBOLO	NOMBRE TÉCNICO	NOMBRE COMÚN
A	Afectonimia-Ezquizotimia	Extrovertido-Reservado
B	Inteligencia	Inteligencia Alta- Inteligencia Baja
C	Fortaleza Yoica	Calmó-Inestable
E	Dominio-Sometimiento	Afirmativo-Humilde
F	Surgencia-Desurgencia	Entusiasta-Sobrio
G	Fortaleza Superyoica	Escrupuloso-Expeditivo
H	Parmia-Threctia	Audaz-Tímido
I	Premisa-Harria	Compasivo-Obstinado
L	Protensión-Aloxia	Susplicaz-Confiado
M	Autia-Praxemia	Imaginativo-Práctico
N	Sencillez-Sagacidad	Sencillo-Astuto
O	Proclividad a la culpa-Seguridad	Aprehensivo-Plácido.

En general, estos datos L y Q son rasgos de temperamento, aunque el factor B (Inteligencia) se puede clasificar como aptitud y el E (Dominancia-Sometimiento) se asemeja a un rasgo dinámico.

Los datos T sugieren características de ansiedad, emociona-

lidad, conformidad, etc. Estos no corresponden directamente a los factores encontrados en los datos L y Q, aunque sí a los factores de segundo orden encontrados aquí.

En cuanto a los rasgos dinámicos superficiales Cattell los divide en tres clases:

- a) Actitudes o la expresión observable de una estructura dinámica subyacente. De las actitudes se van a inferir los ergs y los sentimientos.
- b) Erg- es un rasgo ordinario, constitucional, dinámico. Cattell les da a los ergs mucha importancia ya que son los móviles de conducta congénitamente determinados aunque modificables. Mediante el análisis factorial establece siete ergs: sexo, el ser socialbe, protección parental, curiosidad, huida (miedo), autoafirmación y sexualidad narcisista.
- c) Sentimientos, estos estarán organizados alrededor de objetos culturales importantes. Es un rasgo dinámico moldeado por el ambiente, es decir, a diferencia del erg, que se encuentra determinado por factores constitucionales, éste, es el resultado de factores socioculturales. Entre estos se encuentran: carrera o profesión, deportes y juegos, intereses rutinarios, religión, conyuge, etc.

Por lo tanto, ya que los sentimientos, los ergs y las actitudes se encuentran interrelacionados lo que Cattell

hace es medir una cantidad de actitudes, hacer un análisis factorial y los factores obtenidos los interpreta como manifestaciones de ergs o sentimientos .

Además de los rasgos, Cattell propone que también existen estructuras de la personalidad transitorias y fluctuantes, los "estados" y los "roles". Los estados de ánimo cambian y la persona va a jugar o a abandonar un rol determinado, adoptando a la vez ciertas disposiciones mentales las cuales serán momentáneas dependiendo de el ambiente. Estos factores también van a tener cierta influencia en la conducta, por lo tanto, se puede decir que la personalidad estará compuesta por todos los factores que puedan afectar la respuesta en un momento dado.

Cattell (Hall y Lindzey 1970) estudia a la ansiedad como un rasgo, pues el nivel de ansiedad de una persona puede ser su rasgo característico y fluctuar con las influencias situacionales y orgánsmicas, como un estado. Otros factores de estado identificados por Cattell son la fatiga, el estrés y la actividad autónoma general.

EL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD

El desarrollo de la personalidad se puede estudiar a un nivel puramente descriptivo o bien, en un nivel teórico, es decir, en función de las influencias genéticas y ambientales,

así como de las leyes de maduración y aprendizaje que describen su interacción en la formación del individuo en desarrollo.

Cattell y sus colaboradores han realizado estudios y en sus investigaciones sobre los rasgos temperamentales y dinámicos, han llevado a cabo el análisis factorial, tanto en adultos como en niños, con el objeto de desarrollar instrumentos capaces de medir los mismos factores de personalidad en diferentes edades. Han intentado descubrir factores similares en edades que oscilan desde los 4-5 años hasta la edad adulta encontrándose con menos factores mientras más jóvenes son los sujetos.

Existe una dificultad y es el asegurar que las medidas propuestas del "mismo rasgo" en las diversas edades sean, en efecto, medidas de una misma cosa. Cattell trató este aspecto llevando a cabo estudios de puente con grupos de edad intermedia; los resultados fueron ambiguos, se encontró que hay una cantidad escasa de factores paralelos, aun cuando los tests aplicados parecían cubrir la misma base general. También se encontró que aparentemente se estaban produciendo instrumentos genuinos comparables para medir la personalidad (Hall y Lindzey 1970).

Cattell (Hall y Lindzey 1970) y sus colaboradores han realizado estudios en los que han encontrado que las correlaciones entre herencia y ambiente tienden a ser predominantemente negativas, es decir, que hay una tendencia de las

Influencias negativas ambientales a establecer de modo sistemático la expresión de variaciones genéticas, como cuando los padres intentan dar a distintos niños las mismas normas de conducta, alentando a los tímidos y conteniendo a los más rebeldes.

En cuanto al aprendizaje, Cattell distingue por lo menos tres tipos, a los que atribuye roles importantes en el desarrollo de la personalidad. Los dos primeros son el Condicionamiento Clásico y el Condicionamiento Instrumental (Operante). Cattell señala que el condicionamiento clásico tiene importancia para las respuestas emocionales dadas a las señales ambientales. Mientras que el instrumental, para establecer los medios de satisfacer fines éticos.

Una forma de condicionamiento instrumental de especial interés en el estudio de la personalidad es lo que Cattell llama "Aprendizaje de Confluencia" en el que una conducta o actitud satisface simultáneamente más de un fin.

El tercer tipo de aprendizaje, lo denomina "Aprendizaje de Integración". En este aprendizaje, el individuo aprende a maximizar la satisfacción total de largo alcance, mediante la expresión de ciertos ergs y supresión, represión o sublimación de otros, en un momento dado. Este tipo de aprendizaje es un aspecto clave de la formación del sí mismo y de los

sentimientos del sí mismo y superyo.

De acuerdo con Cattell, el aprendizaje de la personalidad se describe como un cambio multidimensional de la respuesta de acuerdo con la experiencia en una situación multidimensional.

Por otro lado, refiriéndose al contexto social, Cattell supone que así como los rasgos son empleados para describir individuos, las dimensiones pueden serlo para describir grupos. Estas dimensiones representan la "sintalidad" del grupo, que equivale a la personalidad individual.

Para Cattell (Hall y Lindzey 1970), la familia es una de las instituciones sociales más importantes, que moldea o modifica a la personalidad. Hay otras instituciones que también toma en cuenta, como la ocupación, la escuela, el grupo religioso, el partido político y la nación. Estas instituciones pueden producir tres tipos de efectos sobre la personalidad:

- 1) Puede existir una deliberada intención de crear una clase particular de carácter o personalidad, esto es, que la definición de una conducta socialmente deseable puede incluir la especificación de rasgos de personalidad y la institución puede implicar una tentativa de producir esas características.
- 2) Los factores situacionales o ecológicos pueden producir

efectos no proyectados por la sociedad o sus instituciones.

3) Es posible que el individuo, como resultado de conductas establecidas, considere necesaria la modificación de su personalidad para expresar motivos importantes (Hall y Lindzey 1970).

Es por tanto importante tener una adecuada comprensión del desarrollo de la personalidad, que incluya la especificación de la contribución de diversas instituciones sociales desde la familia hasta la nación o el grupo cultural.

Para Hall y Lindzey es indudable que Cattell ha desarrollado a lo largo de varios años, una teoría compleja, amplia y diversificada de la personalidad. También es cierto que Cattell y sus colaboradores son autores de una obra que contiene los datos empíricos relacionados con su teoría. Así pues, gran parte de la estructura teórica de Cattell, se fundamenta en bases empíricas, por lo que continuamente sufre cambios, no siendo posible realizar su evaluación final. Sin embargo, se puede mencionar que una de las ventajas es que los pasos empíricos de las ideas teóricas llevan a formulaciones factoriales que no solamente son económicos y explícitos sino también operacionales. Por otro lado, están otros autores que dicen que trabajar con factores es sólo trabajar con lo obvio. También mencionan que el relieve de los puntajes

cuantitativos limita las clases de problemas y de variables, a su vez señalan la inevitable subjetividad implícita en la tarea de denominar a los factores resultantes de tal tipo de análisis.

A pesar de las limitaciones es indudable que la importancia dada a la cantidad y a los apropiados estándares de medición constituyen una muy sana influencia.

Teorías como la de Cattell pueden ser usadas en diversas investigaciones. Ha realizado en base a ésta, instrumentos de medición de la personalidad para diferentes edades como es el Cuestionario de Personalidad para Niños entre 8 y 12 años de edad utilizado en la presente investigación por ser un instrumento fácilmente cuantificable, objetivo y por tanto correlacionable con otras variables como es la adaptación escolar.

Capítulo 2. LA MEDICION DE LOS RASGOS DE PERSONALIDAD

2.1 CUESTIONARIO DE PERSONALIDAD PARA NIÑOS (CPQ)

Los instrumentos para medir la personalidad no sólo han sido de gran utilidad dentro del área clínica, sino también dentro del ambiente escolar ya que, pueden servir como una fuente de información para predecir ciertos resultados relacionados con la escuela, como son: el rendimiento académico, la tendencia hacia la delincuencia, la posibilidad de liderazgo y la necesidad de una ayuda clínica para evitar trastornos emocionales mayores. Asimismo, son de gran ayuda para una mejor comprensión de los diferentes aspectos de la adaptación escolar del niño por parte del maestro (Cattell y Porter 1968).

Dentro de estos instrumentos para medir la personalidad se encuentra el Cuestionario de Personalidad para Niños (Children's Personality Questionnaire) elaborado por Raymond B. Cattell. Consta de cuatro formas, A,B,C,D, cada una dividida en dos partes (1 y 2). Cattell advierte que para que realmente sea acertado el perfil que se obtiene de la personalidad del niño, debe aplicarse más de una forma. Cada forma consta de 140 preguntas (70 en cada parte). En cada forma están contenidos diez reactivos correspondientes a un factor (cinco en cada parte). Los reactivos se encuentran ordenados de manera cíclica, o sea, que los ítems que corresponden a un mismo

factor, no están seguidos unos de otros.

Todos los items de la prueba tienen dos opciones y el niño debe de marcar una.

Ejemplo:

1.- Preferirías leer ó jugar.
un libro

La excepción a esta regla la constituyen los items para el factor de inteligencia, que tiene tres opciones, de la que solamente una es la correcta.

Ejemplo:

2.- Seco es lo contrario de:

mojado fresco pegajoso

Esta prueba fué diseñada para niños entre 8 y 12 años de edad, con conocimientos básicos de lecto-escritura. Su forma de administración puede ser individual o en grupo, sin límite de tiempo.

El cuestionario está destinado a medir los factores de personalidad que Cattell considera que conceptualizan y describen la personalidad humana. Distingue a cada factor a través de letras, siendo presentados cada uno de ellos en una forma bipolar, es decir, en un extremo proporciona la descripción correspondiente a una puntuación baja, mientras que una alta puntuación correspondería a la descripción del otro extremo del factor. Es conveniente hacer notar que las puntuaciones

altas no corresponden a una buena calificación, ni las bajas puntuaciones a una mala calificación.

Cattell describe catorce factores de personalidad que son los siguientes:

Factor A: Reservado (A-) versus Participativo (A+)
(Schizothimia vs. Affectothymia)

Ambos polos de éste factor se consideran como "normales". Los individuos con un puntaje bajo se caracterizan por un carácter rígido, "frío", "seco", desconfiado, a veces malhumorado. Aquellos con un puntaje alto tienden a ser sociables, cálidos, adaptables, atentos y se ríen con facilidad.

Este factor es un componente importante para medir extraversión e ^íntraversión, está positivamente relacionado con la mayoría de las medidas de rendimiento académico, al menos, con el rango de edad para el que ésta prueba fue diseñada (Cattell 1968).

Factor B: Inteligencia baja (B-) versus Inteligencia Alta (B+)

Este factor intenta medir de manera breve las habilidades generales. Es sólo una estimación general de estas habilidades; en ningún momento intenta reemplazar las pruebas formales y válidas para medir el coeficiente intelectual.

El puntaje bajo describe una "baja capacidad mental" y dificultad para manejar problemas abstractos. El extremo opuesto nos habla de una buena "capacidad mental", rapidez

en el aprendizaje, capacidad de "insight" y "adaptabilidad intelectual".

Factor C: Ego débil (C-) versus Ego fuerte (C+)

El primero se caracteriza por inestabilidad emocional, baja tolerancia a la frustración, evitación de responsabilidades, preocupaciones y pleitos frecuentes e intereses poco constantes. El segundo representa estabilidad y madurez emocional, constancia en los intereses, ecuanimidad, evitación de situaciones conflictivas.

Factor D: Temperamento flemático (D-) versus Excitabilidad (D+)

El primero se refiere a una persona complaciente, constante, calmada, que no se enoja con facilidad. El segundo a una persona excitable, demandante, impaciente, que le gusta llamar la atención, se distrae.

Factor E: Sumisión (E-) versus Dominancia (E+)

La puntuación baja describe a individuos obedientes, dependientes, sumisos, diplomáticos, conformistas, convencionales y modestos. El polo opuesto a individuos asertivos, competitivos, independientes, poco convencionales, buscan admiración y pueden presentar agresión y terquedad; pueden presentar problemas conductuales, pero si se les guía para que expresen estas características en forma constructiva, la adaptación posterior del niño será más exitosa.

Factor F : Taciturno ("desurgency") (F-) versus Entusiasta ("urgency") (F+)

(F-) se refiere a personas serias, sobrias, poco comunicativas, cautelosas, con muchas preocupaciones, que se apegan a valores internos. El otro extremo a personas alegres, comunicativas, expresivas, francas y que reflejan los valores del grupo.

Factor G: Superego débil (G-) versus Superego fuerte (G+)

Aparentemente esta escala refleja el grado en que el niño ha incorporado los valores y normas del mundo adulto. Durante la niñez son de especial importancia los valores relacionados al logro académico y como se puede esperar, el factor G juega un papel positivo en la mayoría de las áreas del logro académico.

El superego débil se reflejaría en una persona que no acepta las reglas y morales del grupo, una persona frívola en la que no se puede depender y a quien no le importan sus obligaciones. Un superego fuerte se manifiesta en una persona disciplinada, ordenada, perseverante, que obedece las reglas y tiene un "alto sentido del deber".

Factor H: Timidez ("Threcita") (H-) versus Espontaneidad ("Parmia") (H+)

El primero se refiere a individuos tímidos, cautelosos, introvertidos, cuidadosos, que no se acercan al sexo

opuesto, con una tendencia a sentirse "amargados". En el otro polo se encuentran individuos aventureros, activos, les gusta conocer gente, manifiestan mucho interés hacia el sexo opuesto, son amigables, impulsivos, con intereses emocionales y artísticos.

Factor I: Carácter "sensible" (Premia) (I-) versus Carácter "duro" (Harria) (I+)

En el primer extremo encontramos a personas dependientes, "sensibles", que buscan y esperan afecto y atención, son de carácter "tierno", son imaginativos y dramáticos, pueden ser hipocondríacos y ansiosos. El segundo extremo describe a personas poco "sentimentales", poco "detallistas", rechazan las ilusiones, les gustan las cosas lógicas y prácticas; son autosuficientes, esperan muy poco de los demás y pueden ser cínicos.

Factor J: Individualismo (Coasthenia) (J-) versus Se une al grupo (Zeppia) (J+)

El primero se refiere a personas individualistas, reservadas, de carácter "frío", encerrados en sí mismos, a la expectativa. En el segundo se encuentran a los que les gusta estar en el grupo, de carácter vigoroso, buscan atención, comparten puntos de vista.

Factor N: Ingenuidad (N-) versus Astucia (N+)

La puntuación baja incluye a personas poco preten-

ciosas, naturales, de carácter gregario, de gustos sencillos, con mucha fé en la naturaleza humana, con poco "auto-insight". En la puntuación alta son personas ambiciosas, calculadoras, "listas", con una conciencia social marcada, refinados, con capacidad de "insight" personal.

Factor 0: Tendencia a culpa (0-) versus Seguridad en sí mismo (0+)

En el primero existe aprehensión, ansiedad, preocupación, inseguridad, depresión, sentimientos de soledad, busca la aprobación y puede haber sentimientos hipocondríacos o fóbicos. En el segundo existe autoconfianza, seguridad, serenidad, no hay temores, no importa lo que los demás opinen de uno.

Factor Q₃: Carencia de control interno (Q₃-) versus Control interno (Q₃+)

En el primero, existe poco autocontrol, son personas impulsivas, que no les importan las reglas sociales; por lo tanto, un niño con Q₃ baja va a tener problemas con los reglamentos escolares, ya que va a ser negligente y poco preocupado. En el segundo, existe control, fuerza de voluntad, precisión social y compulsividad.

Factor Q₄: Relajación (Low ergic tension) (Q₄-) versus Tensión (High ergic tension) (Q₄+)

El primero, se caracteriza por personas relajadas,

tranquilas, que no se frustran con facilidad. El segundo, por personas tensas e irritables, que se preocupan con facilidad.

Los pasos referentes al registro y calificación de los datos se tratarán con detenimiento en el capítulo 4.

2.2 CONFIABILIDAD Y VALIDEZ DEL CUESTIONARIO DE PERSONALIDAD PARA NIÑOS DE R.B. CATTELL

CONFIABILIDAD

Las mediciones psicológicas y pedagógicas varían de una circunstancia a otra y, por lo tanto, si son confiables podemos depender de ellas (Kerlinger 1975).

La confiabilidad de un test se refiere a la consistencia de las puntuaciones obtenidas por los mismos individuos cuando son examinados por el mismo test en diferentes ocasiones, con conjuntos de elementos equivalentes o bajo otras condiciones variables de examen (Anastasi 1980).

Para hacer más explícita esta definición, es posible enfocarla desde tres puntos de vista:

- 1.- En términos de estabilidad, en donde cabe la pregunta ¿Obtendremos resultados semejantes en caso de medir el mismo grupo de objetos una y otra vez con el mismo instrumento de medición o con uno semejante? Este enfoque es el más común.
- 2.- Se enfoca hacia la exactitud, en donde se pregunta ¿Corresponden las mediciones obtenidas por medio de un instrumento a las "verdaderas" medidas de la propiedad en cuestión? Esta definición se aleja del sentido común y de la intuición, pero al mismo tiempo es más fundamental.
3. En este enfoque se puede preguntar qué tanto error de

medición tiene un instrumento (Kerlinger 1975).

La confiabilidad es la exactitud o precisión de un instrumento de medición (Kerlinger 1975). En un sentido más amplio, indica hasta qué punto pueden atribuirse a errores de medida las diferencias individuales en las puntuaciones del test y hasta qué punto cabe atribuir las a diferencias verdaderas de la característica que se está considerando (Anastasi 1980).

Es decir, toda medida de la confiabilidad del test denota qué proporción de la varianza total de las puntuaciones es "varianza de error". Cualquiera condición que no sea afín al propósito del test representa una varianza de error. Así, cuando se tratan de mantener uniformes las condiciones de aplicación del test, se está reduciendo la varianza de error y por tanto, las puntuaciones son más confiables. Ningún test es un instrumento perfectamente confiable. La medida de confiabilidad va a caracterizar el test que se aplica en condiciones tipificadas y a sujetos análogos a los que formaban el grupo normativo. Por lo tanto, deben especificarse las características de dicha muestra y el tipo de confiabilidad que se midió (Anastasi 1980).

Los tipos de confiabilidad calculados son pocos, pero todos se refieren al grado de consistencia o concordancia entre dos conjuntos de puntuaciones derivadas independiente-

mente y pueden expresarse todos en función de un "coeficiente de correlación". Una correlación cero, indica la ausencia completa de relación como la que podría darse por casualidad. Una correlación de 1.0 es una correlación perfecta entre las variables. Los coeficientes que generalmente se encuentran en la práctica figuran entre estos extremos y tienen un valor que es superior a cero, pero inferior a 1.0. Cuando se obtiene una correlación negativa entre dos variables, puede deberse a cómo se expresan las puntuaciones, por ejemplo, si las puntuaciones de tiempo se correlacionan con las cantidades probablemente resultará una correlación negativa (Anastasi 1980).

Hay diferentes tipos de confiabilidad:

1.- Confiabilidad de repetición del test o confiabilidad del retest: Consiste en repetir el test en una segunda ocasión. El coeficiente de confiabilidad en este caso es la correlación entre las puntuaciones obtenidas por los mismos sujetos en las dos aplicaciones del test. La varianza de error, corresponde a las fluctuaciones en la actuación debidas al azar, desde una sesión de prueba a otra. La confiabilidad del retest indica hasta qué momento las puntuaciones en un test pueden generalizarse en distintas ocasiones; cuanto más alta sea la fiabilidad, tanto menos susceptibles son las puntuaciones a los cambios diarios casuales que se producen en la condición del

sujeto o en el ambiente en que se aplica el test. Cuando en el manual de un test se indica la confiabilidad de éste, se debería especificar la longitud del intervalo sobre el que se midió. Al aplicar tests a niños pequeños, el período debe ser más corto que para los adultos, pues en las primeras edades, los cambios progresivos del desarrollo se observan tras un período de un mes o menos (Anastasi 1980).

Para cualquier grupo de sujetos, el intervalo entre la repetición de los tests rara vez debe pasar de los seis meses. Cualquier cambio que se presente en la actuación relativa de los individuos en el test tras períodos de tiempo más largos es probablemente acumulativo y progresivo más que causal (Anastasi 1980).

La aplicación de un test en una ocasión y la aplicación de otro test en una ocasión posterior, está afectado no sólo por la variabilidad de las respuestas de los sujetos, sino también por las diferencias en la administración (con mayor probabilidad si personas diferentes administran la prueba en las dos ocasiones). Los coeficientes de confiabilidad basados en una sola administración del test ignoran la variabilidad de la respuesta y, en las condiciones administrativas particulares los efectos sobre las calificaciones no aparecen como errores de medición (Anastasi 1980).

2.- Confiabilidad de la forma equivalente: Se le puede dar a los sujetos una forma de test en la primera ocasión y otra forma paralela en la segunda. La correlación entre las puntuaciones obtenidas en las dos formas representa el coeficiente de confiabilidad de un test. El "muestreo de contenido", es la base de esta confiabilidad como de muchas otras. Esta confiabilidad también debe de ir acompañada de una indicación sobre el lapso transcurrido entre las diferentes aplicaciones del test, así como una descripción de las experiencias significativas sucedidas. En el desarrollo de formas equivalentes hay que asegurarse de que son paralelas, con el mismo número de elementos, abarcar el mismo contenido, ser construidos independientemente y destinados a satisfacer las mismas especificaciones (Anastasi 1980).

3.- Confiabilidad de la división en mitades: Partiendo de una sola aplicación de una forma del test es posible llegar a la medida de su confiabilidad siguiendo varios procedimientos de división en mitades. Se obtienen dos puntuaciones para cada individuo dividiendo el test en mitades comparables. La confiabilidad de la subdivisión nos proporciona una medida de equivalencia o adecuación de las muestras de los ítems. En esta medida no entra la estabilidad temporal de las puntuaciones porque sólo requiere una sesión. A veces se llama "coeficiente de consistencia interna" porque basta con una sola forma del test (Anastasi 1980).

Para encontrar la confiabilidad por este método, el primer problema es cómo dividir el test a fin de obtener las mitades más exactamente comparables. Cualquier test puede dividirse de muchas formas. Un procedimiento es el de hallar las puntuaciones de los elementos pares e impares del test. Si los elementos estaban originalmente dispuestos en un orden de dificultad aproximado esta división proporciona puntuaciones muy aproximadamente equivalentes de las mitades. Entre más extenso sea el test, más confiable será (Anastasi 1980).

4.- Confiabilidad de Kuder Richardson: Este tipo de confiabilidad se efectúa sólo mediante la aplicación única de una sola forma y se basa en la consistencia de las respuestas de los sujetos a todos los elementos del test. Esta "consistencia entre los elementos" está influida por dos fuentes de varianza de error: (a) El muestreo de contenido.

(b) La heterogeneidad del área examinada.

Cuanto más homogénea sea, más alta será la consistencia entre los elementos. Si por ejemplo, un test incluye solamente elementos de multiplicación, mientras que otro comprende elementos de adición, sustracción, multiplicación y división, el primero probablemente mostrará más consistencia entre los elementos que el segundo. En éste último test, más heterogéneo, un sujeto puede tener mejor actuación en la resta que en las demás operaciones aritméticas; otro puede tener mejor

actuación en la suma que en las demás operaciones aritméticas; otro puede tener un mejor puntaje en los elementos de división y así sucesivamente.

Es obvio que las puntuaciones son menos ambiguas cuando se derivan de tests relativamente homogéneos.

Un problema es si el criterio que el test trata de predecir es a su vez relativamente homogéneo o heterogéneo. Aunque los test homogéneos son preferibles porque sus puntuaciones permiten una interpretación bastante inequívoca, obviamente un solo test homogéneo no es un instrumento adecuado para la predicción de un criterio muy heterogéneo. Además en la predicción de un criterio heterogéneo, la heterogeneidad de los elementos del test no representaría necesariamente la varianza de error (Anastasi 1980).

El procedimiento más común para hallar la consistencia entre los elementos es el desarrollado por Kuder y Richardson. Así pues, la consistencia entre los elementos se halla partiendo de una única aplicación de un solo test, y se basa en el examen de la ejecución de cada elemento (Anastasi 1980).

5.- Confiabilidad del puntuador: Este tipo de confiabilidad principalmente se usa en cierto tipo de tests, como por ejemplo, de creatividad y en los proyectivos de personalidad, los cuales dejan un gran margen al juicio del puntuador (Anastasi 1980).

Este tipo de confiabilidad se puede encontrar mediante

una muestra de los protocolos del test calificados independientemente por dos examinadores. Las dos puntuaciones obtenidas de esta forma por cada sujeto se correlacionan de la forma corriente y el coeficiente de correlación resultante es una medida de la confiabilidad del examinador. Esta confiabilidad se calcula por lo general cuando se emplean en la investigación instrumentos calificados subjetivamente (Anastasi 1980).

En resumen, la confiabilidad en un sentido más amplio, es de gran importancia para las mediciones psicológicas y pedagógicas ya que, cuando en éstas se encuentran diferencias individuales, la confiabilidad nos indicará hasta qué punto las puntuaciones de los tests se deben a errores de medida y hasta qué punto cabe atribuirlos a diferencias reales de la característica en cuestión.

El tipo de confiabilidad que fué usado cuando el instrumento de medición fué diseñado fué la confiabilidad de la forma equivalente. Sin embargo, debido a los objetivos y características de la presente investigación el método utilizado fué un Análisis Factorial de Componentes principales con dos formas de la prueba, el cual se describe en el capítulo 4.

VALIDEZ

Desde 1950 el problema al que se enfrenta la psicología clínica es la validación de sus propias teorías y técnicas (Megargee, 1980).

La validez no va a presentar problemas si mide ciertas propiedades físicas y atributos relativamente simples de las personas, ya que casi siempre va a dar una congruencia directa y estrecha entre la naturaleza del objeto medido con el instrumento de medición, es decir, que para algunos atributos físicos va a haber poca duda acerca de lo que se está midiendo. Sin embargo, cuando por ejemplo, se quiere estudiar la relación existente entre la inteligencia y aprovechamiento escolar no va a haber reglas ni escalas bien definidas. En estos casos, se tienen que inventar medios indirectos para este tipo de mediciones de las propiedades psicológicas o pedagógicas. Frecuentemente estas medidas son muy indirectas, por lo que surgen dudas sobre la validez de la medición y de sus productos (Kerlinger 1975).

La definición más generalizada de validez es la que se resume en la pregunta siguiente: ¿Medimos en realidad lo que nos proponemos medir? Esta pregunta hace énfasis en lo que se mide (Kerlinger, 1975).

La validez de un test se refiere entonces a lo que éste mide y a cómo lo mide, por lo que hay que procurar no aceptar

el nombre del test como índice de lo que este mide. Los nombres nos dan una etiqueta breve para fines de identificación. En su mayoría son muy amplios para indicarnos con precisión el campo de conducta que abarcan. Solamente se puede definir el rasgo que mide un determinado test mediante el examen de los criterios específicos y otras fuentes objetivas de información, utilizadas para establecer su validez. Además no puede informarse sobre la validez de un test en términos generales. Su validez debe determinarse respecto al uso particular para el que lo consideramos (Anastasi 1980).

Megargee presenta cinco puntos que muestran diferentes aspectos sobre el concepto de validez:

- 1.- La validez de un test es la correlación del test con un criterio.
2. La validación de un test es una estimación de la correlación existente entre las puntuaciones crudas del test y las verdaderas puntuaciones de criterio.
3. Se puede definir la validez de un test como la precisión con que mide el instrumento de medida o el grado de infalibilidad que se consigue con la medición.
- 4.-Nos referimos a la validez cuando expresamos hasta donde el instrumento de medida es útil para determinado propósito.
5. Se relaciona con las muchas posibilidades de interpretación de las puntuaciones del test. La interpretación más plena y

confiable de un test, señala un grado mayor de validez (Megargee 1980).

Los procedimientos para determinar la validez de un test se clasifican en cuatro categorías, de las que nos ocuparemos posteriormente:

1. Validez de Contenido
2. Validez Empírica o de Criterio
3. Validez Concurrente
4. Validez de Constructo

Las últimas dos tienen poco en común con las dos anteriores o entre ellas mismas.

Anastasi en 1954, estudia la validez aparente, la cual no es validez en el sentido técnico, no se refiere a lo que realmente mide el test, sino a lo que superficialmente parece medir. Intenta conocer si el test parece válido a los sujetos que lo reciben, al personal administrativo que decide sobre su uso y a otros observadores no formados técnicamente. La validez aparente es un rasgo descabido de los tests. Especialmente en la aplicación de tests a adultos, no basta que sean objetivamente válidos, necesitan, además, tener validez aparente para funcionar con eficacia en situaciones prácticas. La validez aparente se puede mejorar formulando de nuevo los elementos del test para que parezcan pertinentes en el marco en que han

de usarse. Pero no por mejorar la validez aparente de un test se mejorará su validez objetiva, aunque sí se altera (Anastasi 1980).

El primer tipo de validez de la que nos ocuparemos es la "validez de contenido", la cual consiste en llevar a cabo un examen sistemático del contenido del test con el fin de determinar si constituye una muestra representativa de la forma de conducta que se quiere medir. Es decir, esta validez es la "representatividad" o "adecuación muestral" del contenido del Instrumento de medición. Por contenido se entiende a la substancia ó el asunto o los temas del test. Tomando esto en cuenta uno se debe cuestionar si la "substancia o contenido del Instrumento de medición es representativa del contenido o del universo de contenido de la propiedad o forma de conducta que se va a medir". Se les llamará "reactivos" a los miembros de este universo de contenido y por lo tanto, una prueba de alta validez de contenido será, en teoría, la que es una muestra representativa del universo. Sin embargo, se debe de tomar en cuenta que es imposible extraer aleatoriamente muestras de reactivos de un universo de contenido, pues éstos sólo existen en teoría; solo será posible reunir extensas colecciones de reactivos y sacar de ellas muestras aleatorias para someterlas a prueba. Pero siempre se va a dudar su validez de contenido (Anastasi 1980).

Será de utilidad el hacer un análisis sistemático, como se dijo anteriormente, del área de contenido que ha de probarse para asegurarnos de que todos los aspectos principales están cubiertos por los elementos del test y en las proporciones correctas. Así, por ejemplo, se puede sobrecargar un test con aquellos aspectos de la cuestión que mejor se prestan a la preparación de elementos objetivos.

Cabe preguntarse ¿Cómo se podría alcanzar un grado razonable de validez de contenido? Tomando en cuenta que esta validez es un juicio, una persona va a poder enjuiciar la representatividad de los reactivos por medio de preguntarse ¿Este reactivo es representativo del universo de contenido M ? Si el universo tiene subconjuntos, se puede preguntar: ¿Es este reactivo miembro del subconjunto M_1 ó M_2 ?

Un aspecto importante es que el área de contenido que se está considerando debe de describirse antes de prepararse el test. Este contenido debe de ser ampliamente definido para que incluya los objetivos principales.

Además, la validez de contenido depende de la pertinencia de las respuestas del individuo respecto al área de conducta considerada. Esta validez es principalmente de criterio, se deben de estudiar los reactivos de la prueba y ver su representatividad. Para esto se pueden utilizar otros jueces competentes a los que se les daran las instrucciones específicas

para que juzguen los reactivos, es decir, se les va a definir el universo de contenido (Anastasi 1980).

Este tipo de validez en un test se consigue desde un principio por medio de la elección de los elementos apropiados. Va a ser una técnica adecuada para los tests de rendimiento. En cambio, para los de aptitud y personalidad esta técnica no es suficiente y puede conducir a error.

Otro tipo de validez es la "validez empírica o de criterio", la cual indica la eficacia de un test en la predicción de la conducta del individuo en situaciones específicas (Anastasi 1980).

Esta validez se estudia a través de la comparación de las puntuaciones de una prueba o escala con una o más variables o criterios externos, que se cree miden el atributo del cual se trata (Kerlinger 1975), es decir, se compara con una medida directa e independiente de lo que está destinado a medir el test (Anastasi 1980).

En resumen este tipo de validez se caracteriza por la predicción relacionada con un criterio externo y recurre a la comparación con algún resultado o medida (Kerlinger 1975).

El término predicción se usa para indicar la predicción por el test de cualquier situación empírica, o en un sentido más limitado, de predicción a lo largo de un intervalo de tiempo.

En este sentido se utiliza el término "validez predictiva". La información proporcionada por esta validez es más adecuada para aquellos tests empleados en la selección y clasificación de personal (Anastasi 1980).

Frecuentemente, se citan como prueba de validez las correlaciones entre un test nuevo y otro ya conocido. Cuando el nuevo test es una forma simplificada de otro de uso común, puede considerarse adecuadamente este último como medida de criterio (Anastasi 1980).

A veces, la validez concurrente sustituye a la validez empírica. Los tests se aplican a un grupo de quien se tienen ya los datos empíricos (Anastasi 1980).

La "validez concurrente" es el tipo más apropiado para ciertos usos de los tests psicológicos. La distinción entre la validez empírica y la concurrente se basa en los objetivos de la prueba. La concurrente sirve en los tests empleados para el diagnóstico de la situación actual, más bien que para la predicción de eventos futuros. El criterio para la validez concurrente siempre está disponible en el momento de la prueba (Anastasi 1980).

La validez empírica es la más apropiada para estudios en los que hay que comprobar la eficacia de un test con respecto a un programa específico (Anastasi 1980).

El último tipo de validez del que hablaremos será el de "validez de constructo", la cual se podría definir como el grado en que se mide una elaboración o un rasgo teórico. Por ejemplo, la inteligencia, la comprensión mecánica, la fluidez verbal, etc. (Anastasi 1980).

Este tipo de validez interviene sólo cuando ningún criterio ni universo de contenido fuera del todo aceptable o adecuado, para definir la cualidad que va a medirse. Es decir, sólo se debe usar cuando el examinador no tenga una medida definida de criterio, de la cualidad que le interesa y deba medirla indirectamente (Megargee 1980).

En la validación de un test, será un constructo aquél en que se presenten proposiciones al interpretarlo (Megargee 1980).

Cuando se indaga la validez de las construcciones hipotéticas de una prueba, se desea saber qué propiedad o cuáles propiedades psicológicas y de otra índole pueden explicar la varianza de dicha prueba. Se desea conocer el "significado" de la prueba. Se procura "explicar" las diferencias individuales observadas en las puntuaciones de un instrumento de medición. Casi siempre es de más interés la propiedad que pretende medir la prueba (Kerlinger 1975).

Este tipo de validación está muy ligada con la investigación científica empírica. No se trata solamente de validar una prueba, es preciso validar también la teoría en la cual ésta se fundamenta. Cronbach afirma que esta validación

consta de tres partes:

- 1) Sugerir cuáles son las construcciones que posiblemente fundamentan la eficacia de la prueba.
- 2) Deducir hipótesis a partir de la teoría en base a la cual se hizo la construcción.
- 3) Someter a prueba empírica la hipótesis.

Así, lo que diferencia a éste tipo de validez con respecto a las anteriores, es su interés en la teoría, las construcciones teóricas y las investigaciones científicas de carácter empírico que supone la comprobación de las posibles relaciones (Kerlinger 1975).

Anastasi a este tipo de validez la llama validez estructural y afirma que ya que ésta se fija en una descripción de la conducta más permanente y de una clase más abstracta que los tipos de validez previamente discutidos, requiere de la acumulación gradual de información procedente de diversas fuentes. Así, considera que cualquier dato que arroje luz sobre la naturaleza, sus manifestaciones y las condiciones que afectan al desarrollo del rasgo considerado, son de utilidad para este tipo de validez (Anastasi 1980).

Ahora bien, cuando existe un test nuevo y otros anteriores y semejantes, se hacen correlaciones entre estos, como prueba de que el nuevo tiene aproximadamente la misma dimensión general de la conducta que los otros tests designados con el mismo nombre. A diferencia de las correlaciones

halladas en la validez concurrente, estas correlaciones deben ser moderadamente altas, pero no demasiado. Si el nuevo test presenta una correlación muy elevada con otro del que ya disponemos, entonces es una duplicación inútil (Anastasi 1980).

Las correlaciones también se pueden emplear de otro modo si se quieren demostrar que el test nuevo se encuentra relativamente libre de la influencia de ciertos factores sin importancia. Así, por ejemplo, un test de aptitudes especiales debe tener una correlación mínima con los test de inteligencia general (Anastasi 1980).

Para la validez de constructo es muy importante el análisis factorial, el cual consiste en reducir un gran número de mediciones a un número menor llamado factor, (es decir, las que midan lo mismo) y de las relaciones que existen entre estas agrupaciones. Por ejemplo, se pueden aplicar a un grupo de individuos 20 pruebas, cada una de las cuales mide supuestamente una cosa distinta. Sin embargo, tal vez en realidad constituyen cinco medidas o factores (Kerlinger 1975).

En otras palabras Anastasi la define como el número de variables o categorías, en función de las cuales, puede describirse la ejecución de cada individuo y se reduce desde el número original de tests a otro relativamente pequeño de factores o rasgos comunes. Comenta que un propósito del análisis factorial es la descripción de la conducta mediante la reducción del número de categorías desde una multiplicidad

inicial de variables de tests hasta unos pocos factores o rasgos comunes. Una vez identificados los factores, se utilizan para discutir la composición factorial de un test. Así se puede caracterizar cada test en función de los factores más predominantes que determinan sus puntuaciones, junto con el peso de cada factor.

Estos pesos de los factores representan también las correlaciones del test en cada factor, correlación que se denomina "validez factorial" del test, que constituye la correlación del test con todo lo que es común en un grupo de tests o a otros índices de la conducta.

En resumen, la validez nos indicará hasta qué punto el instrumento de medida utilizado en determinada investigación, está midiendo lo que realmente pretende medir, indicando así la utilidad del instrumento.

En la presente investigación se utiliza un instrumento que mide diferentes factores de personalidad al mismo tiempo y que es aplicable a la predicción y medición a través de diferentes situaciones. Además, dicho instrumento está teóricamente basado, sus escalas son relevantes para la estructura de la personalidad hipotetizada y la validez indica tanto lo positivo de las hipótesis y lo adecuado de las medidas de cada constructo hipotetizado.

Capítulo 3. EL NIÑO Y SU ADAPTACION ESCOLAR

3.1 DEFINICION DE ADAPTACION ESCOLAR

Es indudable que el medio escolar tiene una gran influencia sobre el desarrollo de la personalidad del niño, ya que pasa gran parte de su vida en este medio al que tiene que adaptarse adecuadamente con el fin de obtener el mayor beneficio posible de la escuela. En ésta, el niño, debe de integrarse tanto a las normas como al grupo escolar en el que deberá desenvolverse y en el que se espera que obtenga un rendimiento académico satisfactorio.

La forma en que el niño responde a este medio escolar se refiere a lo que en este trabajo se considerará como adaptación o ajuste escolar, el cual estará determinado en gran parte por las características de personalidad del menor. Por consiguiente, un buen ajuste escolar se verá reflejado en un rendimiento académico satisfactorio, en la aceptación por parte del niño de las normas escolares y en la calidad de las relaciones que el niño establezca con sus maestros y compañeros.

Este punto de vista es similar al concepto de adaptación escolar propuesto en un estudio realizado por Youngman en 1979, quien afirma: "El ambiente de la escuela tiene poco en común con el patrón de experiencia que un alumno encuentra en el mundo exterior. Ciertas características como el agrupamiento

de muchos niños y adultos, largos períodos de concentración continua o la necesidad de planear días futuros, etc. se combinan para hacer demandas inusuales en la adaptación del niño. Muchos de estos componentes ambientales son partes esenciales e implícitas del proceso educativo. Para poder obtener un beneficio óptimo de la escuela, es necesario que el niño se adapte a los requerimientos antes mencionados" (Youngman 1979).

3.2. INDICES DE LA ADAPTACION ESCOLAR

Entre los factores que nos dan un índice del grado de adaptación escolar del menor se encuentran el rendimiento académico y la calidad de las relaciones interpersonales que el niño establezca en el ambiente escolar.

3.2.1 El Rendimiento Académico

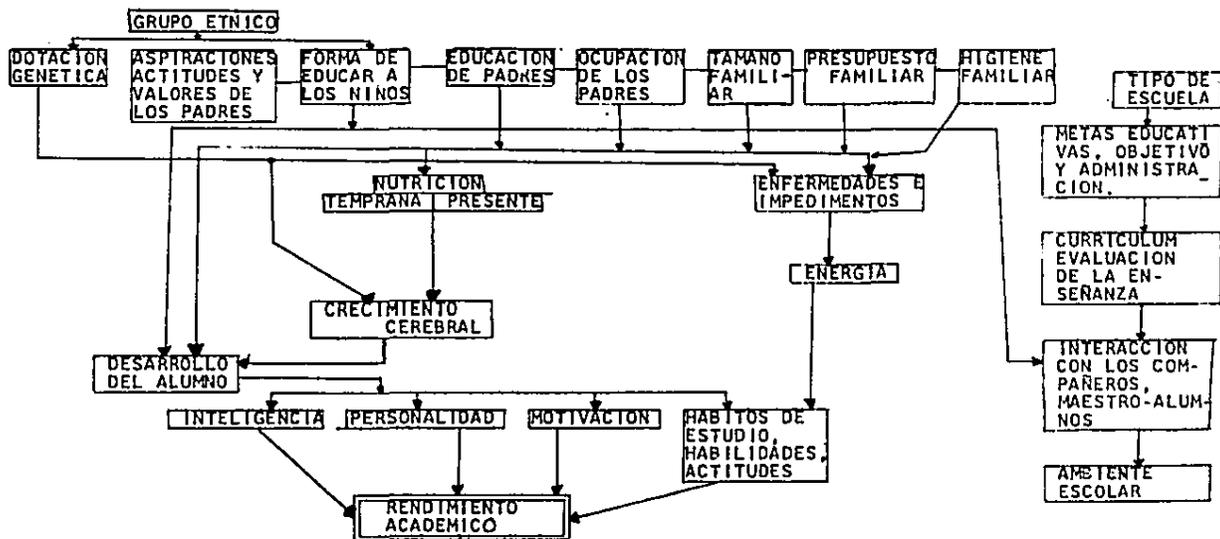
En cuanto el rendimiento académico Patel y Bhaumik (1983) lo definen como "un término general, utilizado para la ejecución exitosa de alguna meta que requiere de cierto esfuerzo o para el grado de éxito obtenido en una tarea".

Bricklin y Bricklin (1967) agregan que el escolar inteligente de bajo rendimiento académico es un niño cuya eficiencia diaria en la escuela es muy inferior a lo que podría esperarse

de su inteligencia.

Por lo tanto, un factor al que se le ha dado ahora mucha importancia en el rendimiento académico es la inteligencia del niño. Anteriormente se pensaba que un niño con bajo rendimiento académico, era un niño con baja capacidad intelectual. Sin embargo, en hallazgos recientes se ha observado que el menor puede poseer una capacidad intelectual normal o superior y presentar un rendimiento académico menor al esperado.

Otros autores afirman que la inteligencia no es el único factor determinante del rendimiento académico. Entre ellos, se encuentra Ameerjan (1981), quien elaboró un modelo esquemático de los determinantes del rendimiento académico (Fig. 1). Propone que el rendimiento académico es una variable dependiente que resulta de la interacción dinámica de cuatro grupos de variables: variables socioeconómicas, variables educativas, variables biológicas y de salud, y variables de los alumnos. 1. Considera como variables socioeconómicas el grupo "étnico" al que pertenece el alumno; las aspiraciones, actitudes y valores de los padres; formas de educar al niño; la educación y ocupación de los padres; el tamaño de la familia y su fuente de ingresos. Otra variable es la higiene familiar, que aunque no es de relevancia inmediata para el rendimiento académico se incluye en el modelo en vista de su relación con otras



MODELO ESQUEMATICO DE LOS DETERMINANTES DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO (Ameerjan 1981)

variables socioeconómicas y con las variables de salud (Ameerjan 1981).

La Vietes (1980) menciona que diferentes patrones familiares influyen en los antecedentes de los niños con bajo rendimiento, como por ejemplo: padres con historias de pobre escolaridad y trabajo y sin intereses intelectuales.

2. Variables educativas: se refieren a la cultura del colegio y a su método de enseñanza. El tipo de institución ya sea privada o pública determinará las metas y objetivos educativos, y la administración de la institución determinará el currículum, el método de enseñanza y el sistema de evaluación. Lo que influirá a la vez en la interacción del alumno con el grupo escolar.

3. En cuanto al tercer grupo de variables biológicas y de salud la dotación genética del alumno juega un papel importante en el desarrollo cerebral y en las enfermedades e impedimentos del alumno. Igualmente, otras variables como la nutrición e higiene familiar intervienen en este desarrollo.

4. Las variables del alumno, en cierto sentido, son dependientes de la interacción de las variables biológicas, socioeconómicas y educativas. Sin embargo, estas variables del alumno son los principales determinantes del rendimiento académico así como el nivel de inteligencia, las variables de personalidad, motivación, hábitos de estudio, habilidades y

actitudes tanto con sus compañeros como con sus maestros, de las que trataremos con amplitud posteriormente (Ameerjan, 1981).

Patel (1983) realizó investigaciones acerca del impacto de algunas variables de personalidad sobre el rendimiento académico. Tomó en cuenta como variables de personalidad, la adaptación escolar, la extroversión y la frustración. Las pruebas aplicadas a 100 alumnos de sexo masculino con una edad media de 15.1 años, para medir dichas variables respectivamente fueron: el Inventario de Adaptación Sinha y Singhs; el Kondu's Junior Eysenk Personality Inventory (versión de Bengali) y la prueba de frustración de Chauhan y Tiwari's.

Se ocupó el Madhgmalk Test Examination para obtener las calificaciones del rendimiento académico.

En este estudio se concluyó que había una correlación significativa entre la adaptación escolar y la frustración con el rendimiento académico, lo que indica un mejor cumplimiento de las tareas escolares y una mayor motivación de competencia en los alumnos que tenían mejor habilidad para enfrentarse con los problemas escolares. Define como adaptación "el proceso por medio del cual el organismo mantiene un equilibrio entre sus necesidades y las circunstancias que influyen en la satisfacción de estas mismas". Por un lado, el cumplimiento de un buen rendimiento académico es una demanda y necesidad importante para el alumno. Si el alumno fracasa en lograr esta

necesidad puede frustrarse, lo que provocaría una mala interrelación con maestros y compañeros y disminuirá su motivación escolar. Mientras que si tiene éxito académico va a satisfacer demandas y necesidades académicas, lo que evitará un estado de frustración y proporcionará tranquilidad en el menor. Esto lo llevará hacia una autonomía, a tener mayor tolerancia, madurez y estabilidad emocional y así, interactuar adecuadamente con los problemas escolares.

De igual forma se observó una correlación negativa significativa de la frustración con el rendimiento académico; a mayor rendimiento académico, menor frustración, ya que habrá mayor facilidad para organizar el proceso cognoscitivo, que es necesario para lograr mejor adaptación. Otro dato importante fué que no se encontró una correlación significativa entre la extroversión y el rendimiento académico (Patel, 1983).

En estos hallazgos, se observa que el rendimiento académico del niño se encuentra determinado por diferentes variables. Sin embargo, en México, no se han hecho estudios similares en los que se relacione específicamente el rendimiento académico del niño con dichas variables. Por lo tanto, uno de los objetivos del presente estudio es investigar si existe alguna relación entre el rendimiento académico y la adaptación escolar del menor, medida por el Cuestionario de Adaptación Escolar de Youngman, el que previamente será

estudiado correlacionándolo con los factores de personalidad del niño, medido por el Cuestionario de Personalidad de Cattell.

Consideramos el rendimiento académico como un Índice de la adaptación escolar, ya que, es una forma objetiva de evaluar si el niño aprovecha adecuadamente los recursos que la escuela le proporciona.

3.2.2 Adaptación Social

Un segundo índice que reflejará el ajuste escolar del niño será su desarrollo social dentro de este ambiente determinado principalmente por las relaciones que establezca con sus maestros y compañeros, como es el status que ocupe dentro del grupo al que pertenece.

Aunque existen diferencias individuales en el desarrollo social no se puede negar que existen tipos de conducta característicos para cada edad.

El niño al ingresar al medio escolar tiene que aprender a integrarse al grupo formando nuevas relaciones con sus maestros y compañeros, lo que va haciendo en forma gradual y continua como se puede observar en los cambios de su desarrollo social a través de las diferentes edades.

En comparación con el adolescente, el niño es tradicionalista, va a aceptar la autoridad de la familia, tanto como acepta

los juegos y supersticiones de otras generaciones de niños. Es más probable que el niño defienda a que ataque a su familia y sus valores. La familia es todavía para él la base de su seguridad e identidad por lo que es más importante que el grupo de amigos. Sin embargo, en sus relaciones con los compañeros le dan gran importancia a la apariencia física, hasta el grado de llegar a ser crueles y rechazantes con los niños que se desvían de la norma social esperada. En contraste, los adolescentes, son más tolerantes a este tipo de diferencias, pero en cambio, prestan más importancia a cuestiones como el status social y la religión.

El niño de 8 años comienza a buscar nuevas experiencias en su medio ambiente. Su forma de acercarse a la gente y sus experiencias es, sin embargo, más madura que lo que era en periodos anteriores pues sus interacciones con los adultos son más productivas y está más atento a lo que los adultos le puedan comunicar. Por ejemplo, a los 5 ó 6 años, el adulto no es aceptado en los juegos del menor, aunque todavía tiene el papel de árbitro en los conflictos que surjan en estos juegos. Cada niño juega y habla para sí mismo. Las conversaciones de los menores de 7 años se parecen a los diálogos de los sordos. Lo que falta a esta edad es precisamente la facultad de ponerse con el pensamiento en el lugar de su compañero, lo que es el principal obstáculo para establecer relaciones sociales y para la formación duradera del grupo.

Se ha dicho que el niño en respuesta a las evaluaciones de sus maestros y de sus padres, adopta una actitud de auto-crítica como defensa. Este tipo de conducta se ha descrito como "identificación con el agresor". Comienza a jugar y a valorar lo que le sucede y a preocuparse por el "por qué" de los eventos.

Por otro lado, se observa una separación notable entre los sexos, por ejemplo, los hombres se involucran en juegos de grupos que excluyen a las mujeres y se encuentra una combinación de atracción y hostilidad hacia el sexo opuesto.

En el 3° grado, el niño comienza a sentir el impacto del status social, el vestido y las diferencias en apariencia física comienzan a afectar su autoimagen. En sus relaciones sociales, el niño de 8 años es frecuentemente amigable y cooperador. El ver y estar con los amigos comienza a ser uno de los motivos dominantes por el que el niño va a la escuela. La amistad tiende a ser muy cercana. Las relaciones están basadas en las características de personalidad de los niños involucrados, dando menos importancia a la actividad compartida, por ejemplo, su tendencia a pelear en esta edad refleja una nueva sensibilidad a la naturaleza de la relación y poca preocupación por la actividad compartida.

Ha aprendido las reglas sociales básicas y sus relaciones

sociales son más maduras. Su relación con la maestra es diferente, pues, aunque todavía necesita de su dirección y guía, ahora se preocupa más por el grupo. Debido a que el status académico del niño es conocido por todos sus compañeros de clase, frecuentemente determina qué actitudes manifiestan hacia él y éstas constituyen un factor de influencia en su autoconcepto.

A los 9 años de edad, existe una mayor conciencia del sexo y de las conductas sexuales, las niñas se preocupan por su apariencia física, por su aspecto en el vestido y la pulcritud, mientras que los niños no suelen prestar mayor atención a estos aspectos. Los niños que no muestran estas conductas propias de su rol como es el caso de las niñas hombrunas y los niños delicados, con frecuencia se encuentran ansiosos y son rechazados por los demás.

Las relaciones cercanas con sus amigos que comenzaron a los 8 años son fortalecidas a los 9 años. Las relaciones son estrictamente entre los niños del mismo sexo y hay más hostilidad verbal manifiesta entre hombres y mujeres. Los juegos organizados con reglas, como fútbol, basketbol, se vuelven más comunes entre los niños y tanto niños como niñas van a comenzar a formar pequeñas asociaciones para realizar este tipo de actividades. Otra vez, la amistad y los compañeros se vuelven una fuerza motivadora y determinante para que el niño le guste la escuela.

De nuevo, en esta edad, el logro académico es muy importante, ya que es un estandar de evaluación utilizado por los niños para evaluarse uno al otro. Frecuentemente los niños que se encuentran en los extremos son los que sufren más. El niño cuyo rendimiento es menor en comparación a su grupo es señalado y segregado. Por otro lado, al alumno brillante se le toma como un extraño como el consentido de la maestra y son tratados de manera semejante a como lo hacen con el niño con bajo rendimiento, esto es, se tiende a aislarlo del grupo promedio. El ideal parece ser el niño al que le va bien aunque no obtenga perfectas calificaciones. Muchos niños a los que les podría ir mejor, frecuentemente se conforman con este ideal "medio" debido a estas razones sociales.

Al final de la primera década de su vida, la persona alcanza un cierto equilibrio y adaptación a su mundo que quizá no logre hasta después de otra década. Debido a las experiencias vividas en la niñez y debido a que los conflictos y frustraciones de la adolescencia aún están lejos, se encuentra en paz consigo mismo y con su mundo.

A esta edad, el desarrollo sexual de las niñas es más avanzado que el de los niños ya que, estas comienzan a manifestar algunos cambios físicos y a preocuparse por su cuerpo, sobre la menstruación y sobre la actividad sexual en general. Entre los niños, los cambios físicos son menos notorios y por lo tanto, muestran menos preocupación por su cuerpo y

por su madurez física.

Comienzan a surgir nuevos patrones de interacción, los niños forman grupos que se desintegran con facilidad; mientras que las niñas organizan grupos de menor número de integrantes y establecen relaciones más íntimas con facilidad. Su adaptación también se observa en su conducta escolar, se espera que ya sea un alumno responsable con su trabajo y que logre establecer buena relación con los maestros aceptando que estos les orienten en sus actividades.

A los 11 años de edad, se puede decir que el niño entra a una nueva fase de crecimiento. Comienza a desafiar la autoridad, sobretodo dentro del hogar, ya que con los extraños puede ser amable y cooperador. Empezan a independizarse de los padres haciendo sus propias elecciones sobre lo que quieren hacer o estudiar.

Hay un cambio en sus relaciones interpersonales, por lo general tienen un amigo íntimo y otro grupo de amigos. La relación entre hombres y mujeres, también cambia ya que aceptan que tienen interés en el sexo opuesto, por ejemplo, las niñas conversan y tienen mayor interés en el sexo masculino mientras que ellos tienden a molestarlas como muestra de interés. A algunos les puede comenzar a disgustar la idea de ir al colegio. Pero principalmente la escuela se disfruta porque ahí se encuentran los amigos.

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

70

A los 12 años comienza a darse cuenta que ya no es un niño. Frecuentemente trata de encontrarse y definirse a sí mismo a través del establecimiento de nuevas amistades, lo que le ayuda a convencerse de que es aceptado por otras personas que no son miembros de su familia. Se relaciona exitosamente con sus compañeros y adultos, al igual que con su padres, aunque la relación con estos no sea tan cercana como antes.

Tanto las niñas como los niños pueden mostrar un interés mutuo y la forma principal de interacción es el "juego". Mientras que en la adolescencia ambos tienden a tener uno o más buenos amigos de su mismo sexo de quienes son inseparables, pero también forman parte de un grupo heterosexual. Al final de esta etapa, es más bien cuando se escoje una pareja. Surgen actitudes hacia los grupos religiosos, étnicos y raciales y se ve influido por el grupo de amigos al que pertenece.

Powel y Stewart (1978) llevaron a cabo un estudio con 808 niños entre 8 y 15 años de edad quienes contestaron el "Junior Personality Questionnaire" que mide rasgos de psicosis, extraversión, neuroticismo y mentira, y el "Children Scale of Social Attitudes" que mide conservadurismo, religión, etnocentrismo, punitividad y sexo. Los resultados fueron los siguientes: Psicosis se relacionó positivamente con punitividad y etnocentrismo y negativamente con conservadurismo y religión. Extraversión se relacionó positivamente con sexo y negativamente con etnocentrismo. Neuroticismo se relacionó

con las actitudes sociales solo en muy pocos puntos específicos. La escala de mentira se relacionó positivamente con conservadurismo y religión y negativamente con sexo. Las relaciones parecieron estar medidas por la rigidez de los niños con un alto puntaje en psicosis, por la sociabilidad del extrovertido y por la aceptación social de los puntajes altos de la escala de mentira. En relación a la edad, los puntajes de las escalas de conservadurismo, religión, etnocentrismo y punitividad tendieron a decaer, mientras que las de sexo, aumentaron.

Por lo tanto, la suposición de Pearson y Sheffield (1976) de que la personalidad y las actitudes sociales no se relacionan, es rechazada (Powel y Stewart 1978).

Todas estas conductas sociales se podrán observar dentro del grupo en el salón de clases. Existen diferentes tipos de grupos:

- 1) Grupo cohesivo o de apoyo, donde los individuos se preocupan por los demás miembros del grupo. Por ejemplo, cuando un niño en el grupo fracasa, los demás le brindan su ayuda y apoyo sin despreciarlo.
- 2) Grupo fragmentado, en el que frecuentemente hay varios subgrupos que pueden ser antagónicos unos de los otros. En algunos casos un subgrupo puede estar integrado por un solo miembro que ha sido aislado o rechazado por los demás sub-

grupos existiendo, frecuentemente, fricciones entre los subgrupos, por ejemplo, entre los miembros de un subgrupo con un miembro sobresaliente de otro subgrupo o por las burlas dirigidas hacia un miembro que no tuvo éxito.

3) Grupo desorganizado o caótico, en el cual, los grupos formados no son estables y los niños cambian de un subgrupo a otro. Hay poca preocupación por el éxito académico o el fracaso. El grupo apoya las conductas que se salen de las normas, mientras que molestan a los que son obedientes y callados.

Estos tipos de grupo se pueden observar mediante las mediciones sociométricas, las cuales, permiten recabar y analizar datos sobre la selección, la comunicación y los patrones de interacción de los individuos miembros de un grupo.

Haciendo uso de estos índices sociométricos, en este estudio se observará si existe relación alguna con el rendimiento académico, lo cual es uno de los objetivos del presente estudio.

3.3 DETECCION DE LA ADAPTACION ESCOLAR

Como se mencionó anteriormente, las variables que reflejarán la adaptación escolar del niño son: la calidad de las relaciones interpersonales que el niño establezca con sus compañeros y maestros, el rendimiento académico y la obediencia de las normas escolares.

Para evaluar dichas variables, se utilizaron diferentes instrumentos de medida, los cuales se citarán a continuación.

Las variables de obediencia de las normas escolares, contacto con el maestro y estudio, se midieron a través de un cuestionario elaborado por Youngman en 1970.

Para la realización de este instrumento se consideraron tres dimensiones: obediencia, sometimiento y organización. Las primeras dos están muy relacionadas con el concepto de docilidad, como fue presentado por Punch y Rennie en 1978. Se elaboró un inventario de 40 ítems y se aplicó a dos muestras (Bennet; Youngman 1973). La primera muestra comprendía 274 alumnos de 12 años de edad; la segunda, 288 alumnos de 13 años de edad. Mediante un análisis factorial de los datos obtenidos con la primera muestra se obtuvieron tres factores que se consideraron útiles para integrar la escala. Esta se aplicó a la segunda muestra y utilizando un análisis de validación cruzada con estos nuevos datos se elaboró un

cuestionario compuesto por 34 reactivos. Finalmente, la escala quedó constituida por un área de estudio, compuesta por 12 reactivos, una de acatamiento de las normas, compuesta por 15 reactivos y una relacionada con el contacto con profesores, integrada por 7 reactivos.

A juicio del autor, los nombres de las escalas reflejan el carácter de los ítems que las constituyen y estos están elaborados de manera que las respuestas esperadas pueden ser "Sí" o "No".

Por ejemplo, la escala de "Estudio" contiene preguntas como ¿Puedes quedarte trabajando por un largo periodo de tiempo?, ¿Frecuentemente pláticas con la persona que se sienta junto a ti?. El acatamiento de las normas incluye: ¿Tu trabajo es generalmente ordenado?, ¿Frecuentemente te castiga el profesor?. La escala de contacto con el maestro reúne todos los ítems sobre la relación con los maestros; esta escala es muy pequeña y por lo tanto, su confiabilidad es baja, sin embargo, Youngman piensa que es clara y se distingue bien de las otras subescalas, aunque su importancia radica en su contribución a la calificación total de adaptación.

Una vez completados el análisis de ítems y la confiabilidad, la versión recalificada de las tres escalas fué aplicada a una tercera muestra de 348 alumnos con el fin de obtener las estadísticas básicas y poder realizar el análisis de

validación cruzada.

Las tres escalas pueden correlacionarse entre sí, encontrándose una alta correlación entre las escalas de estudio y sometimiento y de estas con la calificación total. La escala de contacto con el maestro tiene bajas correlaciones con las dos anteriores; sin embargo, tiene una correlación moderadamente alta con la calificación total.

La evaluación de la validez la hicieron por medio de la "validez de constructo" ya que, consideraron que no había ninguna medida externa equivalente disponible. Por lo tanto, se llevó a cabo una comparación en dos muestras, de las calificaciones de las tres escalas antes mencionadas con las tres escalas (extroversión, neuroticismo y estabilidad) del inventario de Personalidad de Eysenk. Se obtuvieron altas correlaciones con la tercera muestra compuesta por 348 alumnos de secundaria. Estos sujetos formaban parte de un estudio sobre el cambio de la escuela primaria a la escuela secundaria en el que se evaluaban la actitud, la personalidad y el logro antes y después del cambio. Estas calificaciones fueron comparadas con los datos obtenidos de las tres escalas de Youngman cuyas correlaciones corroboran los hallazgos obtenidos con las dos muestras anteriores.

Se concluyó que (Youngman 1979) la evaluación de la validez apoya el uso del inventario para medir en forma general la

adaptación conductual a la escuela (Youngman 1979).

En la presente investigación se observará, si este cuestionario es válido e igualmente útil para una población de niños mexicanos.

Para la evaluación de las relaciones interpersonales del niño con sus compañeros, se utilizó el sociograma creado por J.L. Moreno (1954). Este test, tiene la finalidad de poner en evidencia las atracciones y los rechazos que unen y que separan a los miembros de un grupo, al mismo tiempo que la posición de cada individuo en el interior de éste desde el punto de vista de las relaciones de afinidad y de no afinidad (Reymond Rivier 1971).

Consiste en pedir al sujeto que designe en el grupo al que pertenece, las personas que quisiera tener por compañeros en una situación dada (atracción) y las que no quisiera en ningún caso (rechazo). Se puede aplicar a cualquier tipo de grupo y siempre se deben de considerar varias situaciones bien determinadas, como es el caso del presente estudio en el que se consideraron las areas de juego, estudio, status académico en relación con la naturaleza y las actividades del grupo. Para cada una de estas situaciones, los sujetos son invitados a escoger por orden de preferencia motivando su elección tres camaradas, pueden escoger cada vez los mismos.

Este test, dará una imagen de la configuración afectiva

del grupo. La dinámica de éste está ampliamente determinada por las simpatías y antipatías que existen entre los miembros y que reflejan en sus comportamientos los unos respecto a los otros. El rendimiento escolar, la colaboración en el seno de un equipo de juego o de trabajo serán infinitamente mejores si cada sujeto se encuentra rodeado de compañeros con los cuales tiene afinidades; un niño cerrado, taciturno, puede abrirse al contacto de un camarada secretamente admirado, a quien no había podido o no se había atrevido a manifestar sus sentimientos.

El test sociométrico da la oportunidad de que cada uno de los miembros exprese a través de sus opciones y de sus rechazos sus actitudes afectivas respecto a otros. Además es un instrumento de estudio científico de las relaciones interpersonales, de su evolución, de su dinamismo. Por lo tanto, la posición de cada individuo en el grupo será dada por el número de elecciones y de rechazos que habrá recibido, así como el prestigio o grado de ascendencia cerca de sus compañeros. El número de elecciones mutuas y sus combinaciones, permitirán apreciar la cohesión del grupo (Reymond-Rivier 1971).

En lo que concierne a la posición de los sujetos en el grupo, la experiencia muestra que las elecciones se reparten de manera muy desigual pues algunos individuos reciben claramente más elecciones por su parte, mientras que al otro extre-

mo, muchos no reciben ninguna o casi ninguna elección, estos son los miembros aislados. Estos últimos, es posible que se encuentren al mismo tiempo rechazados por muchos de sus compañeros. Se tratará entonces, sobre todo en los niños, de sujetos mal adaptados socialmente y que plantean problemas. En cuanto a las personas que recibieron un mayor número de elecciones, serán a menudo las personalidades dominantes del grupo (Reymond-Rivier, 1971). Asimismo, hay otros individuos que se encuentran en una posición media teniendo una aceptación satisfactoria por parte del grupo.

El objetivo de esta investigación no es ver el grado de cohesión del grupo ni la comunicación que existe dentro de éste, sino que observar los índices de rechazo y aceptación de los alumnos y la posible relación que exista de éstos, con el cuestionario de Adaptación Escolar y el rendimiento académico.

Este último será evaluado a través del promedio de calificaciones que obtuvieron cada uno de los alumnos de las diferentes materias del año en curso.

ESTA TESIS NO DEBE SALIR DE LA BIBLIOTECA

79

Capítulo 4.

METODO

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En México existen pocos instrumentos para evaluar la personalidad del niño en forma objetiva y en su mayoría estos instrumentos, elaborados en el extranjero, no han sido probados en una población de niños mexicanos. En la actualidad la mayoría de las pruebas de personalidad que se utilizan son de tipo proyectivo (dibujos, historias o asociaciones libres) cuya interpretación depende de una calificación muy subjetiva. El Cuestionario de Personalidad para Niños elaborado por Raymond B. Cattell (1968) elimina mucha de esta subjetividad por el hecho de calificarse con plantillas y de acuerdo a puntuaciones específicas. Sin embargo, al ser este un instrumento elaborado en el extranjero es importante evaluar previamente su validez, siendo esta evaluación uno de los principales objetivos de la presente investigación.

Es indudable que el medio escolar tiene una gran influencia sobre el desarrollo de personalidad del niño ya que, pasa gran parte de su vida en este medio al que tiene que adaptarse adecuadamente con el fin de obtener el mayor beneficio posible de la escuela. En ésta, el niño, debe integrarse tanto a las normas como al grupo escolar en el que deberá desenvolverse y en el que se espera que obtenga un rendimiento académico satis-

factorio. La forma en que el niño responde a este medio escolar, se refiere a lo que en este trabajo se considera como adaptación escolar. Se tomaron en cuenta como índices de la adaptación escolar las siguientes variables:

- a) La calidad de las relaciones interpersonales con el maestro y alumnos.
- b) El rendimiento académico.
- c) Obediencia de las normas escolares.

Para la medición de dichos índices se utilizó el Cuestionario de Adaptación Escolar elaborado por Yungman (1979) del cual se evaluó previamente su confiabilidad, así como el promedio de calificaciones obtenido por cada uno de los alumnos y un sociograma.

Además del análisis de validez y confiabilidad de los instrumentos de evaluación, se sometieron a prueba las siguientes hipótesis:

- 1.- Existe una relación entre los factores de personalidad y la adaptación escolar.
- 2.- Existe una relación entre la adaptación escolar y el rendimiento académico.
- 3.- Existe una relación entre las relaciones interpersonales de los alumnos y el rendimiento académico.
4. Existe una relación entre la adaptación escolar y las relaciones interpersonales de los alumnos.

Así mismo, se investigaron las relaciones entre otras variables como:

- (a) La relación de factores de personalidad con el sexo, con el tipo de escuela y la interacción.
- (b) La relación de la adaptación escolar con el sexo, con el tipo de escuela y la interacción.

4.2. SUJETOS

La muestra se integró por 169 alumnos, 85 de sexo masculino y 84 de sexo femenino, con edades que oscilan entre 11 y 13 años, que cursaban 5° y 6° grado de Primaria, de escuelas mixtas, sin instrucción religiosa, privadas y públicas.

Se compararon dos muestras de niños de 5° y 6° grado de Primaria que asistían a escuelas públicas y privadas ubicadas en dos zonas diferentes de la región metropolitana de la Ciudad de México.

4.3. MATERIAL :

a) Se utilizó el Cuestionario de Personalidad para Niños, Forma A (parte 1 y 2) y Forma C (parte 1 y 2) el cual consta de 14 factores, cada uno de los cuales evalúa dos polos opuestos de un rasgo de personalidad.

Cada forma consta de 140 preguntas; todos los ítems de la

prueba tienen dos opciones y el niño debe de marcar una de ellas. La excepción a esta regla la constituyen los reactivos para el factor de inteligencia, que tienen tres opciones de las que solamente una es la correcta. No existe tiempo límite para la ejecución del cuestionario (Apéndice A).

b) Se aplicó el Cuestionario de Adaptación Escolar elaborado por Youngman (1979) que consta de 34 preguntas a las que el alumno contesta "Sí" o "No". Estas exploran las áreas de Estudio, Contacto con el Maestro y Acatamiento de las Normas (Apéndice B).

c) Se utilizó un sociograma compuesto por ocho preguntas a las que los niños respondieron según su preferencia. Las áreas que éste abarcó fueron: aceptación en el estudio; rechazo en el estudio; aceptación social; rechazo social; status académico alto, status académico bajo; aceptación en el juego; rechazo en el juego (Apéndice C).

d) Se utilizó como indicador del rendimiento académico del alumno el promedio de calificaciones.

4.4 PROCEDIMIENTO

a) Las formas A y C del Cuestionario de Personalidad para Niños fueron aplicadas en cuatro sesiones de aproximadamente 50 minutos cada una, en hora de clase y a las 8:00 a.m.

En cada grupo de 5° y 6° grado de Primaria, la ejecución de la prueba fué supervisada por dos examinadoras de sexo femenino. Se les explicó a los niños en la primera sesión, que las hojas que tenían que contestar no era un exámen, sino un cuestionario para ver sus preferencias, por lo que no habían respuestas buenas ni malas. Se observó que en general, los grupos fueron muy cooperadores, pues les gustaba perder horas de clase. Se leyó junto con ellos la hoja de instrucciones y los ejemplos del Cuestionario (Ver apéndice A). Se resolvieron dudas y se procedió a aplicar la primera parte (Forma A, parte 1) del Cuestionario de Personalidad para Niños. En cada una de las tres sesiones subsecuentes se aplicaron las tres partes restantes, de dicho cuestionario respectivamente (Forma A, parte 2; Forma C, parte 1; Forma C, parte 2).

b) En una quinta sesión se aplicaron después de dar las correspondientes instrucciones el sociograma y posteriormente el Cuestionario de Adaptación Escolar.

c) Se pidió a los maestros de cada uno de los grupos el promedio individual de las calificaciones de los alumnos que integraron la muestra.

4.5. ANALISIS ESTADISTICO

En este inciso se describen los métodos estadísticos empleados para el análisis de los datos obtenidos a través de los instrumentos de medición.

a) Análisis Factorial de Componentes Principales

Para el análisis estadístico de los resultados obtenidos en el Cuestionario de Personalidad para Niños, se utilizó un análisis de Componentes Principales ya que, es un método cuyo propósito es examinar las relaciones subyacentes para un gran número de variables y determinar si la información se puede resumir en un grupo menor de factores o componentes con un mínimo de pérdida de información. Es decir, se analizan las interrelaciones entre un gran número de variables y se explican estas variables en términos de sus factores comunes subyacentes. Esta es una técnica de interdependencia en la que todas las variables se analizan simultáneamente, esto es, cada una de las variables observadas originales, se considera como una variable dependiente que está en función de un grupo subyacente de factores. Específicamente, el método de componentes principales se usa cuando el objetivo es resumir la mayoría de información general (varianza) en un número mínimo de factores con propósitos descriptivos.

Los resultados obtenidos de este análisis se presentarán

de la siguiente manera:

CLASIFICACION DE FACTORES DE SEGUNDO ORDEN DE
ACUERDO AL ANALISIS EN COMPONENTES PRINCIPALES

Factor de Segundo Orden	Factor Original o Primario	Forma de la Prueba	Correlación Positiva	Correlación Negativa
1° Factor	A	A	.x	
.	B	C	.	.-y
.
.
.
.
6° Factor	J	A	.x	.

b) Análisis de Varianza

El análisis de varianza es una técnica estadística que permite estudiar la dependencia entre un grupo de variables categóricas independientes contra una variable dependiente cuantitativa.

En este caso, se quiere investigar la influencia que tiene el sexo y el tipo de escuela sobre los factores de personalidad.

En la siguiente tabla, se muestra la forma como se presentarán los datos en el siguiente capítulo:

PRUEBA DE MEDIAS PARA LOS FACTORES DE PERSONALIDAD
EN RELACION AL SEXO Y AL TIPO DE ESCUELA

Factor Primario	Sexo			Tipo de Escuela		
	F	Media Femenino	Masculino	F	Privada	Pública
A	b ₁	x ₁	s ₁	d ₁	e ₁	t ₁
.
.
.
Q ₄	b ₁₄	x ₁₄	s ₁₄	d ₁₄	e ₁₄	t ₁₄

Así mismo, se utilizó este análisis para estudiar la influencia que tienen el sexo y el tipo de escuela sobre las tres dimensiones que mide el cuestionario de adaptación escolar.

La siguiente tabla muestra la presentación de los resultados:

PRUEBA DE MEDIAS PARA EL CUESTIONARIO DE ADAPTACION ESCOLAR
EN RELACION AL SEXO Y AL TIPO DE ESCUELA

Factor	Sexo			Tipo de Escuela		
	F	Femenino	Masculino	F	Privada	Pública
Estudio	a ₁	d ₁	f ₁	h ₁	o ₁	p ₁
.
.
Contacto con el maestro	a ₃	d ₃	f ₃	h ₃	o ₃	p ₃

c) Análisis de Confiabilidad

Para el análisis de confiabilidad del cuestionario de adaptación escolar, se llevó a cabo un análisis de los ítems cuyos resultados se expresan en términos de coeficientes de confiabilidad de Alpha de Cronbach, en el que se compara un ítem contra todos los demás buscando la homogeneidad de la prueba, esto es, la consistencia interna.

Para cada dimensión medida por este cuestionario, los resultados se presentarán de la siguiente manera:

ANÁLISIS DE CONFIABILIDAD PARA LA DIMENSIÓN...

Reactivo N de Pre- gunta en el Cues- tionario	Pregunta	Correlación	Alpha
1(1,1)	x_1	a_1	b_1
.	.	.	.
.	.	.	.
12(34,1)	x_n	a_n	b_n

d) Correlación Canónica

El análisis de correlación canónica es un método estadístico de multivariado que facilita el estudio de las interrelaciones entre grupos de variables independientes múltiples, por lo tanto, para poner a prueba la primera hipótesis de la presente investigación: "Existe una relación entre los factores de personalidad y la adaptación escolar" se consideró este

modelo estadístico como el adecuado.

Los resultados obtenidos serán presentados de la siguiente forma:

CORRELACION CANONICA MAS IMPORTANTE DE LOS FACTORES DE PERSONALIDAD Y DEL CUESTIONARIO DE ADAPTACION ESCOLAR

Factor Primario	I Correlación Canónica	II Correlación Canónica
A	B ₁	D ₁
.	.	.
.	.	.
.	.	.
Q ₄	B _n	D _n
Adaptación Escolar		
-Estudio	.	.
-Obediencia a las Normas	.	.
-Contacto con el Maestro	.	.

e) Análisis de Regresión Múltiple

Para estudiar la influencia de la adaptación escolar sobre el rendimiento académico, se utilizó un análisis de regresión múltiple ya que, este método permite analizar la influencia de dos o más variables independientes sobre una variable dependiente.

Los resultados serán presentados de la siguiente forma:

COEFICIENTES DE REGRESION

Variable Independiente	Coefficientes de Regresión	F Calculada	Probabilidad
X ₁	B ₁	F ₁	P ₁
⋮	⋮	⋮	⋮
X _n	B _n	F _n	P _n
Constante	B ₀		

Así mismo, se utilizó este análisis para estudiar la influencia de las relaciones interpersonales medidas por el sociograma sobre el rendimiento académico. Los datos se presentan de igual forma que la tabla anterior.

Capítulo 5

RESULTADOS

Los resultados del Cuestionario de Personalidad para niños de R.B. Cattell (CPQ) fueron sometidos a un análisis de componentes principales con el objeto de evaluar su confiabilidad. Se realizó un análisis de varianza de los mismos considerando el sexo y el tipo de escuela como variables independientes.

Se hizo un análisis de confiabilidad (Coeficiente de Confiabilidad de Cronbach) para los datos del cuestionario de Adaptación Escolar y un análisis de varianza, tomando en cuenta las respuestas a dicho cuestionario como variables dependientes y el sexo y el tipo de escuela como variables independientes.

Con el propósito de correlacionar los factores de personalidad con los resultados del Cuestionario de Adaptación Escolar, se aplicó el método de correlación canónica.

Por medio de un análisis de regresión múltiple se estudiaron las correlaciones entre las calificaciones escolares y las respuestas al Cuestionario de Adaptación Escolar, así como la correlación entre las mismas calificaciones y las respuestas del sociograma.

ANÁLISIS DE COMPONENTES PRINCIPALES

Frecuentemente se realizan investigaciones en las que el conjunto de individuos en estudio se encuentran descritos por un grupo de variables. Si este grupo de variables es grande, generalmente se encuentran interrelaciones. No puede pensarse que existan tantas medidas de la variación entre los individuos que sean independientes. Con frecuencia, varias de éstas describen aspectos similares de los individuos en estudio. De esta manera existe la posibilidad de poder expresar toda o casi toda la información presente en un conjunto de datos, en términos de un número de variables o factores de segundo orden que sean independientes. Si esto es posible, es necesario determinar cuál es el número apropiado de factores para hacerlo, qué porcentaje de la información total representan y finalmente, qué interpretación se les puede dar en términos de las variables originales. Con este fin se ha desarrollado la técnica de componentes principales.

Cattell, a partir de su teoría de los rasgos de personalidad, como se mencionó en el Capítulo 2, "La Medición de los Rasgos de Personalidad", elaboró el Cuestionario de Personalidad para Niños que consta de cuatro partes, cada una compuesta por 140 reactivos, los cuales representan a los 14 factores de personalidad que él llamó factores de personalidad de primer orden o primarios. Con el objeto de explorar si cada uno de estos

factores representa una característica de personalidad independiente de los otros factores, o si existe cierta relación entre ellos; realizó un segundo análisis factorial de éstos, y obtuvo 4 factores de 2.º orden a los que llamó de la siguiente manera: Factor I Extroversión; Factor II Ansiedad; Factor III Rudeza; Factor IV Independencia; los que representan los 14 factores primarios.

Al igual que Cattell, en la presente investigación, se utilizó el análisis de componentes principales para estudiar la validez del Cuestionario de Personalidad para Niños de Cattell, utilizado en una muestra de niños mexicanos.

A partir de éste análisis se concluye que el Cuestionario es un instrumento válido, ya que en las dos formas aplicadas se encontró una congruencia interna en la mayoría de los reactivos que la integran, como se demuestra en la siguiente tabla 1.

Tabla 1. CLASIFICACION DE FACTORES DE SEGUNDO ORDEN

FACTORES DE 2 ORDEN	FACTOR ORIGINAL PRIMARIO	FORMA DE LA PRUEBA	CORRELACION	
			POSITIVA	NEGATIVA
1º FACTOR Representa el 21.8% de la información.	"G"Superego débil(-) Superego fuerte (+)	C		-.706
	"G"Superego débil (-) Superego fuerte (+)	A		-.606
	"N" Ingenuidad (-)Astucia(+)	C	.699	
	"N" Ingenuidad (-)Astucia(+)	A	.696	
	"Q ₄ "Relajación (-) Tensión(+)	A	.659	
	"D" Temperamento Flemático(-) Excitabilidad (+)	A	.839	
	"D" Temperamento Flemático(-) Excitabilidad (+)	C	.425	
	"Q ₇ " Carencia de control interno(-) Control interno (+)	A		-.598
	"Q ₂ " Carencia de control interno (-)Control interno (+)	C		-.581
	"A" Reservado (-) Participativo (+)	C		-.579
	"C" Ego débil (-) Ego fuerte (+)	C		-.521
	"E" Sumisión (-) Dominancia (+)	A	.521	
	"E" Sumisión (-) Dominancia (+)	C	.437	
	"I" Carácter sensible (-) Carácter duro (+)	A	.495	
	"I" Carácter sensible (-) Carácter duro (+)	C	.456	
	"F" Taciturno (-) Entusiasmado (+)	A	.460	

FACTORES DE 2 ORDEN	FACTOR ORIGINAL O PRIMARIO	FORMA DE LA PRUEBA	CORRELACION	
			POSITIVA	NEGATIVA
2° FACTOR	"F" Taciturno (-) Entusiasta(+)	C	.694	
	"F" Taciturno (-) Entusiasta(+)	A	.450	
	"H" Timidez(-) Espontaneidad(+)	C	.601	
	"J" Individualismo (-) Se une al grupo (+)	A	.566	
	"J" Individualismo (-) Se une al grupo (+)	C	.520	
	"C" Ego débil (+) Ego fuer- te (+)	C	.531	
	"O" Tendencia a culpa (-) Seguridad en sí mismo(+)	A	.508	
	"B" Inteligencia baja (-) Inteligencia alta (+)	C	.407	
	"I" Carácter Sensible (-) Carácter Duro (+)	A	.465	
	"E" Sumisión (-) Dominancia (+)	C	.463	
3° FACTOR (7.7%)	"B" Inteligencia baja (-) Inteligencia alta (+)	C	.588	
	"Q _u " Relajación (-) Tensión(+)	C	.560	
	"D" Temperamento flemático (-) Excitabilidad (+)	C	.552	
	"I" Carácter sensible (-) Carácter duro (+)	C		-.373
	"H" Timidez (-) Espontanei- dad (+)	A		-.354

FACTORES DE 2 ORDEN	FACTOR ORIGINAL O PRIMARIO	FORMA DE LA PRUEBA	CORRELACION	
			POSITIVA	NEGATIVA
4° FACTOR (6.6%)	"B" Inteligencia baja (-) Inteligencia alta (+)	A		-.493
	"B" Inteligencia baja (-) Inteligencia alta (+)	C		-.299
	"J" Individualismo (-) Se une al grupo (+)	A		-.427
	"J" Individualismo (-) Se une al grupo (+)	C		-.382
	"E" Sumisión (-) Dominancia (+)	C	.419	
	"A" Reservado (-) Participativo (+)	A		-.411
	"C" Ego débil (-) Ego fuerte (+)	A		-.307
	"G" Superego débil (-) Superego fuerte (+)	C	.296	
5° FACTOR (4.3%)	"A" Reservado (-) Participativo (+)	A	.195	
	"G" Superego débil (-) Superego fuerte (+)	A	.371	
	"Q ₃ " Carencia de control interno (-) Control interno (+)	A	.365	
	"I" Carácter sensible (-) Carácter duro (+)	C	.325	
	"H" Timidez (-) Espontaneidad (+)	A		-.311

FACTORES DE 2 ORDEN	FACTOR ORIGINAL O PRIMARIO	FORMA DE LA PRUEBA	CORRELACION	
			POSITIVA	NETATIVA
6° FACTOR (3.9%)	"Q ₄ " Relajación (-) Tensión (+)	C	.400	
	"D" Tendencia a culpa (-) Seguridad en sí mismo (+)	C	.397	
	"Q ₃ " Carencia de control Interno (-) Control Interno(+)	C		-.381
	"C" Ego débil (-) Ego fuerte(+)	A	.341	
	"I" Carácter sensible (-) Carácter duro (+)	A		-.300
	"H" Timidez (-) Espontaneidad (+)	A	.265	

Se obtuvieron 6 factores de personalidad, mismos que serán descritos a continuación:

Factor Secundario 1:

Se observa una correlación positiva con los factores primarios de personalidad "N" (.699 y .696) en la forma A y C respectivamente; "Q₄" forma A (.659); "D" (.639 y .425) forma A y C respectivamente; "E" forma A (.521) y forma C (.437); "I" (.495 y .456) forma A y C respectivamente; "F" forma A (.460).

Resumiendo las características medidas por estos factores, se podrá describir a la persona como: ambiciosa, calculadora; lista, con una conciencia social marcada, refinada y con capa-

alidad de "insight" (1) personal. Se puede mostrar tensa, irritable y excitable; se preocupa con facilidad, es demandante, impaciente y nerviosa, le gusta llamar la atención, se distrae fácilmente. También es asertiva, competitiva, independiente, poco convencional, busca la admiración y puede presentar agresión, terquedad y problemas de conducta. Es poco sentimental, poco detallista, rechaza las ilusiones, le gusta las cosas lógicas y prácticas, es autosuficiente, espera muy poco de los demás, puede ser alegre, comunicativa, expresiva, franca y refleja los valores del grupo.

Existe una correlación negativa con los factores "G" forma A (-.606) y forma C (-.706); "Q₃" (-.598 y -.581) forma A y C respectivamente; "A" forma C (-.579); "C" forma C (-.521). El sujeto con un puntaje bajo en esos factores podría describirse como una persona que no acepta las reglas morales del grupo, frívola, en la que no se puede confiar y a quien no le importan sus obligaciones. También puede presentar poca capacidad de control personal, impulsividad, frialdad; poca afectividad, desconfianza, mal humor, inestabilidad emocional, baja tolerancia a la frustración y tendencia a evitar responsabilidades y preocupaciones.

(1) capacidad de introspección

Factor Secundario 2:

Se obtuvo una correlación alta positiva con los factores "F" forma C (.694) y forma A (.450); "H" forma C (.601); "J" (.566 y .520) forma A y C respectivamente; "C" forma C (.531); "O" forma A (.508); "B" forma C (.407); "I" forma A (.465); "E" forma C (.463).

El polo superior de este factor nos describe al individuo como alegre, comunicativo, expresivo, franco y conforme con los valores del grupo, posee un carácter positivo, busca atención y trata de evitar situaciones conflictivas; muestra confianza en sí mismo, seguridad, serenidad, sin importarle lo que otros opinen de él. Además se observa una buena capacidad mental, rapidez en el aprendizaje y capacidad de insight. Es poco sentimental, poco detallista, no es fantasioso, le gustan las cosas lógicas y prácticas. También es asertivo, competitivo, independiente, poco convencional, busca admiración.

Factor Secundario 3:

Se correlaciona en forma positiva unicamente con los siguientes factores primarios de la forma C: "B" (.588); "Q₄" (.560 y "D" (.552).

El polo superior de este factor nos describe a una persona con una buena capacidad mental, rapidez en el aprendizaje y capacidad de insight, aunque, es irritable, tensa, excitable,

demandante e impaciente; le gusta llamar la atención y se distrae fácilmente.

En forma negativa se correlaciona con los factores "I" forma C (-.373); "H" forma A (-.354). Lo que nos habla de un individuo dependiente, sensible, que busca y espera afecto y atención aunque puede ser imaginativo y dramático.

Factor Secundario 4:

Dada su relación con los factores primarios "E" forma C (.419); "G" forma C (.296), un puntaje alto hace referencia a una persona asertiva, competitiva, independiente, poco convencional, disciplinada y perseverante, quien busca ser aceptado y admirado por los demás.

Presentan una correlación negativa con los factores primarios "B" forma A (-.493) y forma C (-.299); "J" (-.427 y -.382) forma A y C respectivamente; "A" forma A (-.411); "C" forma A (-.307). La persona dentro de esta categoría tiene como características el tener una baja capacidad mental y dificultad para manejar problemas abstractos. Es reservado, de carácter frío, desconfiado, presenta inestabilidad emocional, baja tolerancia a la frustración, evita responsabilidades y preocupaciones y sus intereses son poco constantes.

Factor Secundario 5:

Los factores primarios "A" forma A (.495); "G" forma A (.371); "Q" forma A (.365); "I" forma C (.325), se correlacionan positivamente con este factor secundario. Incluye las siguientes características: es una persona que tiende a ser sociable, cálida, adaptable, atenta, es disciplinada y perseverante, es compulsiva y autocontrolada, le gustan las cosas lógicas y prácticas, es autosuficiente.

Únicamente se correlaciona negativamente con el factor primario "H" de la forma A (-.311); describiendo a la persona con un puntaje bajo como aventurera, activa, sociable e impulsiva.

Factor Secundario 6:

Este factor secundario está constituido por los siguientes factores primarios: "Q" forma C (.400); "O" forma C (.397); "C" forma A (.341); "H" forma A (.265) que se correlacionan positivamente y negativamente con los factores "Q" forma C (-.381); "I" forma A (-.300).

Una persona con un puntaje alto, será segura, a quien no le importa lo que los demás opinen de ella, emocionalmente estable, y constante en sus intereses, ecuánime, aventurera, activa y sociable.

La persona con un puntaje bajo, será impulsiva, poco respetuosa de las reglas sociales, imaginativas, dramática, sensible, que busca y espera afecto y atención y se muestra ansiosa.

ANÁLISIS DE VARIANZA PARA EL CUESTIONARIO DE PERSONALIDAD PARA NIÑOS DE CATTELL

El análisis de varianza es un procedimiento estadístico mediante el cual la variación total de un conjunto de datos se dividen en dos o más componentes, cada uno de los cuales se puede atribuir a una fuente identificable, obteniendo así los diferentes efectos de las variables independientes sobre la variable dependiente.

En este estudio se realizó un ANDEVA de dos factores (2 x 2), tomando como variable dependiente los puntajes de cada factor primario del Cuestionario de Personalidad para niños de Cattell (en total 14) y como variables independientes el sexo y el tipo de escuela (pública o privada).

Las variables sexo y tipo de escuela influyeron de manera significativa en los factores de personalidad antes referidos, tanto en la forma A como de la forma C, observados

en la tabla 2. Se indican los valores de la prueba F y con uno o dos asteriscos los niveles de significación correspondientes ($<.05$ y $<.01$ respectivamente). Se compararon las medias de las respuestas para cada factor agrupando a los sujetos de acuerdo al sexo y al tipo de escuela y se señalan las diferencias entre las medias que resultaron estadísticamente significativas según la prueba de Gabriel (1978) en cada uno de los factores medidos por dicho cuestionario.

TABLA 2: PRUEBA DE MEDIAS PARA LOS FACTORES DE PERSONALIDAD EN RELACION AL SEXO Y AL TIPO DE ESCUELA

	SEXO		F	TIPO DE ESCUELA		
	F CORRELACION	MEDIA		MEDIA		
		FEMENINO		MASCULINO	PRIVADA	PUBLICA
(-)						
A RESERVADO VS PARTICIPATIVO (+)		<u>17.83</u>	<u>17.79</u>		<u>18.05</u> <u>17.55</u>	
(-)						
B INTELIGENCIA BAJA VS INTELIGENCIA ALTA (+)		<u>16.90</u>	<u>16.72</u>	32.21**	<u>17.57</u> <u>15.98</u>	
C EGO DEBIL VS. EGO FUERTE		<u>16.73</u>	<u>16.24</u>	8.53**	<u>16.90</u> <u>16.01</u>	
D TEMPERAMENTO FLEMATICO VS EXCITABILIDAD	28.22**	<u>13.81</u>	<u>12.38</u>		<u>13.31</u> <u>12.86</u>	
E SUMISION VS. DOMINANCIA	32.96**	<u>13.19</u>	<u>11.83</u>		<u>12.65</u> <u>12.39</u>	
F TACITURNO VS. ENTUSIASTA	48.19**	<u>15.38</u>	<u>13.64</u>	10.53**	<u>14.90</u> <u>14.09</u>	
G SUPEREGO DEBIL VS SUPEREGO FUERTE		<u>17.91</u>	<u>17.85</u>	23.30**	<u>18.53</u> <u>17.30</u>	
H TIMIDEZ VS. ESPONTANEIDAD		<u>15.71</u>	<u>15.60</u>		<u>16.71</u> <u>15.60</u>	
I CARACTER SENSIBLE VS CARACTER DURO	163.69**	<u>17.35</u>	<u>14.15</u>		<u>15.89</u> <u>15.63</u>	
J INDIVIDUALISMO VS. SE UNE AL GRUPO	15.07**	<u>16.03</u>	<u>15.03</u>	32.65**	<u>16.24</u> <u>14.76</u>	
N INGENUIDAD VS. ASTUCIA	6.16*	<u>12.96</u>	<u>12.31</u>	7.32**	<u>12.98</u> <u>12.26</u>	
O TENDENCIA A CULPA VS SEGURIDAD EN SI MISMO		<u>16.74</u>	<u>16.68</u>	5.40*	<u>16.97</u> <u>16.43</u>	
Q ₃ CARENCIA DE CONTROL INTERNO VS CONTROL INTERNO	10.51**	<u>17.42</u>	<u>16.72</u>		<u>17.28</u> <u>16.88</u>	
Q ₄ RELAJACION VS TENSION		<u>13.86</u>	<u>13.57</u>		<u>13.82</u> <u>13.60</u>	

** LAS LINEAS DISCONTINUAS MUESTRAN MEDIAS ESTADISTICAMENTE DIFERENTES (p < .01)

TABLA 2: Continuación...

FACTOR PRIMARIO FORMA C	SEXO		F	TIPO DE ESCUELA		
	F	MEDIA		MEDIA		
		FEMENINO		MASCULINO	PRIVADA	PUBLICA
A RESERVADO VS. PARTICIPATIVO		<u>17.82</u>	<u>17.39</u>	4.69**	<u>17.90</u>	<u>17.28</u>
B INTELIGENCIA BAJA VS. INTELIGENCIA ALTA		<u>15.90</u>	<u>15.53</u>	63.11**	<u>16.88</u>	<u>14.43</u>
C EGO DEBIL VS.EGO FUERTE		<u>15.95</u>	<u>15.60</u>	6.76*	<u>16.20</u>	<u>15.31</u>
D TEMPERAMENTO FLEMATICO VS EXCITABILIDAD		<u>14.24</u>	<u>13.70</u>	-	<u>14.24</u>	<u>13.68</u>
E SUMISION VS. DOMINANCIA	65.40**	<u>14.94</u>	<u>12.68</u>		<u>13.90</u>	<u>13.73</u>
F TACITURNO VS. ENTUSIASTA	15.23**	<u>15.09</u>	<u>13.85</u>	7.87**	<u>14.90</u>	<u>14.00</u>
G SUPEREGO DEBIL VS SUPEREGO FUERTE	4.77*	<u>17.37</u>	<u>16.69</u>		<u>17.26</u>	<u>16.82</u>
H TIMIDEZ VS ESPONTANEIDAD		<u>16.56</u>	<u>16.41</u>	13.66**	<u>17.00</u>	<u>15.91</u>
I CARACTER SENSIBLE VS CARACTER DURO	77.08**	<u>16.21</u>	<u>14.15</u>		<u>15.29</u>	<u>15.07</u>
J INDIVIDUALISMO VS. SE UNE AL GRUPO		<u>16.29</u>	<u>16.27</u>	18.35**	<u>16.82</u>	<u>15.69</u>
N INGENUIDAD VS ASTUCIA	11.03**	<u>13.09</u>	<u>12.21</u>	7.96**	<u>13.01</u>	<u>12.26</u>
O TENDENCIA A CULPA VS SEGURIDAD EN SI MISMO		<u>15.92</u>	<u>15.79</u>		<u>15.97</u>	<u>15.73</u>
Q ₃ CARENCIA DE CONTROL INTERNO VS CONTROL INTERNO		<u>17.79</u>	<u>17.56</u>		<u>17.74</u>	<u>17.60</u>
Q ₄ RELAJACION VS TENSION		<u>13.22</u>	<u>13.12</u>		<u>13.42</u>	<u>12.90</u>

** LAS LINEAS DISCONTINUAS MUESTRAN MEDIAS ESTADISTICAMENTE DIFERENTES P.01

En esta tabla se observa que los factores de personalidad en los que se obtuvieron una significancia con respecto al sexo y/o al tipo de escuela fueron:

Factor A (Reservado vs Participativo): En éste factor sólo la variable tipo de escuela influye de manera significativa sólo en la forma C ($F:4.69$; $P<.05$). La comparación de las medias correspondientes a la escuela pública y privada indica que los puntajes de la escuela privada son más altos y difieren significativamente ($P<.05$) de los de la escuela pública.

Factor B (Inteligencia Baja vs Inteligencia Alta): El tipo de escuela influye de manera significativa en las respuestas a este factor de Inteligencia tanto para la forma A ($F:32.21$; $P<.01$), como para la forma C ($F:63.11$; $P<.01$). Cuando se comparan las medias de cada tipo de escuela se observa que la media más alta se registra en la escuela privada en ambas formas y difiere significativamente de la media de la escuela pública ($P<.01$).

Factor C (Ego Débil vs Ego Fuerte): También en este factor el tipo de escuela resultó significativo tanto en la forma A ($F:8.53$; $P<.01$) como en la forma C ($F:6.76$; $P<.05$). La media de la escuela privada es significativamente más alta que la muestra de la escuela pública.

Factor D (Temperamento Flemático vs Excitabilidad): Para este factor la variable sexo resulta significativa sólo para la forma A ($F: 28.22$; $P < .01$); Las mujeres obtuvieron la media con significancia estadística más alta ($P < .01$).

Factor E (Sumisión vs Dominancia): En este factor las dos variables independientes (sexo y tipo de escuela) resultaron estadísticamente significativas para ambas formas. La variable sexo (forma A: $F: 48.19$; $P < .01$ y forma C: $F: 15.23$; $P < .01$) en ambas formas, la media significativamente más alta se observó en el grupo de mujeres. En la variable tipo de escuela (forma A: $F: 10.53$; $P < .01$ y forma C: $F: 7.87$; $P < .01$) las medias significativamente más altas corresponden a los sujetos de la escuela privada.

Factor G (Superego Débil vs Superego Fuerte): En este factor, se observan resultados diferentes en cada una de las formas. En la forma A la variable tipo de escuela influye de manera significativa ($F: 25.30$; $P < .01$) y la media significativamente más alta corresponde a los sujetos de la escuela privada. En la forma C ($F: 4.77$; $P < .05$) es el sexo la variable que influye de manera significativa y el grupo de mujeres el que obtiene el promedio de puntajes significativamente mayor.

Factor H (Timidez vs Espontaneidad): Este factor resultó significativo en cuanto al tipo de escuela en la forma C (F:13.66; $P < .01$) observandose una media significativamente más alta ($P < .01$) para la escuela privada que para la escuela pública.

Factor I (Carácter sensible vs carácter duro): Este factor resultó estadísticamente significativo en cuanto al sexo en ambas formas (forma A: F: 163.69; $P < .01$ y forma C: F: 77.08; $P < .01$). El grupo de sexo femenino, obtuvo una media significativamente más alta en ambas formas ($P < .01$).

Factor J (Individualismo vs Se une al grupo): Este factor resultó significativo con respecto a la variable sexo sólo en la forma A (F: 15.07; $P < .01$), obteniendo la media más alta el grupo de sexo femenino ($P < .01$).

La variable tipo de escuela resultó significativa en ambas formas (forma A: F: 32.65; $P < .01$ y forma C: F: 18.35; $P < .01$). La escuela privada obtuvo una media estadísticamente significativa más alta en ambas formas ($P < .01$) que la escuela pública.

Factor N (Ingenuidad vs Astucia): En este factor, las dos variables independientes (sexo y tipo de escuela) resultaron estadísticamente significativas para ambas formas. En la variable sexo (forma A: F: 6.16; $P < .05$ y forma C: F: 11.03; $P < .01$) la media significativamente más alta en ambas formas

se observa en el sexo femenino.

En la variable tipo de escuela (forma A: $F: 7.32; P < .01$ y forma C: $F: 7.96; P < .01$) las medias significativamente más altas corresponden a los sujetos de la escuela privada.

Factor 0 (Tendencia a culpa vs Autoseguridad): Para este factor la variable tipo de escuela resultó significativa en la forma A ($F: 5.40; P < .05$). La escuela privada obtuvo la media significativamente más alta ($P < .05$).

Factor Q₃ (Carencia de control interno vs Control interno): En este factor es el sexo la variable independiente que influye de manera significativa para la forma A ($F: 10.51; P < .01$). La media significativamente más alta corresponde al grupo de sexo femenino.

Factor Q₄ (Relajación vs Tensión): En este factor no resultaron significativas las variables independientes (sexo y tipo de escuela) en ninguna de las formas.

ANALISIS DE CONFIABILIDAD DEL CUESTIONARIO
DE ADAPTACION ESCOLAR

El coeficiente de confiabilidad que se obtuvo para las tres dimensiones del Cuestionario de Adaptación Escolar fué de Alpha: .6905. Esto nos sugiere un nivel homogéneo o consistencia interna aceptable en la muestra del presente estudio.

En las tablas 3, 4 y 5, se presentan los resultados correspondientes a cada una de las dimensiones y sus respectivos reactivos.

Tabla 3. ANÁLISIS DE CONFIABILIDAD PARA LA DIMENSIÓN ESTUDIO

Reactivo N de pre gunta en el cues- tionario	Pregunta	Correlación Item-Total	Alpha
1.1	¿Miras frecuentemente por la ventana del salón?	.210*	.561
5.1	¿Frecuentemente platicas con la persona que se sienta junto a ti?	.279*	.545
7.1	¿Se te hace difícil mantenerte sentado tranquilamente durante largo tiempo?	.201*	.563
11.1	¿Generalmente estas callado en clase?	.502*	.488
13.1	¿A veces sueñas despierto?	.116	.584
19.1	¿Caminas sin hacer ruido en el colegio?	.317*	.535
20.1	¿Siempre que habla el profesor pones atención?	.258*	.553
22.1	¿Puedes trabajar durante largo tiempo?	.181	.566
25.1	¿Por lo general haces los trabajos tú solo?	.156	.569
29.1	¿Siempre haces lo que se te pide sin quejarte?	.307*	.542
31.1	¿A veces empiezas a reírte en el salón de clase?	.240*	.554
34.1	¿Siempre le pides permiso a tu profesor antes de pararte de tu asiento?	.127	.581
Coeficiente Alpha para los doce items = .576; P = .000			

En la dimensión Estudio (Tabla 3) se observó que los items 1, 2, 3, 4, 6, 7, 10, 11, se correlacionan significativamente con el puntaje total.

Tabla 4. ANÁLISIS DE CONFIABILIDAD PARA LA ESCALA DE OBEDECENCIA A LAS NORMAS

Reactivo N de pre- gunta en el cues- tionario	Pregunta	Correlación Ítem-Total	Alpha
2.2	¿Te ha quitado cosas el profesor?	.291*	.594
3.2	¿Tu trabajo es generalmente ordenado?	.263*	.601
8.2	¿Se puede leer tu escritura facil- mente?	.261*	.600
9.2	¿Frecuentemente llegas tarde a clase?	.087	.627
10.2	¿Se te maltratan fácilmente tus libros?	.397*	.578
14.2	¿Casi siempre tienes una pluma?	.040	.631
15.2	¿Has sido castigado frecuentemente por el profesor?	.323*	.589
16.2	¿Siempre haces tu tarea?	.282*	.597
17.2	¿Caminas sin hacer ruido en el colegio?	.195	.611
18.2	¿Se te han caído o has tirado co- sas en la clase?	.323*	.588
23.2	¿Generalmente tienes los libros y las demás cosas que necesitas para tu clase?	.335*	.592
24.2	¿A veces dejas trabajos sin terminar?	.244*	.602
26.2	¿Algunas veces le das empujones a niños o niñas?	.256*	.600
28.2	¿Pides permiso frecuentemente pa- ra salir del salón?	-.005	.646
32.2	¿A veces gritas las contestaciones antes de que se te pregunte?	.439*	.567
Coeficiente ALPHA para los ítems = .619; P = .000			

Como se puede observar, los Items 1, 2, 3, 5, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 15, se correlacionan significativamente con el total en la escala de Obediencia a las Normas.

Tabla 5. ANALISIS DE CONFIABILIDAD PARA LA ESCALA DE CONTACTO CON EL MAESTRO

Reactivo N de pre- gunta en el cues- tionario.	Pregunta	Correlación Item-Total	Alpha
1.3	¿Casi siempre contestas cuando te hace una pregunta el profesor?	.479*	.456
6.3	¿A veces le haces mandados al profesor?	.114	.595
12.3	¿Frecuentemente alzas la mano cuando el profesor hace una pregunta?	.372*	.504
21.3	¿Algunas veces le haces preguntas al profesor?	.338*	.520
27.3	¿Si no puedes hacer el trabajo le pides ayuda a tu profesor?	.337*	.503
30.3	¿Le contestas al profesor si te regaña?	.044	.610
33.3	¿Siempre pides ayuda cuando existen problemas en la realización del trabajo?	.329*	.519
Coeficiente ALPHA para los 7 Items = .572; P = .000			

Los Items 1, 3, 4, 5, 7, se correlacionan significativamente con el total en la escala de Contacto con el Maestro.

ANALISIS DE VARIANZA PARA EL CUESTIONARIO
DE ADAPTACION ESCOLAR

En las tres dimensiones del Cuestionario de Adaptación Escolar, (estudio, obediencia a las normas y contacto con el maestro), se obtuvieron las siguientes relaciones presentadas en la tabla 6. En ésta se indican los valores de la prueba F y con dos asteriscos el nivel de significancia. También se indican las diferencias de medias en cuanto al sexo y al tipo de escuela para cada una de las tres dimensiones del Cuestionario de Adaptación Escolar.

A continuación (Tabla 6), se exponen los resultados de los análisis de varianza correspondientes al cuestionario de Adaptación Escolar para cada una de sus dimensiones. Se hicieron tres análisis de varianza en los que las variables independientes fueron el sexo y el tipo de escuela y las dependientes cada dimensión del cuestionario.

Tabla 6. ANALISIS DE VARIANZA DEL CUESTIONARIO DE
ADAPTACION ESCOLAR EN RELACION AL SEXO Y AL TIPO DE
ESCUELA.

Dimensiones	F	Sexo Media		F	Tipo de Escuela Media	
		Femenino	Masculino		Privada	Pública
ESTUDIO		19.61	19.26		19.75	19.15
OBEDIENCIA A LAS NORMAS	20.64**	26.15	24.80		25.56	25.35
CONTACTO CON EL MAESTRO		12.50	12.16	13.15**	12.67	11.95

**Las líneas discontinuas muestran medias estadísticamente diferentes $P < .01$

Como se puede observar, en la tabla anterior, el sexo influye de manera significativa en la dimensión obediencia a las normas ($F:20.64$; $P < .01$) y las mujeres obtuvieron una media significativamente más alta que los hombres.

En la dimensión Contacto con el Maestro, el tipo de escuela influye significativamente ($F:13.35$; $P < .01$). La escuela privada obtuvo una media significativamente más alta que la pública.

CORRELACION CANONICA DE LOS FACTORES DE PERSONALIDAD CON
LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE ADAPTACION ESCOLAR

La correlación canónica es una técnica que permitió determinar el grado de relación existente entre las combinaciones lineales de las siguientes variables dependientes: estudio, contacto con el maestro y obediencia a las normas del Cuestionario de Adaptación Escolar, y las variables independientes representadas por los diferentes factores de personalidad (en éste únicamente se realizó el análisis para la forma A tomando en cuenta que ambas formas son equivalentes. Se obtuvieron tres correlaciones mostradas en la tabla 7, en la que se indican los grados de libertad, la χ^2 calculada y la probabilidad P para cada una de las correlaciones obtenidas.

Tabla 7. CORRELACION CANONICA DE LOS FACTORES DE PERSONALIDAD
Y LA ADAPTACION ESCOLAR

CORRELACIONES	GRADOS DE LIBERTAD	χ^2 CAL	P
I	42	451.67	.000**
II	26	306	.004**
III	12	154	.53

$P < .01$

Como se puede observar, la correlación III no es significativa, por lo cual, sólo se incluirán en la siguiente tabla los datos correspondientes a las dos primeras correlaciones canónicas.

En la tabla 8 se presentan los factores que resultaron más significativos en la correlación canónica I y II.

Tabla 8. CORRELACIONES CANONICAS DE LOS FACTORES DE PERSONALIDAD Y DEL CUESTIONARIO DE ADAPTACION ESCOLAR

FACTOR	II CORRELACION CANONICA	II CORRELACION CANONICA
A Reservado vs Participativo		
B Inteligencia Baja vs Inteligencia Alta		.289*
C Ego débil vs Ego fuerte	.155*	
D Temperamento flemático vs Excitabilidad	-.185*	
E Sumisión vs Dominancia		-.372*
F Taciturno vs Entusiasta		
G Superego débil vs Superego fuerte	.345*	.230*
H Timidez vs Espontaneidad		
I Carácter sensible vs Carácter duro		
J Individualismo vs Se une al grupo		
N Ingenuidad vs Astucia		
O Tendencia a culpa vs Seguridad en sí mismo		
Q ₃ Carencia de control interno vs Control interno		
Q ₄ Relajación vs Tensión		
<u>Adaptación Escolar</u>		
Estudio	.261*	
Obediencia a las normas	.272*	
Contacto con el maestro		.655*

En la correlación canónica I, se puede observar que los factores de personalidad "C" Ego débil vs Ego fuerte (0.155); "G" Superego débil vs Superego fuerte (0.345); se correlacionan en forma positiva con las dimensiones: Estudio (0.261) y Obediencia a las Normas (0.272), del cuestionario de Adaptación Escolar y en forma negativa con estas mismas dimensiones el factor "D" Temperamento Flemático vs Excitabilidad (-0.185). Esto es, que con un Ego fuerte, con un Superego fuerte y con un Temperamento flemático, se obtiene una puntuación alta con las dimensiones de Estudio y Obediencia a las Normas.

Mientras que en la correlación canónica II, el factor de personalidad "B" Inteligencia Baja vs Inteligencia Alta (0.289) y "G" Superego débil vs Superego fuerte (0.230) se correlaciona en forma positiva con la dimensión Contacto con el Maestro (0.655) del cuestionario de Adaptación Escolar y en forma negativa con esta misma dimensión, los factores "E" Sumisión vs Dominancia (-0.372) indicando que si se obtiene Inteligencia alta, si se es sumiso y se tiene un superego fuerte, entonces existe un buen contacto con el maestro.

ANALISIS DE REGRESION MULTIPLE

El análisis de regresión múltiple es un método de analizar las contribuciones de dos o más variables independientes a una variable dependiente (Kerlinger 1975).

En el primer caso, la variable dependiente es el rendimiento académico, medido por las calificaciones, mientras que las variables independientes son las tres dimensiones que conforman el cuestionario de Adaptación Escolar, esto es: Estudio, Obediencia a las Normas y Contacto con el Maestro.

En el análisis de varianza para este modelo de regresión múltiple, se obtuvo una $F: 1.53; P < .004$. El coeficiente de determinación $R^2 = .027$ y los coeficientes de regresión se presentan en la tabla 9.

Tabla 9. COEFICIENTES DE REGRESION DE CALIFICACIONES CON ADAPTACION ESCOLAR

VARIABLES	COEFICIENTE DE REGRESION	t CAL	PROBABILIDAD
Estudio	-.015	-.49	.626
Contacto con el maestro	.098	2.12	.035*
Obediencia a las normas	.002	0.06	.958
Constante	1.773	1.93	0.055

* $P < .05$

Como se puede observar, en esta tabla la única dimensión que se correlaciona y en forma positiva, con el rendimiento académico es Contacto con el Maestro, lo que indica que un buen rendimiento académico se asocia con un buen contacto con el maestro y viceversa.

En el segundo caso, la variable dependiente es también el rendimiento académico, medido por las calificaciones, mientras que las variables independientes son las dimensiones medidas por el sociograma, a saber: Aceptación en el estudio, Rechazo en el estudio; Aceptación social; Rechazo social; Status académico alto; Status académico bajo; Aceptación en el juego; Rechazo en el juego.

El análisis de varianza para este modelo de regresión múltiple tiene una $F=3.02$ ($P < .003$) la cual es significativa. El coeficiente de determinación $R^2 = 0.131$ y los coeficientes de regresión, se presentan en la tabla 10.

Tabla 10. COEFICIENTES DE REGRESION DE CALIFICACIONES
CON SOCIOGRAMA

VARIABLES	COEFICIENTES DE REGRESION	t CAL	PROBABILIDAD
I Aceptacion en el estudio	.021	.46	.646
II Rechazo en el estudio	.033	.95	.345
III Aceptación social	.026	.70	.485
IV Rechazo social	-.014	-.44	.662
V Status académico alto	.034	2.88	.004**
VI Status académico bajo	-.023	-1.74	.083
VII Aceptación en el juego	-.016	-1.18	.239
VIII Rechazo en el juego	-.034	-.92	.361
Constante	2.767	23.02	0.000

**P < .01

La dimensión que se correlaciona con el rendimiento académico, es el Status Académico Alto en forma positiva lo que sugiere que con un buen rendimiento académico, también se tendrá un buen status académico y viceversa.

Capítulo 6.

DISCUSION Y CONCLUSIONES

Como se recordará, en esta investigación se sometieron a estudio las siguientes hipótesis:

- 1.- Existe una relación entre los factores de personalidad y la adaptación escolar.
- 2.- Existe una relación entre la adaptación escolar y el rendimiento académico.
- 3.- Existe una relación entre las relaciones interpersonales de los alumnos y el rendimiento académico.
- 4.- Existe una relación entre la adaptación escolar y las relaciones interpersonales de los alumnos.

Previamente a la realización de las pruebas de hipótesis se obtuvo la validez del Cuestionario de Personalidad para Niños de R. B. Cattell y la confiabilidad del Cuestionario de Adaptación Escolar, elaborado por Youngman (1979). Además de las hipótesis anteriores, se investigaron las relaciones entre otras variables como:

- a) La relación de factores de personalidad con el sexo, el tipo de escuela y su interacción.
- b) La relación de la adaptación escolar con el sexo, el tipo de escuela y su interacción.

ANÁLISIS DE COMPONENTES PRINCIPALES

A través de este análisis, Cattell, en 1972, investigó la homogeneidad entre los factores primarios de personalidad, es decir, si cada uno de los factores representa una característica de personalidad independiente de los otros factores o si existe cierta homogeneidad entre ellos. Encontró que sí hay relación entre varios de sus factores originales por lo que hizo un análisis factorial de éstos y obtuvo cuatro factores de segundo orden: Extroversión (Factor I); Ansiedad (Factor II); Rudeza (Factor III); Independencia (Factor IV); los que representan de manera sintética a los 14 factores primarios.

En el presente estudio, se hizo el análisis de los factores primarios, pero a diferencia de Cattell, quien únicamente utilizó la forma A, en esta investigación se estudiaron las formas A y C. Se partió del supuesto de que cada factor primario mide lo mismo en la forma A que en la C y esto debe probarse a través del análisis de componentes principales. Mediante este análisis se obtuvieron 6 factores de personalidad de segundo orden, que a continuación resumimos:

Factor Secundario I:

Se correlaciona con los siguientes factores primarios, cuyas características psicológicas se describieron en el capítulo de resultados:

- Factor G (Formas A y C) Superego débil vs Superego fuerte
- Factor N (Formas A y C) Ingenuidad vs Astucia
- Factor D (Formas A y C) Temperamento flemático vs
Excitabilidad
- Factor Q₃ (Formas A y C) Carencia de control interno vs
Control interno
- Factor Q₄ (Forma A) Relajación vs Tensión.
- Factor A (Forma C) Reservado vs Participativo
- Factor E (Forma A y C) Sumisión vs Dominancia
- Factor I (Formas A y C) Carácter sensible vs Carácter duro
- Factor F (Forma A) Taciturno vs Entusiasta

Factor Secundario 2 :

- Factor F (Formas A y C) Taciturno vs Entusiasta
- Factor H (Forma C) Timidez vs Espontaneidad
- Factor J (Formas A y C) Individualismo vs Se une al grupo
- Factor C (Forma C) Ego débil vs Ego fuerte
- Factor O (Forma A) Tendencia a culpa vs Seguridad en sí
mismo
- Factor B (Forma C) Inteligencia Baja vs Inteligencia alta
- Factor I (Forma A) Carácter sensible vs Carácter duro
- Factor E (Forma C) Sumisión vs Dominancia

Factor Secundario 3:

- Factor B (Forma C) Inteligencia baja vs Inteligencia alta
- Factor Q₄ (Forma C) Relajación vs Tensión
- Factor D (Forma C) Temperamento flemático vs Excitabilidad
- Factor I (Forma C) Carácter sensible vs carácter duro

Factor H (Forma A) Timidez vs Espontaneidad

Factor Secundario 4:

Factor B (Formas A y C)	Inteligencia Baja vs Inteligencia Alta
Factor J (Formas A y C)	Individualismo vs Se une al grupo
Factor E (Forma C)	Sumisión vs Dominancia
Factor A (Forma A)	Reservado vs Participativo
Factor C (Forma A)	Ego débil vs Ego fuerte
Factor G (Forma C)	Superego débil vs Superego fuerte

Factor Secundario 5:

Factor A (Forma A)	Reservado vs Participativo
Factor G (Forma A)	Superego débil vs Superego fuerte
Factor Q ₃ (Forma A)	Carencia de control interno vs control interno
Factor I (Forma C)	Carácter sensible vs Carácter duro
Factor H (Forma A)	Timidez vs Espontaneidad

Factor Secundario 6:

Factor Q ₄ (Forma C)	Relajación vs Tensión
Factor D (Forma C)	Tendencia a culpa vs Seguridad en sí mismo
Factor Q ₃ (Forma C)	Carencia de control interno vs Control interno
Factor C (Forma A)	Ego débil vs Ego fuerte
Factor I (Forma A)	Carácter Sensible vs Carácter duro

Factor H (Forma A) Timidez vs Espontaneidad

Estos 6 factores contienen la información de los 14 factores de personalidad originales, y permiten analizar cuáles son los factores primarios que comparten reactivos con significados semejantes y que por consiguiente evalúan características de personalidad similares. Por ejemplo, en el primer factor de segundo orden, aparecen los factores de personalidad N, Q₄, D, E, F, I, en el sentido positivo y G, Q₃, A y C en el negativo.

Galindo (1983) realizó este mismo análisis con una muestra de 200 alumnos, únicamente de sexo masculino y un solo tipo de escuela, la privada. Otuvo mediante este procedimiento estadístico 7 factores de segundo orden a diferencia de Cattell que obtuvo 4 y de la presente investigación cuya muestra se integró por sujetos de ambos sexos y de escuelas privada y pública, en la que se obtuvieron 6 factores de personalidad de segundo orden.

Los factores de segundo orden obtenidos por Galindo (1983) son los siguientes:

Factor Secundario 1:

Factor E (Forma A y C)	Sumisión vs Dominancia
Factor G (Forma A y C)	Super Ego débil vs Super Ego fuerte
Factor D (Forma A)	Temperamento flemático vs Excitabilidad.
Factor N (Forma A y C)	Ingenuidad vs Astucia
Factor Q ₄ (Forma A)	Relajación vs Tensión

Factor Q₃ (Forma A y C) Carencia de control interno vs Control interno

Factor Secundario 2:

Factor I (Forma A y C) Carácter duro vs Carácter sensible

Factor J (Forma A) Se une al grupo vs Individualismo

Factor A (Forma A) Reservado vs Participativo

Factor Q₃ (Forma A) Carencia de control interno vs Control interno

Factor E (Forma C) Sumisión vs Dominancia

Factor Secundario 3:

Factor I (Forma C) Carácter duro vs Carácter sensible

Factor Q₃ (Forma C) Carencia de control interno vs Control interno

Factor G (Forma C) Superego débil vs Superego fuerte

Factor Q₄ (Forma C) Relajación vs Tensión

Factor N (Forma C) Ingenuidad vs Astucia

Factor C (Forma C) Ego débil vs Ego fuerte

Factor Secundario 4:

Factor F (Forma A y C) Taciturno vs Entusiasta

Factor H (Forma A) Timidez vs Espontaneidad

Factor O (Forma C) Autoseguridad vs Tendencia a culpa

Factor Secundario 5:

Factor J (Forma A) Individualismo vs Se une al grupo

Factor C (Forma A y C) Ego débil vs Ego fuerte

Factor A (Forma A y C)	Reservado vs Participativo
Factor O (Forma A)	Seguridad en sí mismo vs Tendencia a culpa
Factor Q ₄ (Forma C)	Relajación vs Tensión
Factor H (Forma A)	Timidez vs Espontaneidad

Factor Secundario 6:

Factor D (Forma C)	Temperamento flemático vs Excitabilidad
Factor J (Forma C)	Individualismo vs Se une al grupo
Factor C (Forma C)	Ego débil vs Ego fuerte
Factor N (Forma C)	Ingenuidad vs Asucia

Factor Secundario 7:

Factor B (Forma A y C)	Inteligencia baja vs Inteligencia Alta
------------------------	--

La diferencia del número de factores de segundo orden obtenidos por Galindo (1983) y en este estudio, puede deberse a las diferentes características de las respectivas muestras ya que, en ambas investigaciones se utilizó la misma traducción, la que por otro lado también pudo haber influido en que los resultados obtenidos por Cattell difieran de las investigaciones realizadas con muestras de niños mexicanos.

La congruencia interna del Cuestionario de Personalidad para niños de Cattell, se investigó con el mismo análisis donde se verifica si exista congruencia entre las dos formas de la

prueba, es decir, que cada uno de los factores primarios de personalidad (tal como han sido definidos por Cattell) y que forman parte de la versión A de la prueba, mide lo mismo que su equivalente en la forma C, por ejemplo, que el factor de personalidad N mida el mismo rasgo de personalidad en ambas formas. Para esto, es necesario que en cada factor secundario aparezcan resultados simultáneamente en las formas A y C de los factores primarios de personalidad. Esto indicará que hay una parte de la personalidad que es medida por el mismo factor en ambas formas.

Así pues, se observa que existe congruencia en los siguientes factores primarios de personalidad en ambas formas:

- Factor B Inteligencia baja vs Inteligencia alta
- Factor D Temperamento flemático vs Excitabilidad
- Factor E Sumisión vs Dominancia
- Factor F Taciturno vs Entusiasta
- Factor G Superego débil vs Superego fuerte
- Factor I Carácter sensible vs Carácter duro
- Factor J Individualismo vs Se une al grupo
- Factor N Ingenuidad vs Astucia
- Factor Q₃ Carencia de control interno vs Control interno

Mientras que en los factores primarios siguientes las formas A y C no son equivalentes:

- Factor A Reservado vs Participativo

Factor C	Ego débil vs Ego fuerte
Factor H	Timidez vs Espontaneidad
Factor O	Tendencia a culpa vs Seguridad en sí mismo
Factor Q ₄	Relajación vs Tensión.

Esto último se puede deber a que los reactivos de ambas formas no están elaborados de forma que permitan medir de manera precisa el factor de personalidad al que corresponden y lo que probablemente ocurre es que, lo que miden o la forma en que están elaborados o bien, la traducción, dá lugar a que midan indistintamente diferentes factores de personalidad, por ejemplo, en el Factor A (Reservado vs Participativo), el reactivo N°1 de la forma C :

"Cuando ves una película buena en la televisión, la comentas con tus amigos al día siguiente en la escuela	ó	no se te ocurre preguntarles si la vieron",
--	---	---

podría formar parte del factor H (Timidez vs Espontaneidad), el cual mide características semejantes al anterior.

Así mismo, algunos reactivos de este factor como el N°36 de la forma C:

"Quisieras que la gente te dejara sólo con tus pensamientos	ó	te agrada que se acerquen y platicuen contigo".
---	---	---

Este reactivo podría formar parte del factor A (Reservado vs Participativo).

Otro ejemplo es en el reactivo N°54 de la forma A:

"Si la gente te hace burla o sonrías y no te
te da coraje molesta mucho"

el cual pertenece al factor Q_4 (Relajación vs Tensión), pero podría incluirse en el factor O (Tendencia a culpa vs Seguridad en sí mismo).

También, el reactivo N°6 de la forma C:

"Te sientes nervioso de que te sientes contento"
no te dejan participar en o las actividades del colegio

el cual forma parte del factor C (Ego débil vs Ego fuerte), podría incluirse en el factor A (Reservado vs Participativo) o en el factor H (Timidez vs Espontaneidad).

Así pues, se observa que existe congruencia en los factores primarios B, D, E, F, G, I, J, N y Q_3 de ambas formas, mientras que en los factores A, C, H, O y Q_4 las formas A y C no son equivalentes.

ANÁLISIS DE VARIANZA PARA EL CUESTIONARIO DE
PERSONALIDAD PARA NIÑOS DE CATTELL

En los resultados del Análisis de Varianza del Cuestionario de Personalidad, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas atribuibles a las variables independientes sexo y tipo de escuela. Cabe recordar que en el factor tipo de escuela se consideraron dos áreas geográficas que corresponden a dos clases sociales ya que, las escuelas eran públicas y privadas y además se localizan en dos zonas que pueden considerarse representativas de diferentes clases sociales (Lomas de Chapultepec y Cerro del Judío).

Es importante enfatizar que en ambas variables, los puntajes de los factores de personalidad tienden hacia el polo positivo. El término polo positivo, como lo emplea Cattell, se refiere a que cada factor es presentado en forma bipolar, esto es, un extremo del polo proporciona la descripción correspondiente a una puntuación baja (polo negativo), mientras que una puntuación alta (polo positivo) correspondería a la descripción del otro extremo del factor. Esto no implica una tendencia a responder en términos socialmente aceptables, ya que esta "deseabilidad social" se encuentra en los dos polos.

En primer lugar, se discutiran las diferencias relacionadas con el sexo y de éstas, primero aquellas en donde coinciden los resultados en las formas A y C.

Los resultados correspondientes al factor de personalidad F (Taciturno vs entusiasta), sugieren que el grupo de sexo femenino presentan en forma mas acentuada, que el grupo de sexo masculino las siguientes características: son mas comunicativas y expresivas, francas y reflejan en mayor grado los valores del grupo.

Las diferencias en dichas características pueden deberse a las diferencias culturalmente determinadas en cuanto a la educación que ambos reciben por ejemplo, culturalmente se espera que los hombres sean mas controlados en sus expresiones emocionales, sean más reservados y menos comunicativos en cuanto a sus sentimientos; mientras que desde pequeñas a las mujeres se les permite una expresión mas franca de sus emociones, lo cual es sancionado y rechazado en el sexo opuesto.

En el factor I (Carácter sensible vs Carácter duro), en el factor N (Ingenuidad vs Astucia) y en el factor E (Sumisión vs Dominancia), los resultados obtenidos son más acentuados en el sexo femenino, encontrándose que las mujeres muestran una preferencia por lo pfáctico, son previsoras, autosuficientes, independientes, competitivas, asertivas y con una conciencia social marcada. Estos rasgos se explican debido a que en esta etapa del desarrollo, las mujeres se encuentran en un nivel más avanzado en su madurez emocional e intelectual ya que, es una etapa en la que además de formas grupos de amistades duraderas se encuentra una mayor preocupación por ser aceptadas social-

mente, por lo que reflejan esta conciencia social de manera más acentuada.

Como se vió en los resultados del Análisis Factorial con los 14 factores originales de personalidad, queda manifiesto que, en algunos casos, las formas A y C no son equivalentes con respecto a la variable sexo.

En la forma A, los factores D (Temperamento flemático vs Excitabilidad), factor J (Individualismo vs Se une al grupo) y Q₃ (Carencia de control interno vs Control interno) fueron estadísticamente significativos. También en estos factores el grupo de sexo femenino presentó características más acentuadas.

El factor D, describe a las mujeres como demandantes, impacientes y que buscan llamar la atención. Esto concuerda con las características descritas por el factor J, en el que se encuentra que les gusta formar parte de un grupo social y ser admiradas y aceptadas por éste. Así mismo, como se menciona en el factor Q₃, van a mostrar respeto a las normas sociales, autocontrol y fuerza de voluntad, características importantes para lograr una buena adaptación social.

Esto concuerda con los factores de personalidad E, F, I y N en los que es evidente que la madurez emocional e intelectual que posee el sexo femenino en esta etapa del desarrollo influye en gran medida para que las características antes mencionadas se encuentren más enfatizadas en el grupo femenino que en el masculino.

En la forma C del Cuestionario de Personalidad, el factor G (Superego débil vs Superego fuerte) resultó estadísticamente significativo, obteniendo las mujeres una media más alta que los hombres, lo que sugiere que estas tenderían a ser más disciplinadas, ordenadas y apegadas a las normas sociales. Estas características también concuerdan con las mencionadas por los factores antes citados, corroborando así la explicación anterior.

En conclusión, estas diferencias de los rasgos de personalidad entre ambos sexos pueden deberse a factores constitucionales, los cuales tienen como lo menciona Cattell, una gran influencia sobre su desarrollo. Así mismo, Stagner (1974) propone que los factores fisiológicos ayudan a explicar la formación de los rasgos y las diferencias entre estos. Esto se puede observar en el desarrollo social, en el que, aunque es paralelo en ambos sexos, se encuentran diferencias en la forma de interrelacionarse, que dependen del desarrollo físico y de factores constitucionales presentes en cada sexo.

Por otro lado, Cattell también le da gran importancia a la familia y a las instituciones sociales como son la escuela, la religión y la comunidad social, como agentes que modelan estos rasgos de personalidad, lo cual se lleva a cabo mediante el aprendizaje, principalmente clásico e instrumental y de la interacción que se mantenga con dichas instituciones. Esto mismo explicaría las diferencias encontradas en los factores de

En la forma C del Cuestionario de Personalidad, el factor G (Superego débil vs Superego fuerte) resultó estadísticamente significativo, obteniendo las mujeres una media más alta que los hombres, lo que sugiere que estas tenderían a ser más disciplinadas, ordenadas y apegadas a las normas sociales. Estas características también concuerdan con las mencionadas por los factores antes citados, corroborando así la explicación anterior.

En conclusión, estas diferencias de los rasgos de personalidad entre ambos sexos pueden deberse a factores constitucionales, los cuales tienen como lo menciona Cattell, una gran influencia sobre su desarrollo. Así mismo, Stagner (1974) propone que los factores fisiológicos ayudan a explicar la formación de los rasgos y las diferencias entre estos. Esto se puede observar en el desarrollo social, en el que, aunque es paralelo en ambos sexos, se encuentran diferencias en la forma de interrelacionarse, que dependen del desarrollo físico y de factores constitucionales presentes en cada sexo.

Por otro lado, Cattell también le da gran importancia a la familia y a las instituciones sociales como son la escuela, la religión y la comunidad social, como agentes que modelan estos rasgos de personalidad, lo cual se lleva a cabo mediante el aprendizaje, principalmente clásico e instrumental y de la interacción que se mantenga con dichas instituciones. Esto mismo explicaría las diferencias encontradas en los factores de

personalidad en cuanto a la variable independiente tipo de escuela (pública y privada) en donde se encontraron perfiles que tienden hacia el polo positivo de los factores, siendo en cada uno de ellos más acentuado el rasgo en los sujetos que asisten a la escuela privada y que podrían considerarse de una clase social alta.

Los factores que resultaron significativos en ambas formas (A y C) con respecto a la variable tipo de escuela fueron los siguientes:

Factor B (Inteligencia baja vs Inteligencia alta) en el que se observa que los de la escuela privada muestran un puntaje mayor en este factor, lo que sugiere que muestran una mejor capacidad intelectual, mayor rapidez en el aprendizaje y mejor capacidad para manejar problemas abstractos. Esto puede deberse a las diferencias medio ambientales y socioculturales en las que se desenvuelve cada grupo de niños. Probablemente los niños de la escuela privada se han desarrollado en un medio más estimulante, lo que les ha permitido tener un mejor desarrollo de estas capacidades.

Factor C (Ego débil vs Ego fuerte). En este factor la escuela privada obtiene la media mas alta. Esto implica que parecen alcanzar una madurez emocional y perseverancia a una edad más temprana que el grupo de la escuela pública.

Esto puede ser el resultado de la diferencia de los intereses y valores reforzados en el medio ambiente de cada uno de

los dos grupos y de los métodos disciplinarios.

Factor F (Taciturno vs Entusiasta). Los resultados obtenidos en este factor indican que en la escuela privada los sujetos son mas comunicativos, expresivos, francos y reflejan los valores del grupo. Esto concuerda con las características del factor J (Individualismo vs Se une al grupo), que describe a los individuos como personas a quienes les gusta compartir actividades de grupo y buscan ser aceptados socialmente. Es probable que estas características se encuentren más acentuadas en el grupo de la escuela privada, debido a que en ésta se promueven actividades escolares en las que los niños tienen mayor oportunidad de participar en actividades grupales, así como de desarrollar mas su creatividad y en las que pueden expresar con mayor facilidad sus ideas y sentimientos.

Esto mismo concuerda con el factor N (Ingenuidad vs Astucia) en el que se observa que la escuela privada obtuvo una media más alta, lo que describe a estos individuos como personas ambiciosas, calculadoras, con una capacidad de insight personal y con una conciencia social marcada.

Los factores que resultaron significativos únicamente para la forma A fueron:

Factor A (Reservado vs Participativo), en el que los individuos de la muestra de la escuela privada tienden a ser más sociables y adaptables, a diferencia de la muestra de la escuela pública. Este resultado coincide con los resultados mencionados anterior-

mente. Es posible que los métodos de enseñanza de la escuela privada de este estudio, muestran mayor flexibilidad en cuanto a las normas escolares, lo que ayuda a que el niño tenga una mayor participación y adaptación al medio escolar, ya que tiene una mayor confianza y seguridad para actuar y desenvolverse.

Esto mismo se observa en el Factor O (Tendencia a culpa vs Seguridad en sí mismo), en el que los individuos de la escuela privada muestran mayor seguridad en sí mismos.

Además muestran un alto sentido del deber y se apegan a las reglas marcadas socialmente como lo indica el Factor G (Superego débil vs Superego fuerte).

En cuanto a la forma C, el Factor H (Timidez vs Espontaneidad), resultó significativo, siendo la muestra de la escuela privada la que obtuvo una media más alta. Este factor describe a los individuos como personas aventureras, activas, amigables y con intereses artísticos. Esto corrobora los resultados obtenidos en los factores anteriores con respecto a dicha variable independiente, ya que implica que el tipo de estimulación o enseñanza que se proporciona en este medio hace mayor énfasis en el establecimiento de las relaciones interpersonales y en la importancia de pertenecer a grupos sociales.

En general, las diferencias relacionadas con el tipo de escuela pueden ser el resultado de la interacción de características socioeconómicas, educativas y biológicas. Como se

mencionó anteriormente, los puntajes de los factores de personalidad tienden hacia el polo positivo para ambos tipos de escuela. Esto indica que los individuos son participativos, astutos y tienen seguridad en sí mismos, posiblemente porque éstos son factores que se considera tienen una gran influencia en la adaptación y el rendimiento académico del niño.

En la combinación sexo y tipo de escuela no hubo interacción, indicando así que no existen características específicas relacionadas a estas variables en conjunto.

ANÁLISIS DE CONFIABILIDAD PARA EL CUESTIONARIO DE ADAPTACION ESCOLAR

El análisis de confiabilidad del Cuestionario de Adaptación Escolar, sugiere un nivel de confiabilidad aceptable ya que se obtuvo un Alfa de .6905 para la escala total.

En cada una de las subescalas, el número de ítems no congruentes con la subescala fué reducido. Sin embargo, sugerimos reformular o eliminar los ítems no significativos de esta prueba (ver capítulo de resultados).

En la dimensión Estudio, se descartan 4 ítems, de los cuales el N°2: ¿Puedes trabajar durante largo tiempo?

y el N°25 ¿Por lo general haces los trabajos tú sólo? emplean la palabra "trabajo" en vez de "estudio", como se hace en los otros reactivos. En el N°34 ¿Siempre le pides permiso a tu profesor antes de pararte de tu asiento? sugiere un contenido de obediencia a las normas y no de estudio y en el N°13 ¿A veces sueñas despierto? puede haber ocurrido que los niños no entendieran el significado de la frase.

En la dimensión Obediencia a las Normas, el reactivo N°9 ¿Frecuentemente llegas tarde a clases? resulta no muy apropiado para la población mexicana, ya que con frecuencia se acostumbra que los padres lleven a los niños a la escuela o bien, se utiliza el transporte escolar o el transporte público, a diferencia de los niños de población americana, donde los niños asisten a su escuela cerca de su hogar.

El reactivo N°14 ¿Casi siempre tienes una pluma? probablemente no fué significativo, en la muestra de este estudio, debido a que generalmente el material permanece en la escuela, por lo que el niño no tiene que responsabilizarse por llevar diariamente lo necesario.

El ítem N°17 ¿Caminas sin hacer ruido en el colegio? no resultó significativo debido a que probablemente sea una conducta a la que no se le da énfasis en la escuela, además de que es un ítem que pudo haber provocado confusión, debido a la falta de claridad, no expresando así la idea original.

El ítem N°28 ¿Pides permiso frecuentemente para salir del salón? no refleja en sí la obediencia a las normas, puesto que el salir del salón de clase implica pedir permiso en las escuelas de la muestra estudiada y en la mayoría de las escuelas de México.

En la dimensión Contacto con el Maestro, los ítems N°6 y N°9, parecen tener un contenido con respecto a la obediencia a las normas y no de contacto con el maestro. El reactivo N°6 implica obedecer a las ordenes del profesor y en el reactivo N°9 se espera que el niño no conteste en forma inadecuada al maestro, lo cual es una norma social, ya que éste representa una figura de autoridad.

Los resultados obtenidos en este análisis concuerdan con los datos obtenidos por Youngman (1979), quien por medio de un análisis factorial y un análisis de confiabilidad y validez apoyó el uso del inventario para medir en forma general la adaptación conductual a la escuela.

ANÁLISIS DE VARIANZA PARA EL CUESTIONARIO DE ADAPTACION ESCOLAR

Como se mencionó en el capítulo de resultados, en el análisis de varianza para el cuestionario de adaptación esco-

lar sólo se encontraron diferencias en la dimensión de obediencia a las normas, cuyos puntajes resultaron significativamente diferentes en relación a la variable independiente sexo, siendo la media más alta la del grupo femenino. Esto sugiere que las mujeres tienden a someterse más que los hombres a las normas del grupo y a los valores sociales, lo que se puede explicar si se observa el perfil de personalidad obtenido por las mujeres, en donde algunos de los rasgos más acentuados son: el ser disciplinadas, ordenadas, perseverantes, con una conciencia social marcada y con un alto sentido del deber.

Con respecto a la variable independiente tipo de escuela, sólo la dimensión contacto con el maestro fué significativa, siendo la escuela privada de este estudio, la que obtuvo la media más alta. Esto podría explicarse si se toma en cuenta que cada tipo de institución, ya sea privada o pública, determinará las metas, los objetivos educativos y los métodos de enseñanza a seguir. Esto podría sugerir que las escuelas privadas de nuestra muestra, promueven una relación más estrecha entre maestros y alumnos. Cabe mencionar que durante la aplicación de los cuestionarios, observamos diferencias en la relación maestro-alumno, en cada una de las escuelas; en la escuela pública, los maestros parecían imponer la disciplina por medio de castigos, llamando la atención con un tono de voz más acentuado y eran poco flexibles. Mientras que en la escuela privada,

se permitía que los alumnos se comunicaran más entre ellos y con el maestro.

CORRELACION CANONICA DE LOS FACTORES DE PERSONALIDAD CON LOS
RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE ADAPTACION ESCOLAR.

Como se indica en el capítulo de resultados, se obtuvieron dos correlaciones canónicas que fueron estadísticamente significativas. En la correlación canónica I, se encontró que las personas con un ego y superego fuertes y con un temperamento flemático, obtienen una puntuación alta en las dimensiones de estudio y obediencia a las normas. Esto es, como era de esperarse, que los individuos con mayor estabilidad y madurez emocional, constantes y perseverantes en sus intereses, disciplinados, ordenados, que obedecen las reglas y con un alto sentido del deber, serán estudiosos y se apegarán a las normas convencionales de la escuela.

En la correlación canónica II, se encontró que si se obtiene una inteligencia alta y un superego fuerte y si se es sumiso, entonces existe un buen contacto con el maestro, esto es, que las personas que poseen una buena capacidad mental, que aprenden rápidamente, que son obedientes, sumisos, convencionales, modestos, disciplinados, ordenados, que se apegan

a las reglas y que tienen un alto sentido del deber, establecerán mejores relaciones con el maestro.

Por lo tanto, el que un individuo posea las características mencionadas en ambas correlaciones, sugiere que se tendría una respuesta positiva y una adaptación escolar adecuada ya que, estas características reflejan en gran medida, el grado en que el sujeto ha incorporado los valores y normas del mundo adulto, siendo durante la niñez de especial importancia los valores relacionados al logro académico.

Estos resultados, apoyan los hallazgos de Ameerjan (1981) y de Patel (1983) en los que proponen que las variables de personalidad se relacionan con el logro académico.

Esto mismo, se puede corroborar con los resultados obtenidos en el Análisis de Regresión Múltiple, en donde se encontró una correlación significativa de las variables independientes contacto con el maestro y status académico alto, con la variable dependiente rendimiento académico, medido por las calificaciones escolares. Esto indica que si las personas de nuestra muestra tienen un buen contacto con el maestro y un status académico alto, lograrán un mejor rendimiento académico, lo cual reforzará dichas variables y viceversa.

Considerando que, a partir de un estudio con una sola muestra, no es posible generalizar los resultados a la pobla-

ción de niños mexicanos, encontramos que en esta investigación, los factores B (Inteligencia baja vs Inteligencia alta); C (Ego débil vs Ego fuerte); D (Temperamento flemático vs Excitabilidad); E (Sumisión vs Dominancia) y G (Superego débil vs Superego fuerte) se relacionaron significativamente con las dimensiones de Estudio y Obediencia a las Normas del Cuestionario de Adaptación Escolar, encontrándose también diferencias en ellos mismos con respecto al sexo y al tipo de escuela.

También hubo relación entre el area de status académico alto, medido por el sociograma, y la dimensión Contacto con el Maestro, medida por el Cuestionario de Adaptación Escolar, con el rendimiento académico, el que fué evaluado por medio de las calificaciones.

Esto sugiere que estos factores de personalidad son importantes para que el niño logre un buen ajuste escolar y un rendimiento académico satisfactorio.

Se puede concluir, en base a estos resultados, que los instrumentos de medición empleados son herramientas útiles para predecir, prevenir y manejar al menor dentro del ambiente escolar.

Esperamos que este estudio, sea un motivador para que se realicen investigaciones futuras que superen las limitaciones encontradas en ésta, como por ejemplo: ampliar la mues-

tra a diferentes edades; medir el rendimiento académico por medio de una prueba estandarizada más apropiada que las calificaciones ya que, como se observó, el contacto con el maestro influye para las calificaciones que tenga el alumno. Así como analizar y depurar los reactivos del Cuestionario de Adaptación Escolar y aplicarlo a otra muestra, ya que por límite de tiempo y dificultades en conseguir las muestras para el estudio, no fué posible hacer una segunda aplicación. Así mismo, sería conveniente realizar el ANDEVA sin los Items no significativos.

BIBLIOGRAFIA

- Anastasi, A. Tests Psicológicos , Ed. Aguilar, Madrid 1976
- Amerjan, M.S. "A Schematic Model of the Determinants of Academic Achievement". Journal of Education and Psychology, Vol. 39, Number 2 (Jul) 1981.
- Berthe, R. El Desarrollo Social del Niño y del Adolescente
Ed. Herder, Barcelona 1971.
- Bricklin, P., Bricklin, B. Causas Psicológicas del Bajo Rendimiento Escolar . Centro Regional de Ayuda Técnica, México, 1967
- Cattell, R., Porter, R. Handbook for the Children's Personality Questionnaire . Institute for Personality and Ability Testing, 1972, U.S.A
- Cattell, R., Porter, R. Manual for the Children's Personality Questionnaire . Institute for Personality and Ability Testing, Illinois, 1975.
- Chandra, A. "Relationship Between Personality Factors and Academic Achievement of Students". Journal of Education and Psychology. Vol. 39, N°1, April, 1981

- Galindo, S. D., "Adaptación de la prueba "Cuestionario de Personalidad para Niños" de Raymond Cattell a una Muestra de Niños Mexicanos de 10 a 12 Años de Edad". Tesis, Universidad Anáhuac, México, 1983.
- Kerlinger, F. N., Investigación del Comportamiento, Técnicas y Metodología . Ed. Interamericana, México, 1975
- Megargee, E.I., Métrica de la Personalidad , Vol. 1. Ed. Trillas, México, 1980.
- Parent, P., Gonnet, C. Escolares con Problemas . Ed. Planeta, España, 1978.
- Patel, B., Bhaumik, G. "Impact of Some Personality Variables on Academic Achievement: A Replication Study". Journal of Education and Psychology, Vol. 40, N°4, (Jan) 1983.
- Powell, E., Stewart, R. "The Relationship of Age, Sex, and Personality to Social Attitudes in Children Aged 8 - 15 years". British Journal of Social and Clinical Psychology, 1978, Nov. Vol.17 (4), 307-317
- Simms, J.A., Simms, T.H., Socialización y Rendimiento en Educación de Tres a Trece Años . Ediciones Morata, Madrid, 1972.
- Stagner, R. Psicología de la Personalidad . Ed. Trillas, México, 1967.

Vargas, Ch. Introducción al Análisis de Observaciones Multivariadas. Instituto Nacional de Investigaciones Agrícolas. México, 1984.

Youngman, M.B. "Assessing Behavioral Adjustment to School". British Journal of Educational Psychology, 1979, (Nov), Vol 49 (3).

NOMBRE _____
 EDAD _____ FECHA DE NACIMIENTO _____
 GRADO ESCOLAR _____ NIÑO _____ NIÑA _____
 MAESTRO _____

LEE CADA PREGUNTA CON CUIDADO, Y EN TU HOJA DE RESPUESTA RELLENA EL CUADRITO DE LA RESPUESTA QUE PREFIERES:

ACUÍ HAY DOS EJEMPLOS:

PREFIERES LEER UN LIBRO O JUGAR.

SI PREFIERES LEER UN LIBRO, ENTONCES RELLENARÍAS EL CUADRITO DEL LADO IZQUIERDO; SI PREFIERES JUGAR, ENTONCES RELLENARÍAS EL CUADRITO DEL LADO DERECHO. LAS DOS RESPUESTAS SON CORRECTAS, YA QUE A DIFERENTES PERSONAS LES GUSTA HACER DIFERENTES COSAS.

HAY ALGUNAS PREGUNTAS QUE SÍ TIENEN UNA RESPUESTA CORRECTA. COMO EN EL EJEMPLO 2, QUE TIENEN TRES RESPUESTAS, Y TÚ TIENES QUE ESCOGER CUÁL ES LA CORRECTA. LA RESPUESTA CORRECTA ES 8, ENTONCES RELLENA EL CUADRITO JUNTO AL 8.

EL NÚMERO QUE LE SIGUE A 2,4,6 ES:

2 6 8 12

AUNQUE TE PAREZCA DIFÍCIL UNA PREGUNTA, PROCURA NO TARDARTE DEMASIADO. HAZLO LO MEJOR QUE PUEDAS Y ASEGÚRATE DE CONTESTAR TODAS LAS PREGUNTAS. SI TIENES ALGUNA DUDA, LEVANTA LA MANO, Y LA MAESTRA VENDRÁ A AYUDARTE. PUEDES COMENZAR.

- 1.- EN LAS TARDES, DESPUES DEL-
COLEGIO TE JUNTAS CON OTROS
NIÑOS PARA JUGAR Y DIVERTIR-
TE O
- 2.- SI UNO DE TUS COMPAÑEROS TE
DICE QUE ESTÁS EQUIVOCADO -
POR CREER ALGO, SIGUES PEN-
SÁNDOLO DE TODAS MANERAS O
- 3.- SON TUS IDEAS MEJORES QUE -
LAS DE OTROS NIÑOS O
- 4.- COMETES MUCHOS ERRORES O
- 5.- TE GUSTARÍA TENER MÁS TIEM-
PO PARA ESTAR A SOLAS O
- 6.- TU MANÁ DICE QUE HACES LAS
COSAS MUY DESPACIO O
- 7.- TE SIENTES INCÓMODO EN FIES-
TAS QUE DURAN MUCHO TIEMPO O
- 8.- CON FRECUENCIA NO TE SALEN
BIEN TUS PLANES O
- 9.- CUANDO TU MANÁ TE PIDE QUE
TE LAVES LAS MANOS LO HAZ-
CES O
- 10.- CASI SIEMPRE TE SIENTES --
SEGURO DE TÍ MISMO O
- 11.- SECO ES LO CONTRARIO DEI
MOJADO O FRIEDO O PEGAJOSO

PREFERIRIES JUGAR SÓLO.

LE PREGUNTAS A ALGUIEN, PA-
RA VER SI TIENES LA RAZÓN.

POR LO GENERAL NO SON TAN
BUENAS.

SOLAMENTE UNOS POCOS.

TE GUSTA ESTAR CON TUS AMI-
GOS.

QUE LAS HACES BIEN Y RÁPIDO.

QUIJERAS QUE LA FIESTA DU-
RARA MUCHO MÁS.

GENERALMENTE RESULTAN BIEN.

TE LAVAS ÚNICAMENTE SI CREES
QUE ELLA TE LAS VA A REVISAR.

RARAS VECES TE SIENTES SE-
GURO DE TÍ MISMO.

- 12.- TE CUESTA TRABAJO NO REIR
TE CUANDO OTRAS PERSONAS -
COMETEN ERRORES 0 NO TE DAN GANAS DE REIRTE.
- 13.- SI VIERAS ALGUNOS ANIMALITOS
EN EL BOSQUE, PREFERIRÍAS -
NADA MÁS VERLOS 0 TRATARÍAS DE CAZARLOS CON UN
ARCO Y UNA FLECHA.
- 14.- CUANDO TUS PAPÁS TE REGA -
ÑAN TE ENOJAS 0 TE DAN GANAS DE LLORAR.
- 15.- TRABAJO ES A JUEGO, COMO -
NOCHE ES AL OSCURO 6 LUZ 6 DÍA
- 16.- TU MAESTRA TE DICE CON FRE
CUENCIA QUE PONGAS ATENCIÓN
A LO QUE ESTÁS HACIENDO 0 CASI NUNCA TE LO DICE.
- 17.- TE VAS A CASA DE TUS AMIGOS
SIN AVISARLE A TU MAMÁ 0 SIEMPRE LE AVISAS A DÓNDE
VAS A IR.
- 18.- PUEDES DEJAR DE PENSAR EN -
COSAS DESAGRADABLES, COMO -
SI CASI NUNCA HUBIERA PASADO 0 TE ES DIFÍCIL OLVIDARTE DE
ELLAS.
- 19.- EL NÚMERO QUE SIGUE A 2,5,
8,241 7 6 11 6 9
- 20.- SIEMPRE OBEDECES LAS REGLAS 0 SOLAMENTE CUANDO TE OBLIGAN
A ELLO.
- 21.- PREFERIRÍAS SER UN MAESTRO 0 UN CIENTÍFICO.
- 22.- CREES QUE TE SERÍA FÁCIL A-
PRENDER A VOLAR UN AVIÓN 0 QUE TE SERÍA DEMASIADO DIFÍ-
CIL.
- 23.- CUÁL DE ESTAS PALABRAS NO -
FORMAN PARTE DEL GRUPO: HILDO,
AGARRAR, CUERDA, ALAMBRE CUERDA 6 ALAMBRE 6 AGARRAR

- 24.- PIENSA TU MAESTRA QUE TE - O QUE ERES MUY INQUIETO.
PUEDES ESTAR QUIETO
- 25.- TIENES MUCHOS ACCIDENTES O TRATAS DE EVITAR SITUACIONES PELIGROSAS.
- 26.- LA GENTE TE LASTIMA CON FACILIDAD O CASI NUNCA LO HACEN.
- 27.- SI EL TÍO DE MARÍA ES MI PA- PRIMA O SOBRINA O TÍA
DRE, QUÉ PARENTESCO TIENE -
LA HERMANA DE MARÍA CONMIGO
- 28.- SI UN COMPAÑERO TE DICE UNA O NO LE HACES CASO.
COCERÍA, TÚ DICES OTRA
- 29.- POR LO GENERAL USAS TU SUETER O NO LO HACES.
BIEN ABROCHADO
- 30.- SI TU FUERAS UN HOMBRE ADUL- O EL CAPITÁN DE UN SUBMARINO
TO, PREFERIRÍAS SER EL CAPI-
TÁN DE UN BARCO DE PASAJEROS
- 31.- SI ALGUIEN ESTÁ PLATICANDO - O PERMANECES CALLADO HASTA QUE
DE UN LUGAR QUE TÚ CONOCES,
EMPIEZAS A PLATICAR DE ÉL -
TAMBIÉN
- 32.- CASI TODOS LOS DÍAS TE SIENTE O A VECES TE SIENTES COMO SI NO
TES BIEN DESPIERTO Y ATENTO PUDIERAS HACER NADA BIEN.
- 33.- PREFIERES JUGAR UN JUEGO O HACER VOLAR UN PAPALETE.
BRUSCO COMO FUT-BOL
- 34.- LA MAYORÍA DE LOS NIÑOS O TÚ PUEDES LEER TAN BIEN COMO
EN TU SALÓN LEEN MEJOR -
QUE TÚ ELLOS.

- 35.- HACES LAS COSAS QUE DEBES HACER O SOLAMENTE LAS COSAS QUE TE GUSTAN.
- 36.- SI TE ENCUENTRAS UN PERRO GRANDE EN LA CALLE TE DA MIEDO O TE LE ACERCAS PARA ADARCIARLO.
- 37.- PREFERIRÍAS SOÑAR QUE ERES UN DUENDE O QUE ESTABAS CAZANDO TIGRES.
- 38.- TE GUSTARÍA SER MÁS QUAPO(A) O TE PARECE QUE ERES SUFICIENTEMENTE QUAPO(A).
- 39.- SI FUERAS EL MAESTRO (A) , - DEJARÍAS QUE LOS NIÑOS HICIERAN RUIDO O LOS HARÍAS ESTAR EN SILENCIO.
- 40.- A VECES CUANDO TE ACUESTAS TE QUEDAS PENSANDO EN DIFERENTES COSAS O POR LO GENERAL TE DUERMES INMEDIATAMENTE.
- 41.- TE GUSTA LEER ACERCA DE GUERRAS Y BATALLAS O TE DAN MIEDO.
- 42.- CUANDO PROMETES ALGO, SE TE OLVIDA HACERLO O CASI SIEMPRE TE ACUERDAS DE HACER LO QUE DIJISTE.
- 43.- CUANDO SE ENOJA TU MAMÉ CON TIGO MUCHAS VECES ES POR SU CULPA O GENERALMENTE SIEMPRE QUE FUE CULPA TUYA.
- 44.- SI TE DAS CUENTA QUE ALGUIEN ESTÁ HACIENDO ALGO DE MANERA EQUIVOCADA DE LO DICES O PIENSAS QUE ES MEJOR NO DECIR NADA.
- 45.- SI TÚ FUDIERAS ESCOGER, PREFERIRÍAS SER UN MAESTRO (A) O UN GRAN CAZADOR O ATLETA.

- 46.- TE HACEN SUFICIENTE CASO -- LAS PERSONAS O NECESITAS HACER O DECIR COSAS PARA QUE TE HAGAN CASO.
- 47.- PREFERIRÍAS ESCUCHAR AL MAESTRO O HABLAR TÚ.
- 48.- TE RESULTA FÁCIL CUIDAR TUS COSAS SI O NO
- 49.- SI PUDIERAS ESCOGER, IRÍAS A UNA CARRERA DE AUTOS O A UN CONCURSO DE PERROS.
- 50.- CUANDO INTENTAS HACER ALGO - CASI SIEMPRE LO LOGRAS O MUCHAS VECES NO TE SALEN LAS COSAS.
- 51.- LOS ADULTOS EN TU CASA TE HABLAN COMO SI NO LES IMPORTARA LO QUE TÚ SIEMPRE O TE RESPETAN Y HACEN LO POSIBLE DE NO LASTIMARTE Y OFENDERTE.
- 52.- TE ES FÁCIL COMPRENDER A LAS DEMÁS PERSONAS O TE GUSTA TRABAJAR, PERO LE GUSTARÍA PODER COMPRENDERLAS MEJOR.
- 53.- CUANDO SE CANTA EN GRUPO, PREFERIRÍAS NO PARTICIPAR O PARTICIPAR CON MUCHO GUSTO.
- 54.- SI LA GENTE TE HACE BURLA - TE DA CORAJE O SONRÍES Y NO TE MOLESTA MUCHO.
- 55.- LA GENTE PIENSA QUE ERES UNO DE LOS QUE MÁS LES GUSTA HACER COSAS NUEVAS Y EMOCIONANTES O QUE ERES BASTANTE CUIDADOSO.
- 56.- POR LO GENERAL TE SIEMPRE -- ALEGRE Y CONTENTO O MUCHAS VECES TE DAN GANAS DE LLORAR POR CUALQUIER COSA.

- 57.- TE MOLESTA QUE TE HAGAN CAMBIARTE LA ROPA ANTES DE PODER SALIR A JUGAR 0 LO HACES SIN QUE TE MOLESTE.
- 58.- PREFERIRÍAS APRENDER ALGO EN LA ESCUELA 0 VER UN PARTIDO O JUEGO.
- 59.- TE GUSTA SER UN ESTUDIANTE 0 SI PUDIERAS TE SALDRÍAS DE LA ESCUELA.
- 60.- CASI NUNCA TE SIENTES SÓLO 0 TE SIENTES SÓLO MUY AMENUDO.
- 61.- SI ALGUIEN TE HACE UNA BROMA TE MOLESTAS. 0 LO TOMAS CON CALMA.
- 62.- A VECES HACES LAS COSAS TAN RÁPIDO QUE DESPUÉS TE ARREPIENTES 0 HACES LAS COSAS CON TRANQUILIDAD.
- 63.- TE GUSTARÍA APRENDER ALGO NUEVO EN LA ESCUELA 0 VER LA TELEVISIÓN.
- 64.- TE SALEN MAL TANTAS COSAS QUE, TE SIENTES MOLESTO LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO 0 CASI NUNCA TE SIENTES MOLESTO.
- 65.- HACES TU TAREA SIN QUE TE LO TENGAN QUE RECORDAR 0 TE LO TIENEN QUE RECORDAR VARIAS VECES.
- 66.- CUANDO TU MAESTRA LEE EN VOZ ALTA ESCUCHAS CUIDADOSAMENTE 0 EMPIEZAS A PENSAR EN OTRAS COSAS.
- 67.- PREFERIRÍAS NO TENER QUE PORTARTE CORTÉSMENTE CON LA GENTE 0 TE GUSTA SER CORTÉS.

68.- CUANDO NECESITAS IR AL DOCTOR TE CUESTA MUCHO TRABAJO SER VALIENTE

O

NO TE MOLESTA IR.

69.- HACES LAS COSAS COMO A TÍ - TE PARECE MÍS FÁCIL, AUNQUE SE TE HAYA EXPLICADO EXACTAMENTE CÓMO LO DEBÍAS HACER

O

SIGUES LAS INSTRUCCIONES.

70.- TE ACUERDAS DE LA MAYOR PARTE DE LO QUE APRENDES

O

SE TE OLVIDAN LAS COSAS MUY FÁCILMENTE.

PARTE A a 2

- 1.- CREES QUE LA MAYORÍA DE LOS ADULTOS SON AGRADABLES Y SIMPÁTICOS O TE GUSTA BURLANTE DE ELLOS - CUANDO NO ESTÁN PRESENTES.
- 2.- TE PARECE QUE OTROS NIÑOS SE APROVECHAN DE TÍ O QUE SON BUENOS CONTIGO.
- 3.- SIENTES QUE LA GENTE TE QUIERE TANTO COMO A CASI TODOS LOS DEMÁS O NO.
- 4.- PIENSA LA GENTE QUE NO HACES LAS COSAS MUY BIEN O QUE HACES BIEN LA MAYORÍA DE LAS COSAS.
- 5.- ESTÁS SÓLO CASI TODO EL TIEMPO O CASI SIEMPRE ESTÁS POR LO MENOS CON UN AMIGO.
- 6.- LES PARECE A LOS ADULTOS QUE NO TE PORTAS MUY BIEN O QUE TE PORTAS BIEN.
- 7.- TE CAEN BIEN SÓLO UNOS CUANTOS NIÑOS O CASI TODOS LOS NIÑOS TE CAEN BIEN.
- 8.- CUANDO JUEGAN EN EL RECREO, POR LO GENERAL TÚ NADA MÁS TE QUEDAS PARA DO VIENTOS O CASI SIEMPRE PARTICIPAS EN EL JUEGO.
- 9.- CUANDO PIDES AYUDA, LA GENTE TE LA DA CON GUSTO O PREFERIRÍAS QUE NO SE LAS HUBIERAS PEDIDO.
- 10.- TE ESTÁ YENDO BIEN O TIENES MUCHOS PROBLEMAS.
- 11.- PERMANECER ES LO CONTRARIO DE: IR O QUEDARSE O SUCEDER
- 12.- SUEÑAS QUE TE PERSIGUEN ANIMALES O TUS SUEÑOS SON AGRADABLES.

- 13.- PIENSA LA GENTE QUE CUMPLES O QUE ERÉS TERCO E INSISTES EN
CON LO QUE SE TE PIDE HACER LAS COSAS A TU MANERA.
- 14.- CUANDO ESTÁ OSCURO PUE - O PROCURAS SIEMPRE ESTAR ACOM-
DES CAMINAR SÓLO SIN QUE TE PAÑADO.
DE MIEDO
- 15.- COLMENA ES ABEJA COMO NIDO HOGAR 6 HUEVOS 6 NIJANDS.
ES AÍ
- 16.- CUANDO TE SIENTES DEBILUSIO O TE SIENTES CANSADO.
HADO POR ALGO, TE DAN GANAS
DE PLELEAR
- 17.- PREFERIRÍAS IR A UN JUEGO O A CAMINAR POR LA PLAYA.
DE FUT-BOL
- 18.- SI ALGUIEN TE PLATICA UN -- O PERMANECES SERIO.
CUENTO TRISTE, AL POCO RATO
PUEDES CONTAR BROMAS AGENCA
DE ESTE.
- 19.- EL NÚMERO QUE LE SIGUE A 12, 4 6 3 8 5
9,6, EST
- 20.- PIENSAS CON MÁS FRECUENCIA O EN COSAS EMOCIONANTES QUE TE
EN LAS CLASES Y EN LO QUE VAS GUSTARÍA HACER.
A APRENDER EN LA ESCUELA
- 21.- TE GUSTARÍA SER UN ACTOR -- O VIAJAR A LA LUNA.
(ACTRIZ).
- 22.- PREFERIRÍAS SER UNO DE LOS - O TRABAJAR RODEADO DE LIBROS
MIEMBROS DE UN COHETE ESPACIAL EN UNA LIBRERÍA.
- 23.- QUÉ PALABRA NO FORMA PARTE DEL NOVENO 6 SEGUNDO 8 CONTAR
GRUPO : PRIMERO, CONTAR, NOVENO, SEGUNDO.

- 24.- ERES EL MÁS CALLADO DE TU - 0 EL QUE SIEMPRE ESTÁ METIDO
FAMILIA EN PROBLEMAS .
- 25.- SI A ALGUIEN SE LE OLVIDA - 0 SI TE PREOCUPAS POR DEVOLVER-
ALGO EN TU CASA, A VECES NO SELO.
TE TOMAS LA MOLESTIA EN DE-
VOLVÉRSALO.
- 26.- SI HACES ALGO MALO, TE PREO- 0 SE TE OLVIDA RÁPIDAMENTE.
CUPAS MUCHO POR ESTO
- 27.- SI LA TÍA DE JUAN ES MI MA- PRIMO ¿ DIBUJO ¿ NO
MÁ, ¿QUÉ PARENTÍSCO TIENE CON ¿
MIGUEL EL HERMANO DE JUANA ?
- 28.- ¿TE GUSTARÍA QUE LA ESCUELA 0 TE GUSTA CÓMO ES.
NO TE FUERA TAN MOLESTA
- 29.- SI TE SACAS UNA MALA CALIFI- 0 NO TE IMPORTA MUCHO.
CACIÓN EN UNA PRUEBA DESEA -
RÍAS HABER ESTUDIADO MÁS
- 30.- SI VIERAS ALGÚN ANIMAL SAL- 0 TE PARECERÍA DIVERTIDO.
VAJE, O UNA VÍBORA, TE DARÍA
MIEDO
- 31.- PREFERIRÍAS ESTAR EN UN SA- 0 DONDE CABI TODOS LOS NIÑOS
LÓN EN DONDE LOS NIÑOS NO -
SIEMPRE SE PORTAN BIEN
- 32.- CUANDO EMPIEZAS A HACER AL- 0 MUCHAS VECES TIENES QUE DE-
GO (COMO UN DIBUJO) , POR JARLO INCOMPLETO PARA EMPE-
LO GENERAL TE DA TIEMPO DE - ZAR OTRA COSA.
ACABARLO
- 33.- EN UNA OBRA DE TEATRO, PRE- 0 UN ESCRITOR FAMOSO.
FERIRÍAS SER UN PILOTO DE -
AVIONES, DE CARRERAS

- 34.- TE ASUSTAN LOS RUIDOS FUERTES. 0 SIMPLEMENTE TE DAN RISA.
- 35.- PREFERIRÍAS HACER ALGO, ---
SIGUIENDO LAS INSTRUCCIONES
DEL MAESTRO 0 PREFERIRÍAS HACERLO A TU
MANERA.
- 36.- CUANDO ESTÉS CON ADULTOS, -
HABLAN TANTO QUE SIENTES QUE
NO LOS PUEDES INTERRUMPIR 0 SIEMPRE ESTÁN DISPUESTO A ES-
CUCHARTE.
- 37.- PREFERIRÍAS IR DE DÍA DE CAMPO 0 CON TU FAMILIA.
- 38.- PREFERIRÍAS VER UN PAISAJE
HERMOSO 0 VER CÓMO SE DERRIBA UN EDI-
FICIO VIEJO.
- 39.- LAS MAESTRAS TE REGAÑAN POR
NO PONER ATENCIÓN 0 LES PARECE QUE PONES SUFI-
CIENTE ATENCIÓN.
- 40.- A VECES TE SIENTES COMO SI
NUNCA HICIERAS BIEN LAS CO-
SAS 0 POR LO GENERAL LAS HACES
DE LA MANERA CORRECTA.
- 41.- PUEDES TOCAR INSECTOS 0 TE MOLESTA TOCARLOS.
- 42.- PREFERIRÍAS IR AL ZOOLOGÍ-
CO A VER LOS ANIMALES 0 ESCALAR UNA MONTAÑA.
- 43.- DEJAS TUS JUGUETES Y ROPA
TIRADOS PARA QUE OTRA PER-
SONA TE LOS SUARDE 0 LOS RECOJES TÚ.
- 44.- PASAN COSAS MARAVILLOSAS TO-
DOS LOS DÍAS 0 CASI TODOS LOS DÍAS SON IGUA-
LES.
- 45.- TE DARÍA MIEDO ESTAR EN UN
LUGAR MUY ALTO 0 TE GUSTARÍA MIRAR HACIA
ARAJÓ Y SALUDAR A LA GENTE.

- 46.- LE CAES BIEN A CASI TODOS O SOLAMENTE A ALGUNOS.
- 47.- HACES TU TAREA CON CUIDADO O EN REALIDAD NO TE IMPORTA QUÉ TAN BIEN HECHA ESTÉ MIENTRAS LA MAESTRA LA ACEPTA.
- 48.- HACES CON GUSTO LO QUE TUS AMIGOS QUIEREN HACER O NO ESTÁS CONTENTO A MENOS DE QUE HAGAN LO QUE TÚ QUIERES.
- 49.- TE GUSTAN LOS JUEGOS RÁPIDOS Y RUJOS O LOS MÁS CALMADOS.
- 50.- SIEMPRE TIENEN TIEMPO TUS PADRES DE ESCUCHARTE O POR LO GENERAL ESTÁN DEMASIADO OCUPADOS.
- 51.- TU MAESTRA PREFIERE A LOS OTROS NIÑOS QUE A TÍ SI O NO
- 52.- CUANDO ALGUIEN TE DICE "VAMOS A HACER ESTO JUNTOS", - POR LO GENERAL ESTÁS DE ACUERDO. O CONTESTAS "NO TENGO TIEMPO", O NO LO HACES.
- 53.- PREFIERES QUE OTRA PERSONA TE LIMPIE TU CUARTO O TE GUSTA HACERLO TÚ MISMO, - PARA QUE TE QUEDA EXACTAMENTE COMO QUIERES.
- 54.- TUS TAREAS TE SALEN MAL PORQUE TIENES MALA SUERTE O TU SUERTE ES IGUAL A LA DE LOS DEMÁS.
- 55.- CON FRECUENCIA DISCUTES DEMASIADO O POR LO GENERAL TE SIENTES CONTENTO Y LLENO DE ENERGÍAS.
- 56.- CUANDO PASAS FRENTE A UN INCENDIO O ACCIDENTE, TE QUEDAS MIRANDO O PREFIERES NO MIRAR Y QUE ALGUIEN TE CUENTE DESPUÉS LO QUE PASÓ.
- 57.- CUANDO VAS AL CINE, TE GUSTA TODA LA PELÍCULA O A LA MITAD TE EMPIEZAS A ABURRIR.

- 58.- ALGUNAS COSAS SIN IMPORTAN- O POR LO GENERAL LAS COSAS
CIA TE MOLESTAN TANTO QUE TE
 DAN GANAS DE PATEAR
 SIN IMPORTANCIA NO TE MO-
LESTAN.
- 59.- PREFIERES HACER COSAS QUE - O PREFIERES HACER COSAS PE-
SON PERMITIDAS Y SEGURAS
 LIGROSAS Y EMOCIONANTES.
- 60.- PROCURAS SER CORTÉS CON LA O TRATAS DE TENER EL MENOR
GENTE ANCIANA
 CONTACTO POSIBLE CON ELLOS.
- 61.- CUANDO PIERDES EN UN JUEGO O PIENSAS QUE UN BUEN JUCA -
TE QUEJAS UN POCO
 DOR NO DEBE QUEJARSE.
- 62.- CUANDO ESTÁS ENOJADO GRU O O PUEDES MANTENERTE CALMA-
TAS Y CONTESTAS DE MAL -
 MOOD
 DO Y SIN GRITAR AUNQUE ES-
TÉS ENOJADO.
- 63.- OBEDECER SIEMPRE LAS RE- O NO LO HACES.
GLAS AUNQUE SIENTAS QUE -
 NO SE MERECEN A TI
- 64.- PIENSAS QUE LA GENTE A VECES O POR LO GENERAL SON BUENOS.
ES MALA
- 65.- QUIEN SE PARECE QUE EN - O LA PERSONA QUE HACE LO QUE
NÁS FELIZ, EL QUE TIENE -
 UN BUEN PUESTO EN EL TRABA-
 JO.
 QUIERE, LO QUE LE GUSTA.
- 66.- PIENSAS QUE SIEMPRE ERAS O A VECES NO LO ERAS.
CORTÉS Y BIEN EDUCADO
- 67.- CUANDO ALGUIEN BURIERE UN O PIENSAS QUE ES MEJOR NO JU-
JUEGO UN BOCO PELIGROSO -
 DICES " VAMOS A HACERLO"
 PUDIENAS LASTIMAR.
- 68.- TE GUSTAN LAS FIESTAS EN - O LAS FIESTAS EN DÓNDE LOS JUC-
DONDE TÚ PUEDES OCCIDIR -
 QUÉ QUIERES JUGAR
 COS YA ESTÁN PLANEADAS.

69.- PIENSA LA GENTE QUE NO ERES MUY ORDENADO

SI

QUE TIENES TODAS TUS COSAS EN ORDEN.

70.- SI ESTUVIERAS MUY ENDOJADO TE IRÍAS EN SILENCIO A TU CUARTO

SI

AZOTARÍAS LA PUEBIA.

PARTE C - 1

- 1.- CUANDO VES UNA PELÍCULA BUENA EN LA TELEVISIÓN, LA COMENTAS CON TUS AMIGOS AL DÍA SIGUIENTE EN LA ESCUELA 0 NO SE TE OCURRE PREGUNTARLES SI LA VIERON.
- 2.- SI TE PIDIERAN QUE VENDIERAS COSAS PARA UNA CAUSA NOBLE, DIRÍAS QUE NO 0 TRATARÍAS DE VENDERLAS.
- 3.- PIENSAS QUE SONRÍES MUCHO 0 QUE NO SONRÍES MUCHO.
- 4.- CUANDO UN TRABAJO ES LARGO Y DIFÍCIL, A VECES LO DEJAS A MEDIAS 0 GENERALMENTE CONTINUAS HASTA QUE LO TERMINAS.
- 5.- SI TUS PADRES FUERAN MUY ESTRICTOS CONTIGO, PENSARÍAS EN INTENTAR DE TU CASA 0 SIEMPRE TRATARÍAS DE DARLES GUSTO.
- 6.- TE SIENTES NERVIOSO DE QUE NO TE DEJAN PARTICIPAR EN LAS ACTIVIDADES DEL COLEGIO 0 TE SIENTES CONTENTO.
- 7.- TE GUSTAN LOS DÍAS EN QUE NO TIENES NADA QUE HACER 0 PREFIERES ESTAR OCUPADO VIENDO GENTE.
- 8.- CUANDO TERMINAS TU TRABAJO EN EL CLASE, TE SIENTES PREOCUPADO HASTA QUE LA MAESTRA TE LO REVISAS 0 CASI SIEMPRE PIENSAS QUE ESTÁ BIEN.
- 9.- TE GUSTA MANTENER TU CUARTO LIMPIO Y ARREGLADO 0 TU MADRE SE ENCARGA DE ESO.
- 10.- PUEDES HACER QUE TUS AMIGOS FÁCILMENTE ACCEPTEN TUS PLANES 0 TE ES MUY DIFÍCIL LOGRARLO.
- 11.- INTENTAR SIGNIFICA LO MISMO QUE 0 TRATAR 0 ACERCARSE 0 FLOJO

- 12.- TU MAESTRA TE DICE QUE A VECES ESTÁS INQUIETO EN CLASE. O NUNCA TE LO DICE.
- 13.- PREFERIRÍAS SER UN ACTOR. O UN CAZADOR DE FIERAS.
- 14.- CUANDO TUS AMIGOS NO ESTÁN DE ACUERDO CONTIGO, TE RÍES. O TE SIENTES ENCEL POR MUCHO TIEMPO.
- 15.- LLANTA ES A BICICLETA LO QUE ALA ES A: PLUMAS Ó COLA Ó AÑAJAO
- 16.- EL COLEGIO ES DIFÍCIL. O FÁCIL.
- 17.- PREFERIRÍAS AYUDAR A CONSTRUIR AVIONES. O PARTICIPAR EN UNA FUNCIÓN DE CIRCO.
- 18.- SI TE ENCUENTRAS ENTRE GENTE QUE NO CONOCES, TRATAS DE HABLAR CON ELLOS. O GENERALMENTE PERMANECES CALLADO.
- 19.- LA LETRA QUE SIGUE AL ORDEN A, C, E, ES: F Ó G Ó H
- 20.- SI COMPRAS ALGO EN UNA TIENDA Y TE DAN CAMBIO DE MÁS - SE LO DEVUELVES AL CAJERO. O SIENTES QUE PUEDES QUEDÁRTELO.
- 21.- CASI NUNCA DESPREDECES A TU MAESTRA. O TU MAESTRA TIENE QUE DISCUTIR CONTIGO CASI SIEMPRE.
- 22.- PREFERIRÍAS IR EN BUECA DE UN TESORO ESCONDIRO. O TRABAJAR CON LIBROS EN UNA BIBLIOTECA.
- 23.- CUAL DE ESTAS PALABRAS NO FORMA PARTE DEL GRUPO: ALGUNOS, TODOS, SEGUIDO, NINGUNO. NINGUNO Ó TODOS Ó SEGUIDO
- 24.- CUANDO HAY RUIDO EN TU SALÓN PUEDES SEGUIR TRABAJANDO. O TE ES DIFÍCIL CONCENTRARTE EN LO QUE ESTÁS HACIENDO.

- 25.- A VECES CUANDO JUEGAS, DICES
QUE EL ÁRBITRO SE EQUIVOCÓ O CASI SIEMPRE LO ORDENES.
- 26.- CUANDO ALGUIEN SE RÍE DE TÍ
TE SIENTES MAL O TE RÍES TAMBIÉN.
- 27.- CUANDO JOSÉ ERA IGUAL DE GRAN
DE COMO SUSANA LO ES HOY, --
ANA ERA MÁS GRANDE QUE ÉL, --
QUIÉN ES EL MÁS CHICO DE LOS
TRES SUSANA ANA Ó JOSÉ
- 28.- TE ENOJAS CON LA GENTE QUE TE
HACE DEMASIADAS PREGUNTAS O TE GUSTA CONTESTAR A SUS
PREGUNTAS.
- 29.- SIEMPRE CUELGAS TU ROPA O LA DEJAS TIRADA EN CUALQUIER
LADO.
- 30.- PREFERIRÍAS TENER UN PERRO
CALMADO Y AMISTOSO O UNO FUERTE Y LLENO DE VIDA.
- 31.- EN LA TELEVISIÓN VES TODOS --
LOS PROGRAMAS QUE QUIERES O DEJAS DE VER AQUELLOS QUE TUS
PADRES PIENSAN QUE NO SON
BUENOS PARA TÍ.
- 32.- PUEDES ACORDARTE DE LOS NOM-
BRES DE LAS GENTES O SE TE OLVIDAN FÁCILMENTE.
- 33.- SUPONTE QUE TIENES UN CARRO
CHICO Y MUCHO ESPACIO ALRE-
DEDOR DE TU CASA, CONSTRUI-
RÍAS UNA PISTA PARA PODER --
MANEJAR RÁPIDO O SEMBRARÍAS ÁRBOLES Y PLANTAS
EN ESE ESPACIO.
- 34.- EXISTEN MUCHAS COSAS QUE NO TE
FUNCIONAN COMO QUIERAS O CASI TODO TE SALE BIEN.
- 35.- CUANDO TERMINAS UNA PRUEBA,
Y TIENES TIEMPO, LA REVISAS O LA ENTREGAS RÁPIDAMENTE.

- 36.- QUISIERAS QUE LA GENTE TE DE
JARA SÓLO COM TUS PENSAMIENTOS 0 TE AGRADA QUE SE ACERQUEN Y
PLAT.QUEN CONTIGO.
- 37.- PREFIERES VER LA TELEVISIÓN 0 JUGAR BASQUETBOL.
- 38.- LA GENTE CREE QUE TRABAJAS
DESPACIO 0 CONSIDERAN QUE TRABAJAS RÁ-
PIDO.
- 39.- CUANDO LOS OTROS NIÑOS TRA-
TAN DE COPIARTE EN UNA PRUEBA,
LOS DEJAS (A MENOS QUE TE
ESTÉ VIENDO LA MAESTRA) 0 NO LOS DEJAS , Y LES DICES
QUE HAGAN SU PROPIO TRABAJO.
- 40.- SI PIENSAS QUE ALGO ES MUY
CHISTOSO, TE RÍES TÚ SÓLO. 0 TE GUSTA CONTÁRSELO A TUS
AMIGOS.
- 41.- PREFIERES IR DE EXCURSIÓN 0 LEER UN BUEN LIBRO.
- 42.- SI TU MAESTRA TE SEÑALA UN
ERROR FRENTE A OTRO NIÑO, -
TE ENOJAS CON ELLA SI 0 NO
- 43.- EN CASA, PREFIERES JUGAR -
TODD EL DÍA 0 AYUDAS A TUS PADRES UNA PAR-
TE DEL TIEMPO.
- 44.- SI LA GENTE TE PIDE QUE HA-
CAS VARIAS COSAS A LA VEZ, -
TE LAS ARREGLAS PARA HACERLO 0 TE HACES BOLAS.
- 45.- PREFERIRÍAS SER DOCTOR (0
ENFERMERA) 0 UN POLICIA.
- 46.- TIENES IDEAS FIRMEAS ACERCA DE
LO QUE ES BUENO Y MALO 0 LA GENTE PUEDE HACER QUE CAM-
BIES FÁCILMENTE.
- 47.- SI PIENSAS QUE ESTÁS HACIEN-
DO ALGO DE MANERA EQUIVOCADA
LO DEJAS DE HACER 0 SÓLO LO DEJAS DE HACER SI AL-
GUIEN TE EXPLICA EN OÓNDE EST-
TÍ TU ERROR.

- 48.- SI LA GENTE TE DICE QUE LOS
ACOMPANES LES DICES QUE SI EN-
SEGUIDA 0 LO PIENSAS ANTES DE DE-
OLIDIA.
- 49.- SI VES A UNA VÍBORA, SIMPLEMENTE
TE TE ALEJAS 0 CORRES A PEDIR AYUDA.
- 50.- CUANDO SE HACEN PLANES EN UN
GRUPO, SE TE OCURREN MÁS IDEAS
QUE A LOS DEMÁS 0 MENOS QUE A LOS DEMÁS.
- 51.- CUANDO VAS DE EXCURSIÓN CON
TUS AMIGOS, CON FRECUENCIA -
TE LES ADELANTAS 0 CAMINAS CON TODOS.
- 52.- LOS ADULTOS TE ESCUCHAN SIEM-
PRE CON GUSTO 0 SE ENOJAN CUANDO HABLAS.
- 53.- SI TODOS TUS AMIGOS COMEN-
ZARAN A USAR CALCETINES NEGROS
LOS USARÍAS TÚ TAMBIÉN 0 CONTINUARÍAS USANDO EL
COLOR QUE A TÍ TE GUSTA.
- 54.- SE TE OLVIDAN LAS COSAS, JUSTA-
TAMENTE EN EL MOMENTO QUE MÁS
NECESITAS ACORDARTE 0 CASI SIEMPRE TE ACUERDAS
DE LAS COSAS CUANDO QUIERES.
- 55.- TE GUSTARÍA IR A PERCAR SÓLO 0 SALIR A JUGAR CON TUS AMIGOS
- 56.- CUANDO ALGUIEN TE DICE QUE DE-
BERÍAS SER MÁS CUIDADOSO, SIM-
PLEMENTE SONRÍES 0 TE SIENTES CULPABLE.
- 57.- TE IMPORTA MUCHO SACAR BUENAS
CALIFICACIONES EN EL COLEGIO 0 CASI NO TE IMPORTA.
- 58.- SI COMES ALGO QUE NO TE GUSTA
PIDES ALGO DIFERENTE LA PRÓ-
XIMA VEZ 0 PIDES LO MISMO PARA VER SI
ESTA VEZ SÍ TE GUSTA.
- 59.- SI RECIBES UN REGALO ENVUELTO
MUY CUIDADOSAMENTE, LO ABRES
VEN CUIDADO 0 LO ROMPES Y LO ABRES RÁPIDO.

- 60.- SI HUBIERA NIEVE A TU AL- O CONSTRUIR UNA CHOZA DE
REDEDOR TE GUSTARÍA APRENDER A
ESQUIAR EN LAS MONTAÑAS NIEVE (16L6).
- 61.- SI EL PERRO DE TU AMIGO TE - O DIRÍAS QUE NO TE IMPORTA.
LAMIERA LA CARA, TE MOLESTA-
RÍAS
- 62.- DISCUTES Y TE ENOJAS MUY SE- O SÓLO DE VEZ EN CUANDO.
CUIDO
- 63.- CUANDO TE CASTIGAN, PIENSAS O TE ENOJAS.
QUE TE LO MEREZCAS
- 64.- TE SIENTES SÓLO Y TRISTE CON O CASI NUNCA.
FRECUENCIA
- 65.- SI UNO DE TUS AMIGOS NO ES - O TRATAS DE DESQUITARTE.
MUY AMABLE CONTIGO, LO PER-
DONAS
- 66.- TE QUEDAS TRABAJANDO EN ALGO O TRABAJAS EN ESO UN RATO,
HASTA QUE LO ACABAS Y DESPUÉS OTRO RATO EN O-
TRA COSA.
- 67.- SI ESTUVIERAS DESCALZO, PASA- O LE DARÍAS LA VUELTA.
RÍAS POR UN CHARCO DE LODO
- 68.- TRATAS DE ACABAR TUS TAREAS O NO TE IMPORTA SI NO LO
RÁPIDO ACABAS.
- 69.- CUANDO LOS REGALOS DE NAVIDAD O TE ESPERAS.
ESTÁN BAJO EL ÁRBOL, A VECES
TRATAS DE ABRIRLOS
- 70.- SI EMPIEZAS CON UN MOMPECADE- O LO ABANDONAS CUANDO TE PA-
ZAG, CASI SIEMPRE LO ACABAS RECE ABURRIDO.

PARTIC C - 2

- 1.- CUANDO LAS COSAS NO TE SALEN COMO QUIERES, TRATAS DE SACARLE EL MEJOR PROVECHO SI NO TRATAS DE CAMBIARLAS.
- 2.- SI HAY UN LETRADO QUE DICE "NO TOCA" A VECES EN TOCAAS DE TODOS MODOS SI NO NO
- 3.- PIENSAS QUE PUEDES HACER CASI TODO BIEN SI NO SÓLO ALGUNAS COSAS.
- 4.- CREES QUE MUCHOS NIÑOS PIENSAN MUY DIFERENTE DE COMO TÚ PIENSAS SI NO LA MAYORÍA DE ELLOS ESTÁN DE ACUERDO CONTIGO EN LAS COSAS IMPORTANTES.
- 5.- SI TU MAESTRA TE PIDIERA QUE FUERAS MÁS AMABLE CON OTROS, TE SERÍA MUY DIFÍCIL SI NO TRATARÍAS DE SONREIR MÁS A LA GENTE.
- 6.- LA GENTE DICE QUE TIENES MAL CARÁCTER SI NO QUE ES MUY FÁCIL LLEVARSE CONTIGO.
- 7.- TE HETES EN PROBLEMAS MUY SEGUIDO POR LLEGAR TARDE SI NO CASI SIEMPRE LLEGAS A TIEMPO.
- 8.- LAS FAMILIAS DE TUS AMIGOS SON MEJORES QUE LA TUYA ALGUNAS VECES SI NO NINGUNA ES MEJOR.
- 9.- PREFIERES IR A DAR UN PASEO CON UN AMIGO SI NO IR SÓLO.
- 10.- LAS COSAS RESULTAN CASI SIEMPRE COMO QUIERES SI NO SI NO NO
- 11.- PREOCUPADO ES LO CONTRARIO DE: CALMADO SOROLIENTO
 ó INTRIGADO
- 12.- TE DICEN QUE GRITAS A LA GENTE CUANDO TE EXCITAS SI NO PIENSAN QUE ERES TRANQUILLO Y PACIENTE.

- 13.- TE DA MIEDO QUE TE PEGUEN O GOLPEEN O CASI NO TE ASUSTAS
- 14.- PREFERIRÍAS SER UN PILOTO DE AVIÓN O SER ENCARGADO DE UNA TIENDA DE DULCES.
- 15.- ¿DUJO EL A HOGA LO QUE NEGRO ES, AL CAFÉ ¿ AZUL ¿ CRIS
- 16.- PREFERENES SOLUCIONAR UN PROBLEMA CON UNA PERSONA DISCUTIÉNDOLO. O ALEJÁNDOTE DE ESA PERSONA.
- 17.- TE CUETA CRUZAR UNA CALLE - TRANSITADA O TE DA MIEDO.
- 18.- CUANDO EMPIEZAS ALGO NUEVO, ¿ LO HACES RÁPIDO O LO HACES DESPACIO Y CON CUIDADO.
- 19.- EL SIGUIENTE NÚMERO DE 7,5, 3, CBI O ¿ 1 ¿ 2
- 20.- SI LA GENTE TE EMPUJA EN EL CAMIÓN O EN UNA MULTITUD, TE SONRÍES O TE ENDOJAS.
- 21.- PREFERIRÍAS TENER UN PERRO - CHICO O UN EQUIPO DE BÉISBOL.
- 22.- PUEDES TRABAJAR DONDE HAY - RUIDO Y GENTE PLATICANDO O PREFERIRÍAS QUE SE CALLARAN.
- 23.- CUÁL DE ESTAS PALABRAS NO FORMA PARTE DEL GRUPO: NADAR, CORRER, PARAR, Y VOLAR CORRER ¿ VOLAR ¿ PARAR
- 24.- TE MOLESTA VER A OTROS NIÑOS TIRAR ENVOLTURAS DE DULCES, EN LA CALLE O CREES QUE LOS ADULTOS SON LOS QUE SE DEBEN OCUPAR DE LA LIMPIEZA DE LAS CALLES.

- 25.- EN UN PICNIC, PREFIERES AYUDAR MUY RÁPIDO A LA GENTE DONDE SE PUEDEN ESTACIONAR O SACANDO LA COMIDA Y ARREGLANDO LAS MESAS.
- 26.- TE DA UN POCO DE MIEDO ESTAR SÓLO EN LA OSCURIDAD O NO TE IMPORTA.
- 27.- MARÍA ES MÁS ALTA QUE ANA, Y ANA ES MÁS BAJA QUE SUSANA, ¿QUIÉN ES LA MÁS ALTA? NO SE SABE ¿ MARÍA ¿ SUSANA
- 28.- SI HUBIERAS ROTO UN LIBRO, LO DEVOLVERÍAS ASÍ A LA BIBLIOTECA O TRATARÍAS DE ARREGLARLO.
- 29.- TUS AMIGOS PIENSAN QUE LOS ESCUCHAS O QUE SIEMPRE LES ESTÁS DICHIENDO QUÉ ES LO QUE DEBEN HACER.
- 30.- LOS RUIDOS FUERTES TE MOLESTAN O NO TE MOLESTAN.
- 31.- A VECES TE ARRIESGAS A COSAS QUE TE PUEDEN CAUSAR PROBLEMAS O SIEMPRE HACES LAS COSAS COMO TE HAN DICHO QUE DEBEN HACERSE.
- 32.- CUANDO ESTÁS ENTRE GENTE QUE NO CONOCES, TE LES ACHEGAS PARA PLATICARLES O TE DAN MIEDO O PEÑA.
- 33.- CUANDO NO PUEDES SALIR AFUERA TE QUEJAS O QUEDARTE EN CASA TAMBIÉN TE RESULTA AGRADABLE.
- 34.- PREFIERES ESCUCHAR BROMAS Y CUENTOS O PREFIERES SER TÚ EL QUE LOS CUENTES.
- 35.- CASI SIEMPRE TRATAS DE AYUDAR A LA GENTE O SE TE OLVIDA A MENOS QUE TE LO PIDAN.
- 36.- CUANDO TE DECIDES A HACER ALGO TE SIGUES PREOCUPANDO POR ELLO O TE SIEMPRE BIEN.

- 37.- PREFIERES JUGAR A LAS DAMAS O AL BILLAR.
- 38.- SI ALGUIEN TE JUEGA UNA BROMA TE MOLESTAS Y TE ENOJAS O TE RÍES Y TAMBIÉN BROMEAS.
- 39.- PLATICAS CON FRECUENCIA EN -- O GENERALMENTE ESTÁS CALLADO CUANDO EL MAESTRO HABLE.
- 40.- CON FRECUENCIA PIENSAS QUE NO PUEDES RESOLVER UN PROBLEMA NUEVO O PIENSAS QUE LE PUEDES HACER FRENTE A CASI TODO.
- 41.- PREFERIRÍAS SER UN "DOCTOR DE ANIMALES" (VETERINARIO) O UN PIANISTA.
- 42.- TE TIENEN QUE DECIR SEGUIDO QUE TE VAÑES O CASI NUNCA.
- 43.- TU MAESTRA TE TIENE QUE DECIR FRECUENTEMENTE QUE TE APURES O CASI NUNCA.
- 44.- PREFIERES APRENDERTE DE MEMORIA ALGO QUE TIENES QUE DECIR O PREFIERES LEERLO.
- 45.- TE CUSTAN LAS HISTORIAS DE -- O HISTORIAS DE GUERRAS.
- 46.- CUANDO EL CLIMA ES AGRADABLE PREFIERES ACAMPAR Y DORMIR FUERA O DORMIR EN TU RECÁMARA.
- 47.- CASI SIEMPRE HACES LO CORRECTO O NO TE PREOCUPA SI ES LO CORRECTO, MIENTRAS SEA LO QUE TÚ QUIERES HACER.
- 48.- CREES QUE PODRÍAS APRENDER A MANEJAR UN AVIÓN O PREFERIRÍAS SER UN MECÁNICO.
- 49.- PREFERIRÍAS ESCALAR UNA MONTAÑA O SENTARTE Y MIRARLA.

- 50.- CUANDO UN JUEGO NUEVO Y DIFÍCIL COMIENZA, TE GUSTA PARTICIPAR. 0 ESPERAR A VER QUÉ PASA.
- 51.- TIENES MUCHOS ACCIDENTES 0 CASI NINGUNO.
- 52.- PREFIERES CONTARLE UN CUENTO A UNA SOLA PERSONA 0 CONTÁRSELO A UN GRUPO DE GENTE.
- 53.- JUEGAS PRIMERO Y LUEGO HACES TUS DEBERES 0 TE SIENTES MEJOR SI PRIMERO HICIERAS TUS DEBERES.
- 54.- LAS MAESTRAS NUEVAS TE PONEN NERVIOSO 0 TE GUSTA CONOCERLAS.
- 55.- CREES QUE LOS ADULTOS LES ENCUENTRAN MUCHOS DEFECTOS A LOS NIÑOS 0 QUE LOS ADULTOS TRATAN DE AYUDARLOS.
- 56.- CASI SIEMPRE TE SIENTES SATISFECHO Y FELIZ 0 CON FRECUENCIA TE SIENTES CANSADO Y TRISTE.
- 57.- PREFIERES HACER TU TRABAJO SÓLO AUNQUE SEA DIFÍCIL 0 PREFIERES CONSEGUIR A ALGUIEN QUE LO HAGA POR TÍ.
- 58.- EN CLASE TE QUEJAS CON FRECUENCIA DE ALGO QUE ES INJUSTO 0 CASI TODAS LAS COSAS SON COMO TÚ ESPERAS QUE SEAN.
- 59.- PIENSAS QUE LA MAYORÍA DE LA GENTE ES BUENA 0 QUE LA GENTE ES MALA Y QUE ES MEJOR ANDAR CON CUIDADO.
- 60.- SIEMPRE TE DAN CANAS DE JUGAR CON LOS NIÑOS EN EL PATIO 0 A VECES PREFIERES QUEDARTE PARADO Y OBSERVARLOS.
- 61.- PREFIERES COMER A SOLAS, CUANDO TE DAN CANAS 0 COMER CON TODOS, A UNA HORA FIJA.
- 62.- CUANDO ALGO TE SALE MAL DICES COSAS DE LAS QUE DESPUÉS TE PUEDES ARREPENTIR 0 PROCURAS NO DECIR COSAS DE LAS QUE TE PUEDES ARREPENTIR

- 63.- PREFERES TERMINAR PRIMERO - O SALIR A JUGAR ANTES DE ACABARLA
TU TAREA
- 64.- LOS ADULTOS TE TIENEN QUE - O SON AMABLES Y AMIGABLES LA
CASTIGAR Y DECIRTE QUE DEJES MAYOR PARTE DEL TIEMPO.
DE HACER LAS COSAS
- 65.- LES PRESTAS A TUS AMIGOS CO- O CASI SIEMPRE LES DICES QUE
SAS CUANDO TE LAS PIDEN NO O QUE NO TIENES LO QUE
QUIEREN.
- 66.- CUANDO TIENES UN TRABAJO QUE O LO HACES SIN PLANEARLO.
HACER PLANEAS CÓMO VAS A HACERLO
- 67.- CUANDO EXISTE LA POSIBILIDAD O MENOS EMOCIONANTE.
DE QUE TE LASTIMES EN UN JUEGO, ESTO HACE QUE EL JUEGO -
SEA MÁS EMOCIONANTE
- 68.- LOS SIMULACROS DE INCENDIO - O LOS VES COMO UN JUEGO.
TE ABUSTAN
- 69.- PIENSAS QUE TU PLÁTICA NO ES O QUE TUS IDEAS VALEN LA PENA
MUY INTERESANTE DE SER ESCUCHADAS.
- 70.- TE LEVANTAS TEMPRANO O TE GUSTA DORMIR HASTA TARDE.

APENDICE B

NOMBRE: _____

EDAD: _____

SEXO: _____

GRADO: _____

ESCUELA: _____

INSTRUCCIONES: Estas preguntas tratan sobre las diferentes cosas que haces en la escuela. Léelas con cuidado y contéstalas poniendo un círculo alrededor de las respuesta que escojas: "SI" ó "No". Cuando hayas terminado, revísalas para asegurarte que no te haya faltado ninguna.

- | | | | |
|------|---|----|----|
| 1.1 | ¿Miras frecuentemente por la ventana del salón? | SI | No |
| 2.2 | ¿Te ha quitado cosas el profesor? | SI | No |
| 3.2 | ¿Tu trabajo es generalmente ordenado? | SI | No |
| 4.2 | ¿Casi siempre contestas cuando te hace una pregunta el profesor? | SI | No |
| 5.1 | ¿Frecuentemente pláticas con la persona que se sienta junto a tí? | SI | No |
| 6.3 | ¿A veces le haces mandados al profesor? | SI | No |
| 7.1 | ¿Se te hace difícil mantenerte sentado tranquilamente durante largo tiempo? | SI | No |
| 8.2 | ¿Se puede leer tu escritura facilmente? | SI | No |
| 9.2 | ¿Frecuentemente llegas tarde a clase? | SI | No |
| 10.2 | ¿Se te maltratan rápidamente tus libros? | SI | No |
| 11.1 | ¿Generalmente estás callado en clase? | SI | No |
| 12.3 | ¿Frecuentemente alzas la mano cuando el profesor hace una pregunta? | SI | No |

- 13.1 ¿A veces sueñas despierto? SI No
- 14.2 ¿Casi siempre traes una pluma? SI No
- 15.2 ¿Has sido castigado frecuentemente por el profesor? SI No
- 16.2 ¿Siempre haces tu tarea? SI No
- 17.2 ¿Has participado en alguna pelea en el colegio? ... SI No
- 18.2 ¿Se te han caído o has tirado cosas en la clase? .. SI No
- 19.1 ¿Caminas sin hacer ruido en el colegio? SI No
- 20.1 ¿Siempre que habla el profesor pones atención? SI No
- 21.3 ¿Algunas veces le haces preguntas al profesor? SI No
- 22.1 ¿Puedes trabajar durante largo tiempo? SI No
- 23.2 ¿Generalmente tienes los libros y las demás cosas
que necesitas para tu clase? SI No
- 24.2 ¿A veces dejas trabajos sin terminar? SI No
- 25.1 ¿Por lo general haces los trabajos tú solo? SI No
- 26.2 ¿Algunas veces les das empujones a niños o niñas? .. SI No
- 27.3 ¿Si no puedes hacer el trabajo le pides ayuda a
tu profesor? SI No
- 28.2 ¿Pides permiso frecuentemente para salir del salón? SI No
- 29.1 ¿Siempre haces lo que se te pide sin quejarte? SI No
- 30.3 ¿Le contestas al profesor si te regaña? SI No
- 31.1 ¿A veces empiezas a reírte en el salón de clase? SI No
- 32.2 ¿A veces gritas las contestaciones antes de que se
te pregunte? SI No
- 33.3 ¿Siempre pides ayuda cuando existen problemas en la
realización del trabajo? SI No
- 34.1 ¿Siempre le pides permiso a tu profesor antes de
pararte de tu asiento? SI No

APENDICE C

NOMBRE: _____

SEXO: _____

EDAD: _____

GRADO: _____

ESCUELA: _____

INSTRUCCIONES: Lee cuidadosamente el siguiente cuestionario y
escribe en cada renglón los nombres y apellidos de
las personas que se te pide nombrar.

1.- Nombra a tres personas a quien te gustaría invitar a estudiar
a tu casa:

a) _____

b) _____

c) _____

2.- Nombra a tres personas a quien no te gustaría invitar a estudiar
a tu casa:

a) _____

b) _____

c) _____

3.- ¿Quiénes son las tres personas de esta clase con quien mejor
te llevas?

a) _____

b) _____

c) _____

4.- ¿Quiénes son las tres personas de esta clase con quien menos te llevas?

a) _____

b) _____

c) _____

5.- ¿Quiénes son los tres mejores alumnos de tu clase?

a) _____

b) _____

c) _____

6.- ¿Quiénes son los tres peores alumnos de tu clase?

a) _____

b) _____

c) _____

7.- Nombra a tres personas a quien te gustaría invitar a jugar a tu casa:

a) _____

b) _____

c) _____

8.- Nombra a tres personas a quien no te gustaría invitar a jugar a tu casa:

a) _____

b) _____

c) _____

APENDICE D

Tabla (Continuacion) PRUEBA DE MEDIAS PARA LOS FACTORES DE PERSONALIDAD EN RELACION AL SEXO Y AL TIPO DE ESCUELA

FACTOR PRIMARIO FORMA C	S E X O			TIPO DE ESCUELA			INTERACCION F
	F	MEDIA		F	MEDIA		
		FEMENINO	MASCULINO		PRIVADA	PUBLICA	
A RESERVADO VS PARTICIPATIVO	2.27	<u>17.82</u>	<u>17.39</u>	4.69**	<u>17.90</u>	<u>17.28</u>	.92
B INTELIGENCIA BAJA VS INTE- LIGENCIA ALTA	1.48	<u>15.90</u>	<u>15.53</u>	63.11**	<u>16.88</u>	<u>14.43</u>	.34
C EGO DEBIL VS EGO FUERTE	1.09	<u>15.95</u>	<u>15.60</u>	6.76*	<u>16.20</u>	<u>15.31</u>	.32
D TEMPERAMENTO FLEMATICO VS EXCITABILIDAD	3.42	<u>14.24</u>	<u>13.70</u>	3.78	<u>14.24</u>	<u>13.68</u>	.32
E SUMISION VS DOMINANCIA	65.40**	<u>14.94</u>	<u>12.68</u>	.39	<u>13.90</u>	<u>13.73</u>	.63
F TACITURNO VS ENTUSIASTA	15.23**	<u>15.09</u>	<u>13.85</u>	7.87**	<u>14.90</u>	<u>14.00</u>	1.02
G SUPEREGO DEBIL VS SUPER- EGO FUERTE	4.77*	<u>17.37</u>	<u>16.69</u>	2.04	<u>17.26</u>	<u>16.82</u>	1.37
H TIMIDEZ VS ESPONTANEIDAD	.25	<u>16.56</u>	<u>16.41</u>	13.66**	<u>17.00</u>	<u>15.91</u>	.00
I CARACTER SENSIBLE VS - CARACTER DURO	77.08**	<u>16.21</u>	<u>14.15</u>	.86	<u>15.29</u>	<u>15.07</u>	1.09
J INDIVIDUALISMO VS SE UNE AL GRUPO	.01	<u>16.29</u>	<u>16.27</u>	18.35**	<u>16.82</u>	<u>15.69</u>	.80
N INGENUIDAD VS ASTUCIA	11.03**	<u>13.09</u>	<u>12.21</u>	7.96**	<u>13.01</u>	<u>12.26</u>	.84
O TENDENCIA A CULPA VS SE- GURIDAD EN SI MISMO	.28	<u>15.92</u>	<u>15.79</u>	.93	<u>15.97</u>	<u>15.73</u>	.43
Q ₃ CARENCIA DE CONTROL IN- TERNO VS CONTROL INTERNO	.59	<u>17.79</u>	<u>17.56</u>	.24	<u>17.74</u>	<u>17.60</u>	.38
Q ₄ RELAJACION VS TENSION	.11	<u>13.22</u>	<u>13.12</u>	2.76	<u>13.42</u>	<u>12.90</u>	.09

**LAS LINEAS DISCONTINUAS MUESTRAN MEDIAS ESTADISTICAMENTE DIFERENTES P < 01

APENDICE D Tabla (Continuación) PRUEBA DE MEDIAS PARA LOS FACTORES DE PERSONALIDAD EN RELACION AL SEXO Y AL TIPO DE ESCUELA

FACTOR PRIMARIO FORMA A	SEXO			TIPO DE ESCUELA			INTERACCION F
	F	MEDIA FEMENINO MASCULINO		F	MEDIA PRIVADA PUBLICA		
A RESERVADO VS. PARTICIPATIVO	.03	<u>17.83</u>	<u>17.79</u>	3.87	<u>18.05</u>	<u>17.05</u>	.00
B INTELIGENCIA BAJA VS. INTELIGENCIA ALTA	.39	<u>16.90</u>	<u>16.72</u>	32.21**	<u>17.57</u>	<u>15.98</u>	.00
C EGO DEBIL VS. EGO FUERTE	2.62	<u>16.73</u>	<u>16.24</u>	8.53**	<u>16.90</u>	<u>16.01</u>	.00
D TEMPERAMENTO FLEMATICO VS. EXCITABILIDAD	28.22*	<u>13.81</u>	<u>12.38</u>	2.81	<u>13.31</u>	<u>12.86</u>	3.43
E SUMISION VS. DOMINANCIA	32.96*	<u>13.19</u>	<u>11.83</u>	1.05	<u>12.63</u>	<u>12.39</u>	.81
F TACITURNO VS. ENTUSIASTA	48.19*	<u>15.38</u>	<u>13.64</u>	10.53**	<u>14.90</u>	<u>14.09</u>	2.57
G SUPEREGO DEBIL VS. SUPEREGO FUERTE	.08	<u>17.91</u>	<u>17.85</u>	25.30**	<u>18.53</u>	<u>17.30</u>	.18
H TIMIDEZ VS. ESPONTANEIDAD	.18	<u>15.71</u>	<u>15.60</u>	.15	<u>15.71</u>	<u>15.60</u>	.40
I CARACTER SENSIBLE VS. CARACTER DURO	163.69**	<u>17.35</u>	<u>14.15</u>	1.10	<u>15.89</u>	<u>15.63</u>	1.48
J INDIVIDUALISMO VS. SE UNE AL GRUPO	15.07**	<u>16.03</u>	<u>15.03</u>	32.65**	<u>16.24</u>	<u>14.76</u>	2.87
N INGENUIDAD VS ASTUCIA	6.16*	<u>12.96</u>	<u>12.31</u>	7.32**	<u>12.98</u>	<u>12.26</u>	1.18
O TENDENCIA A CULPA VS. SEGURIDAD EN SI MISMO	.07	<u>16.74</u>	<u>16.68</u>	5.40*	<u>16.97</u>	<u>16.43</u>	1.34
Q ₃ CARENCIA DE CONTROL INTERNO VS. CONTROL INTERNO	10.51**	<u>17.42</u>	<u>16.72</u>	3.41	<u>17.28</u>	<u>16.88</u>	1.40
Q ₄ RELAJACION VS TENSION	1.06	<u>13.86</u>	<u>13.57</u>	.62	<u>13.82</u>	<u>13.60</u>	.17

** LAS LINEAS DISCONTINUAS MUESTRAN MEDIAS ESTADISTICAMENTE DIFERENTES P.01

APENDICE E

Tabla 6. ANALISIS DE VARIANZA DEL CUESTIONARIO DE ADAPTACION ESCOLAR EN RELACION AL SEXO Y AL TIPO DE ESCUELA

Dimensiones	F	Sexo Media		F	Tipo de Escuela Media	
		Femenino	Masculino		Privada	Pública
ESTUDIO	1.00	19.61	19.26	2.99	19.75	19.15
OBEDIENCIA A LAS NORMAS	26.15**	26.15	24.80	.48	25.56	25.35
CONTACTO CON EL MAESTRO	2.87	12.50	12.16	13.15**	12.67	11.95

** Las líneas discontinuas muestran medias estadísticamente diferentes $P < .01$

Tabla 8. CORRELACIONES CANONICAS DE LOS FACTORES DE PERSONALIDAD Y DEL CUESTIONARIO DE ADAPTACION ESCOLAR

FACTOR	I CORRELACION CANONICA	II CORRELACION CANONICA
A RESERVADO VS PARTICIPATIVO	.019	.037
B INTELIGENCIA BAJA VS INTELIGENCIA ALTA	-.009	.289*
C EGO DEBIL VS EGO FUERTE	.155*	.072
D TEMPERAMENTO FLEMATICO VS EXCITABILIDAD	-.185*	.583
E SUMISION VS DOMINANCIA	.065	-.372*
F TACITURNO VS ENTUSIASTA	-.092	.433
G SUPEREGO DEBIL VS SUPEREGO FUERTE	.345*	.230*
H TIMIDEZ VS ESPONTANEIDAD	.026	-.120
I CARACTER SENSIBLE VS CARACTER DURO	-.010	-.025
J INDIVIDUALISMO VS SE UNE AL GRUPO	-.006	.054
N INGENUIDAD VS ASTUCIA	-.020	-.158
O TENDENCIA A CULPA VS SEGURIDAD EN SI MISMO	-.035	-.164
Q ₃ CARENCIA DE CONTROL INTERNO VS CONTROL INTERNO	.016	.115
Q ₄ RELAJACION VS TENSION	-.004	.035
<u>ADAPTACION ESCOLAR</u>		
ESTUDIO	.261*	-.243
OBEDIENCIA A LAS NORMAS	.272*	.190
CONTACTO CON EL MAESTRO	.022	.635*