

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

COLEGIO DE PSICOLOGIA

ESTUDIO CORRELACIONAL ENTRE
LA PRUEBA DE ANSIEDAD DE
SARASON Y LA PRUEBA DE FIGU-
RAS OCULTAS DE WITKIN EN EL
PROGRAMA DE INVESTIGACIONES
SOBRE EL DESARROLLO DE LA
PERSONALIDAD DEL ESCOLAR
MEXICANO.

T E S I S

PARA OBTENER EL TITULO DE

PSICOLOGO

NIVEL DE LICENCIATURA

ZITA BEATRIZ CHAO EBERGENYI

MEXICO, D. F.

1968.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

25053.08

UNAM.13

1968



25053.08
UNAM.13
1968

M-159509

lps. 105

A MIS PADRES

**A ELLA POR SU COMPRESION Y TERNURA.
A EL POR ENSEÑARME A LUCHAR EN LA VIDA.**

A BRUCE
Por su estímulo y comprensión.

**A TODOS LOS QUE HAN SIGNIFICADO
ALGO EN MI VIDA.**

L. Ps. 451

AL DR. LUIS LARA TAPIA.
Subdirector del I. D. P. E. M.

**Con respeto, admiración y
agradecimiento como maestro y
director de esta tesis.**

AL DR. ROGELIO DIAZ GUERRERO
Director del I. D. P. E. M.

**A TODOS LOS NIÑOS DE LA
MUESTRA DEL I. D. P. E. M.**

AL DR. SALVADOR ROQUET.

**Esta investigación ha sido respaldada por un fondo de la Foundation
Fund for Research in Psychiatry de la Universidad de Yale.**

CAPITULO I

Consideraciones Previas

- ✓ 1) Los estudios de S. B. Sarason sobre la ansiedad en niños bajo diversas situaciones. ✓
- ✓ 2) Desarrollo de la escala de Sarason. ✓
- 3) La dimensión "dependencia-independencia" del campo de Witkin.

CAPITULO II

- 1) Planteamiento del problema y formulación de hipótesis.
- 2) Diseño experimental y características de la muestra. ✓
- ✓ 3) Material y procedimiento usado. ✓
- 4) Resultados obtenidos. TABLAS.

CAPITULO III

- 1) Análisis e interpretación de los datos.
- ✓ 2) Sumario y conclusiones.
- 3) Bibliografía.
- 4) Apéndice A. Escala de Sarason T. A. S. C.
- Apéndice B. La prueba de figuras ocultas de Witkin.

INTRODUCCION

En el año de 1963 se formó en el colegio de Psicología de la U.N.A.M. un grupo de investigadores con objetivos bien definidos en cuanto a lograr el estudio de variables perceptuales, del aprendizaje y de la personalidad del niño mexicano así como sus relaciones con factores de clase social, sistemas de valores, ambiente familiar, escolar y otros.

Este estudio proyectado inicialmente para tres años y extendido posteriormente a siete años con fondos de la Foundation's -- Fund for Research in Psychiatry de la Universidad de Yale y patrocinado por la U.N.A.M. consideró la posibilidad de explorar las variables ya descritas a través de un diseño longitudinal superpuesto que arrojara información significativa sobre el desarrollo de la personalidad de escolares mexicanos.

Por otra parte esta investigación representa una réplica exacta de un proyecto llevado a cabo en la ciudad de Austin, Texas dirigido por el Dr. W. H. Holtzman el proyecto mexicano ha sido dirigido desde sus principios por el Dr. Rogelio Díaz Guerrero.

El hecho de que estos dos proyectos tuvieran características similares, tanto en lo que se refiere a las características de las poblaciones estudiadas como en cuanto a los instrumentos utilizados y objetivos psicológicos, fué cuidadosamente considerado, ya --

que existía la posibilidad de poder obtener además de los objetivos intraculturales específicos, una comparación de tipo transcultural que permitiera realizar observaciones sobre el papel que la cultura ejerce sobre el desarrollo psicológico de los sujetos.

Otro de los objetivos fundamentales fué la posibilidad de desarrollar psicólogos mexicanos especializados en técnicas de investigación.

Considerando la necesidad de controles mayores a los que normalmente se han efectuado en otras investigaciones transculturales, antes de iniciarse la administración de test psicológicos - en México se procedió a un entrenamiento sistemático de los examinadores en conjunción con sus colegas norteamericanos a fin de estandarizar el procedimiento hasta sus últimos detalles.

La batería de Tests Psicológicos empleada por estos proyectos es la siguiente:

1. - BATERIA FUNDAMENTAL (Se aplica a todos los sujetos por seis años).

Técnica de manchas de tinta de Holtzman (22 calificaciones)

Test de Goodenough (1 calificación)

Vocabulario (Wisc o Wais)

2. - BATERIA PARCIAL FUNDAMENTAL (Se aplica a todos los sujetos desde la edad de 7 años en adelante).

Test de Ansiedad para niños (TASC de 1 ó 3 calificaciones).

Test de Estimación de Tiempo (3 calificaciones).

Test de Conducta (T.B.R. 5 calificaciones)

3. - BATERIA SUPLEMENTARIA.

Test de clasificación de objetos.

Test de figuras ocultas de Witkin (se aplica a partir de los 9 años 8 meses. 4 calificaciones).

Test de fraccionamiento visual (6 calificaciones).

Test de maduración perceptual. (Los últimos 3 años. 6 calificaciones).

OTRAS MEDIDAS.

Subtest de Aritmética y Completamiento de figuras (WISC)

El resto de los subtest de WISC (en México a todos los sujetos).

Entrevistas y Escalas sobre actitudes en la familia. (Se aplica solamente a las madres).

Sumario de Calificaciones Escolares.

Al presente los resultados de la aplicación de la batería han permitido la realización de estudios de confiabilidad (estabilidad temporal, consistencia interna y consistencia intercalificadores) de la mayoría de los tests.

Por otro lado han sido publicados trabajos con los resultados preliminares para varias de ellas lo mismo que estudios comparativos transculturales (publicados la mayoría en las Memorias de los Congresos IX, X, XI, de la Sociedad Interamericana de Psicología) además de numerosas tesis.

En este trabajo es nuestro propósito el realizar un estudio correlacional entre los datos aportados por la prueba de ansiedad de Sarason (T.A.S.C.) y los del Test de Figuras Ocultas de Witkin, en virtud de la muy importante conclusión que puede derivarse tanto desde el punto de vista teórico como aplicado que tiene dentro del marco de intereses del I.D.P.E.M.

En efecto, una línea experimental contemporánea de profunda importancia en el estudio de procesos cognocitivos está dada por la escuela de Witkin y colaboradores, la cual ha podido establecer la relación íntima entre diversos niveles y tareas perceptuales entre sí y con relación a la conducta social. En una línea distinta de intereses, Sarason y colaboradores han tratado de destacar el rol que

la ansiedad juega en la situación escolar y fuera de ella.

Habiendo sido considerado por nosotros que algunas subyacentes respecto a las funciones medidas por ambas pruebas pueden ser relacionadas entre sí en cuanto a los procesos dinámicos implicados con relación a las posibilidades de los sujetos para confrontar o defenderse frente a las situaciones de Stress, hemos creído prudente observar las relaciones entre los datos de ambas pruebas. Tal relación implica por supuesto la posibilidad de observar concretamente la acción de la ansiedad sobre el estilo perceptual de los sujetos y poder obtener información acerca de sus consecuencias dinámicas.

En esta forma, en el primer capítulo de esta tesis revisamos los conceptos fundamentales de Sarason y sus estudios en niños escolares, lo mismo que las conclusiones fundamentales en el trabajo de Witkin, para en el segundo capítulo describir nuestras hipótesis, muestra utilizada y resultados de la investigación, correspondientes a los datos del segundo año de administración de la batería, ya que el T.A.S.C. no fué aplicado en el primer año.

Termina esta tesis con un análisis de interpretación de los resultados, que constituye su capítulo III.

CAPITULO I

CONSIDERACIONES PREVIAS. ANTECEDENTES.

1. - Los estudios de S. B. Sarason Sobre la Ansiedad en niños bajo diversas situaciones.

Concepto de ansiedad y su efecto en la actividad escolar de los niños.

Ansiedad y Miedo.

- Efectos de la Ansiedad sobre el rendimiento intelectual.

Ansiedad e inteligencia.

Ansiedad y otros procesos de solución de problemas.

- Ansiedad y rendimiento escolar.

Conclusiones generales.

2. - Desarrollo de la Escala de S. B. Sarason.

3. - La dimensión dependencia-independencia del campo de Witkin.

El proceso de diferenciación psicológica.

Indicadores del grado de diferenciación psicológica. Dimensión articulada contra global de funcionamiento cognoscitivo.

Articulación del concepto del cuerpo.

Sentido de identidad separada.

Especialización de defensas.

CAPITULO I

CONSIDERACIONES PREVIAS.

ANTECEDENTES:

En la Psicología de la década pasada, surgió gran interés por el concepto de la ansiedad, pero mucho antes de que fuera un foco de interés para el psicólogo, su significado en la práctica y en la teoría habían sido reconocidos y explorados dentro del psicoanálisis, debido a su profunda relación en el campo de la psicopatología.

Después de la segunda guerra mundial, los efectos de esta variable sobre una gran parte de la población civil en principio no neurótica y como parte de un proceso dinámico social, la necesidad de conceptualizarla dentro de un marco de la investigación, generó profundos intereses tanto dentro como fuera del campo de las escuelas psicoanalíticas.

Este interés llevó a concluir el papel que la ansiedad juega no solamente ^{con} respecto a los procesos psicopatológicos, sino quizá en forma más importante dentro del desarrollo de la personalidad y sus profundos vínculos en la formación del "concepto de sí mismo" y del libre ajuste de los individuos a su medio ambiente. Ahora bien, no obstante, que como antes dijimos, el concepto de ansiedad representa un aspecto central dentro de la conducta humana, podemos decir que el conocimiento de sus antecedentes, de su naturaleza y sus

consecuencias no han sido estudiadas sistemáticamente bajo modelos más físicos y bajo controles más adecuados, existiendo por el contrario una gran cantidad de obras que la exponen solamente bajo condiciones donde la interpretación es fundamentalmente subjetiva y literaria.

Una de las consecuencias de este tipo de estudios ha sido; la tendencia exagerada a estudiar solamente individuos catalogados como "ansiosos", sin incidir en los motivos principales de su ansiedad bajo el marco y el conocimiento de la variabilidad humana, ni tampoco han explorado las diferentes situaciones bajo las cuales se encuentran ansiosos. En esta forma observamos que en la clínica se han desarrollado conclusiones que revelan simplemente el estrecho marco de grupos clínicos bien especificados.

La idea que esta situación puede cambiar si se escogen grupos de acuerdo con el número de veces que los sujetos admiten tener ansiedad, y la posibilidad de registrar objetivamente un número fijo de situaciones en las cuales la ansiedad pudo haber sido experimentada, lo mismo que el grado en que ésta se presentó, podría hipotéticamente reflejar distintas formas de ansiedad.

Bajo esta idea la Universidad de Yale inició un amplio programa de investigación sobre la ansiedad en estudiantes universitarios mediante instrumentos que permitieran suponer que los diferen

tes tipos de ansiedad eran equivalentes en términos de antecedentes de desarrollo y a sus consecuencias en la conducta.

Posteriormente el interés fue enfocado a los niños en edad escolar. Podríamos indicar que las preguntas básicas que los investigadores trataron de contestar, fueron las siguientes:

1. ¿Por qué ha de preocuparse un niño sobre que tan bien hace las cosas en la escuela?
2. ¿Por qué ha de preocuparse, si está equivocado cuando tiene que pasar al pizarrón?
3. Por qué tiene que preocuparse excesivamente sobre la posibilidad de ser aprobado?
4. ¿Por qué tiene que preocuparse tanto acerca de lo que el profesor está diciendo o lo que espera de él?
5. ¿Por qué el niño experimenta una prueba o situaciones semejantes a ella como desagradables y generalmente acompañado de tensión física?

En general, a un niño que presentara tales respuestas podría catalogársele como "ansioso" y podría suponerse que ese niño está experimentando disgusto y tensión.

Otras preguntas derivadas eran necesariamente las siguientes:

1. Estos mismos niños ¿experimentarían la ansiedad si su conducta no estuviera siendo evaluada por el profesor o por un adulto al cual el niño percibiera como autoridad y del cual su posible evaluación negativa provocaría más que un simple sentimiento de desaliento?
2. Dado que en la situación de clase son frecuentemente experimentadas muchas situaciones como si fueran de prueba ¿podría suponerse que sin la presencia de un profesor no experimentaría ansiedad?

En general, se había observado que cuando los niños mostraron ser ansiosos en situaciones de prueba y el maestro era substituido por otra persona, ésta adquiría una importancia exagerada como figura de autoridad, lo cual hizo pensar que el rol que el profesor como agente productor de ansiedad se basaba en su gran semejanza con los padres - quienes frecuentemente evaluaban los resultados escolares, y que las experiencias tanto fuera como dentro de clase frente a situaciones de prueba determinaban su conducta posterior. Con el desarrollo de las organizaciones y maestros, las semejanzas entre la escuela y el hogar se hacían más pronunciadas y se establecían patrones de evaluación más parecidos.

Así las reacciones de ansiedad de los niños quedaron para su investigación posterior, enmarcados en las siguientes hipótesis:

1. - La reacción de ansiedad de los niños hacia las situaciones de prueba en el salón de clase, reflejan una generalización de sus experiencias en relaciones interpersonales, psicológicamente - similares en su hogar y en la escuela.
2. - La reacción de ansiedad revela además de su significado consciente, un significado concurrente, primariamente relacionado con las respuestas anticipatorias desarrolladas por el niño en la situación familiar.

LOS ESTUDIOS DE S. B. SARASON SOBRE LA ANSIEDAD EN NIÑOS BAJO DIFERENTES SITUACIONES.

Concepto de ansiedad y su efecto en la actividad escolar de los niños.

No obstante que el concepto de ansiedad fué siempre considerado como importante en el pensamiento filosófico y religioso, - - Freud fué el primero que intentó indicar las diversas condiciones bajo las cuales este fenómeno se produce, de manera tal que al considerarse con un carácter universal quedó incorporado como tema típico dentro de la psicología. El concepto ha sido refinado constantemente a partir de la intensa investigación realizada con seres humanos, de

manera que diversas aproximaciones han enfatizado algunas de las características del fenómeno. En virtud de que el estudio de Sarason y colaboradores se inspiró directamente en la teoría psicoanalítica, será necesario indicar algunos de sus puntos de vista más relevantes.

Habrá que considerar en primer lugar que el concepto psicoanalítico de la ansiedad es enfocado desde un punto de vista genético o sea evolutivo. Freud considera el complejo de experiencias sensoriales motoras y fisiológicas que bruscamente afectan a un sistema nervioso inmaduro como el prototipo de todas las reacciones ansiosas posteriores. El punto fundamental que enfatiza es la consideración de la reacción ansiosa en su carácter ingobernable y automático y de la cual puede pensarse como un estado desorganizante con el que se confronta el organismo, sin aprendizaje previo y con el cual frecuentemente vienen asociados un gran número de reacciones físicas displacenteras y violentas. Estas primeras reacciones han sido descritas desde etapas intrauterinas por diversos autores. Greenacre (1941), Deutsch (1944), Squier y Dunbar (1946), Dunbar (1954). Otros han indicado que cuando estas reacciones se presentan durante el nacimiento frecuentemente caracterizan a individuos de gran hipersensibilidad y baja tolerancia a la frustración. (Bergman y Escalona 1949). Se ha indicado sin embargo con frecuencia, que la cuantificación de esta --

primer reacción ansiosa así como el aislamiento de variables significativas de tipo genético y ambiental con los cuales se correlacionan, constituye prácticamente un área inexplorada.

Después del nacimiento, esta condición del neonato se prolonga por la presentación de nuevos estímulos tales como el hambre y la inmadurez de su sistema motor y nervioso y las reacciones de ansiedad automáticas persisten ocurriendo frente a nuevos estímulos dolorosos. Pero a medida que el organismo madura gradualmente dentro del contexto de repetidas experiencias, tiene lugar un proceso de transición. En efecto, en forma cada vez más frecuente, la reacción ansiosa no ocurre automáticamente frente a situaciones dolorosas presentes, sino que empieza a presentarse en forma modificada antes de la situación dolorosa. Así, la ansiedad se presenta con una función de señal que informa al organismo de la probable aparición de estímulos dolorosos y lo hace ejercitarse en medidas preventivas frente a él. Esta transición parece claramente el producto de procesos de aprendizaje y condicionamiento y correlaciona evidentemente tanto con la maduración de los sistemas motores y nerviosos como con ciertos aspectos de experiencia específica.

Se ha sugerido que bajo condiciones anómalas en el proceso de maduración, o bajo condiciones cruciales o traumáticas de privación ambiental, esta transición de reacción automática de la ansiedad

a un proceso controlado por el yo en su función de señal, podría no efectuarse, Spitz (1945, 1946), Spitz y Wolf (1949) han sugerido que bajo estas circunstancias, el organismo continuaría experimentando ansiedad bajo cualquier situación de peligro y que la falla en la adquisición de mecanismos de control podría ser la responsable de la conducta neurótica de niños internados en instituciones donde han sido privados de cierto tipo de estimulación ambiental. Aparentemente esta ansiedad no controlada parece indicar que es la única defensa de estos infantes.

En la mayoría de los niños, después de que la ansiedad se establece en su formación de "señal", el yo aprende a reaccionar en diferentes formas que probablemente están determinadas -- tanto en forma constitucional como ambiental. Tales reacciones defensivas podrían ser utilizadas en forma rígida o flexible y constituir estados aprendidos en forma temprana, que caracterizaran -- reacciones básicas y determinantes de la personalidad posterior. Además de que podría determinar defensas adaptativas o no adaptativas bajo diferentes situaciones. Cuando los mecanismos defensivos funcionan dentro de un patrón flexible proveen de un gran número de posibilidades de respuesta que permiten situaciones adaptativas, pero dentro de un patrón rígido, las reacciones defensivas generalmente no son apropiadas ante situaciones particulares y deter-

minan conductas no adaptativas y obstaculizantes, dando lugar a la aparición de síntomas que expresan la interferencia de funciones adaptativas.

Freud (1949) dedicó considerable atención a la reacción ansiosa desde el punto de vista de las situaciones de peligro que produjeran tanto las reacciones automáticas, como aquellos otros bajo los cuales se desarrollaran defensas del ego, estableciendo un esquema conceptual bajo el cual consideró que podrían aparecer y desaparecer sentimientos de "displacer" dependiendo de las posibilidades de manejo de los objetos en el ambiente, y describió las contingencias de estas situaciones en las diversas etapas evolutivas. Igualmente indicaba las diferencias entre los niños y las niñas ante las situaciones de pérdida de objeto.

Así puede decirse que Freud concibió a la reacción ansiosa bajo tres criterios fundamentales. Primero, como un fenómeno basado en la experiencia, segundo, con un carácter displacentero y correlacionado con concomitantes fisiológicos y tercero, como inconscientemente experimentada.

Otros autores, Bornstein (1945, 1948, 1951), Sullivan (1948, 1953, 1956), Gershman (1950), Erickson (1950) Thompson (1952), -- Mussen y Conger, (1956) Almy (1955) y White (1956), han dedicado -

mucho tiempo al estudio de la ansiedad, y aunque puede decirse que no todos aceptan la posición freudiana sí existen muchas ideas de acuerdo. Así, por ejemplo, podríamos decir que aunque la teoría de la conducta de Sullivan es diferente a la de Freud, en lo que respecta a sus puntos de vista sobre la ansiedad son más parecidos que diferentes.

ANSIEDAD Y MIEDO.

Jersild (1954 A, 1954 B), ha resumido algunos de los criterios más generalmente usados para diferenciar la ansiedad del miedo. En primer lugar, se ha considerado que el peligro de desastre del cual la ansiedad constituye su señal se ha considerado como subjetiva.

Su génesis y su naturaleza ha sido tratada extensamente por las escuelas psicoanalíticas y generalmente se describe en su carácter inconsciente. En el caso del miedo se describen en general los aspectos relativamente claros y diferenciados de los elementos de la situación peligrosa, lo mismo que la dirección del impulso, lo cual no ocurre con la ansiedad en la que los sentimientos son difusos, vagos y variados de tal manera que las reacciones de los niños se presentan como indiscriminadas e inapropiadas.

Harry Stack Sullivan (1948, 1953, 1956) ha dado importan-

tes contribuciones a la diferenciación entre la ansiedad y el miedo con relación a los roles que juegan con respecto al "Sistema del Self". Este sistema es "una organización de experiencias para rechazar grados variados de ansiedad y que está conectado con el proceso educativo". Para Sullivan, la ansiedad representa una reflexión de las discrepancias originadas internamente en el sistema del "Self" mientras que el miedo constituye un dinamismo para el manejo del - peligro externo (real). La conceptualización de Sullivan es básicamente similar a la freudiana, no obstante su énfasis en definirla como una expresión de la necesidad de "seguridad" y en el hecho de - que es experimentada por primera vez cuando el infante es capaz de - percibir la diferencia entre las gentes y las limitaciones de su propio cuerpo sobre la matriz de su experiencia temprana.

La posición de Karl Menninger (1933) sobre este tema es básicamente similar al de Sullivan, al enfatizar el porqué de las experiencias tempranas en relación a la pérdida de "amor" que constituye el dolor más dramático para el niño. Hilda Weber (1936) ha enfatizado también que cuando el niño aprende a discriminar entre el - Self y el ambiente, desarrolla fuertes necesidades de seguridad. -- Erickson (1950) por otro lado, ha apuntado que cuidadosos e intensivos estudios de la personalidad de los niños muestran que entre más pequeños son es más difícil establecer una distinción entre el miedo

y la ansiedad. Así, puede deducirse que si bien esta distinción en niños pequeños es muy difícil, es posible de realizar con la aparición de lo que Piaget ha llamado los "procesos lógicos del pensamiento" -- (Inhelder y Piaget, 1958), ya que es entonces cuando puede determinarse se cuando los peligros son reales o fantaseados.

EFFECTOS DE LA ANSIEDAD SOBRE EL RENDIMIENTO INTELECTUAL. ✓

Uno de los intereses para la medida de la ansiedad se basa en las relaciones encontradas en diversos autores (Redl, 1933; Liss, 1944; Sears, 1943) sobre la forma en que la ansiedad afecta al rendimiento intelectual y otras funciones tanto en niños como en adultos. Los estudios de Sarason trataron de demostrar dos hipótesis esenciales. La primera afirmaba que en aquellos casos en que existía ansiedad en el niño cuando se encontraba en una situación de solución de problemas su ejecución se vería afectada en una relación negativa. La segunda indicaba que cuando la situación problema tenía lugar en una forma tan estructurada que mantenía cierta independencia, la ejecución de los niños no manifestaría el efecto negativo de la ansiedad. En forma subyacente estas hipótesis implicaban que la experiencia de ansiedad en situaciones de solución de problemas pueden producir cierta condición de alerta y responsabilidad a la tarea externa bajo ciertas circunstancias y en este caso no necesariamente afectaría ésta en virtud de que la ansiedad está

más relacionada con los aspectos del self que con la situación externa. Los datos reportados por otros autores parecían no aportar evidencias con que pudieran ser evaluadas estas hipótesis. En general se había su puesto que las respuestas ansiosas tenían efectos adversos sobre el -- rendimiento intelectual pero existía muy poca exploración de aquellas condiciones bajo las cuales la ejecución no se viera afectada en forma negativa. Ya que uno de los pocos autores que mostraban datos que afirmaron ambas hipótesis fué Shands en(1954.) Este autor enfatizó el hecho de que los efectos obstaculizantes de la ansiedad sobre la ejecución podían minimizarse o prevenirse mediante:

- I) La obtención de un patrón de conducta.
- II) Mediante la obtención de un patrón de una relación, por ejemplo la dependencia de alguna persona "Particularmente en situaciones que son "estresantes" en algún sentido". Shands sostiene que uno de los aspectos significativos de dos situaciones que provocan ansiedad es el hecho de que involucran "El problema de hacer una selección entre varios patrones de conductas posibles".

ANSIEDAD E INTELIGENCIA.

Los estudios de Sarason consideran cuidadosamente la relación entre el miedo de los niños y la inteligencia a través de una revisión bibliográfica muy cuidadosa. Los resultados mostraron en primer lugar que no existían al presente adecuados estudios indicadores de la

incidencia y contenido de los miedos en diferentes niveles de inteligencia. En segundo lugar algunas indicaciones de que los niños más brillantes generalmente muestran temor a peligros reales en su medio ambiente, mientras que los menos inteligentes frecuentemente temen a estímulos con los cuales nunca han tenido una experiencia personal directa. Por otro lado, el único estudio sobre miedos en niños realizados por Boston en (1939) y relacionados en los niveles intelectuales hacen énfasis en la relación que tendría la inteligencia con una "sensibilidad al peligro". Este autor consideraba que entre menos inteligencia hubiera, los niños discriminarían en menor grado amenazas enmascaradas en el ambiente y por tanto mostrarían menos temores. La crítica de Sarason ha consistido en pensar en dos aspectos fundamentales: Primero la posibilidad de que a mayor inteligencia pudieran ser verbalizados más los temores y segunda el hecho de que frecuentemente los puntajes inferiores de niños "menos inteligentes" ampliamente reflejan los efectos interferentes de la ansiedad. Por tal razón la falta de controles deja las conclusiones de tales estudios a validación posterior.

En otros estudios realizados por Kent y Davis (1957) se estudió la relación entre el rendimiento de los test de inteligencia y la disciplina en el hogar. Fueron estudiados tres grupos: 1o. compuesto por 118 niños de 8 años, 2o. por 55 infractores juveniles con una media de 12 años y el tercero por cuarenta pacientes externos de una clí

nica psiquiátrica y con una media de 9 años. Los resultados revelaron que los niños en los cuales existía una disciplina más estricta rendían mejor que el grupo considerado "normal", en la prueba de Binet que comprende contenidos fundamentalmente verbales, pero que por el contrario mostraban un mayor número de alteraciones emocionales. El grupo considerado como "altamente ansioso" rindió puntajes bajos en el Wechler y normalmente en los tests de Binet.

Es importante señalar que los niños de hogares calificados como despreocupados tuvieron un bajo rendimiento en todos los tests y fueron descritos como apáticos, faltos de espontaneidad, y un bajo rendimiento en su confrontación frente a problemas en los cuales el fracaso fué percibido por inminente. La conclusión en el estudio es que el rendimiento en los tests de inteligencia se ve afectado significativamente por el tipo de disciplina en el hogar y para Sarason son relevantes dado que el clima hogareño se relaciona dentro de sus hipótesis en forma significativa con el nivel de ansiedad de los niños.

Lighfoot (1951) estudió las características de personalidad de 104 niños de la ciudad de New York. Se encontró que el 19% de los sujetos inteligentes contestaron el item "Estaba muy perturbado antes de resolver el test", de manera afirmativa, mientras que el 34% de los sujetos menos inteligentes contestaron de manera afirmativa indi-

cando una relación negativa entre ansiedad del test y la inteligencia, - se debe anotar que esta relación era evidente sólo en el caso de los muchachos.

Varios estudios recientes hacen hincapié sobre la relación entre inteligencia y "ansiedad general" medidas mediante cuestionarios. Kerrick (1956) investigó los efectos de la ansiedad y el C. I. sobre las tareas de discriminación. El efecto de una ansiedad incrementada en el grupo de más alto C.I. hacía a los sujetos menos discriminativos, mientras que ocurrió lo contrario en el grupo menos alto en C.I. Una de las conclusiones de Kerrick era que "los sujetos inteligentes parecen solucionar por la ley del "todo o nada" en sus respuestas cuando está ansioso, mientras que el sujeto no inteligente se vuelve más cauteloso e inseguro en sus juicios". En la extensión en que esta conclusión sea válida implica que el papel que juega la ansiedad varía de alguna manera sistemática en el desarrollo de otras funciones del ego.

Castaneda (1956) ha desarrollado una forma para niños de la escala de ansiedad manifiesta de Taylor, usada como medida de la ansiedad de una serie de estudios acerca de la conducta de niños en edad escolar.

En general no se había encontrado ninguna relación entre la ansiedad medida por la escala de Iowa y la inteligencia (McCandless, -

y Castaneda 1956, Trent 1957). No obstante, los autores encontraron esta relación significativa entre ansiedad e inteligencia para niñas de sexto grado. Además, Trent encontró que la tendencia a negar la ansiedad (medida por una escala de mentira) incluida dentro de la escala de ansiedad fué relacionada negativamente con la inteligencia. Stratton (1927) usando escalas de autocalificación aplicadas a sucesos actuales pasados de situaciones emocionales, tampoco encontró ninguna relación entre el poder del miedo autocalificado y los resultados de las pruebas de inteligencia.

Por otro lado, usando las calificaciones de los cuestionarios Woodworth-Cady y calificaciones de maestros como medidas de ansiedad, Keys y Whiteside (1930) encontraron que niños de los grados sexto y octavo quienes eran altamente ansiosos "...eran casi dos años más bajos en la edad mental y educacional y como 18 puntos más bajos en C.I. en comparación con sus compañeros más estables. Muchos de los items del cuestionario Woodworth-Cady son muy parecidos a los de la escala de ansiedad general de Yale.

Amen y Reninson (1954) reportan un estudio en el que la ansiedad fué medida por una técnica proyectiva. Los C.I. de Stanford-Binet y los resultados de ansiedad de los niños en su estudio correlacionaron positivamente ($\rho = .77$). Los autores concluyeron que esto indica

ba que el niño más inteligente puede recordar experiencias que le han asustado de manera más vívida y proyectarlos hacia el futuro con fuertes potenciales de "amenaza". También pensaron que la relación implicaba "la posibilidad de que tanto la ansiedad como la inteligencia dependen de algún aspecto de la memoria". Sin embargo, quizá los resultados obtenidos en su test de Dibujos de Ansiedad" pueden ser simplemente el reflejo de la inteligencia más que de una medida válida de ansiedad". Aparte de esta crítica y debido a que sólo se estudiaron 12 sujetos el proyecto debería ser reproducido antes de considerar conclusiones definitivas.

Otros estudios que reportan una relación positiva entre la inteligencia y variables conectadas directamente con la Ansiedad, son los estudios empíricos del miedo (Boston, 1939), el estudio de inteligencia y la tasa del metabolismo, (Lund, 1940) y el estudio de la inteligencia y su relación con la ansiedad como fueron medidas por una técnica proyectiva (Amen y Reninson, 1954). Ninguno de estos estudios ha sido reduplicado adecuadamente y todos ellos se sujetan a varias críticas metodológicas que dejan abierta la posibilidad de que las relaciones obtenidas sean falsas o debidas a factores de azar. De los estudios en que no se encontraron relación entre ansiedad e inteligencia, dos usaron medidas que sólo se relacionan de manera inferida a la ansiedad. Estos fueron los estudios de Voluntad-Temperamento de

Oates (1928) y autocalificación de miedos, de pasadas experiencias emocionales Stratton (1927) y los estudios usando la forma para niños de la escala de ansiedad manifiesta (McCandless y Castaneda, - 1956) Trenton (1957) también reportan ninguna relación entre su escala de ansiedad y la inteligencia; Los estudios que reportan resultados compatibles con la conclusión de que la ansiedad interfiere con la inteligencia son mayor en número que aquellos reportando una relación positiva o ninguna relación.

En general, el alcance de estos estudios es también más impresionante. La evidencia de que la ansiedad interfiere con el rendimiento en las pruebas de inteligencia, se reporta en varios estudios, (Mackaye, 1928, Beizmann, 1952, Jewett y Blanchard 1922, Sontag et al, 1955). Dos estudios muestran evidencia de que la naturaleza específica de la interferencia opera especialmente en tareas tales como diseño con bloques, reproducción de diseños de memoria y los subtest de ejecución del WISC (Granick, 1955, Kent y Davis, 1957, Keys y Whiteside, 1930). Estos autores encontraron que la ansiedad general (combinando calificaciones de maestros y cuestionarios) se correlacionan negativamente con la inteligencia. Lightfoot (1951) reportó evidencia de que la ansiedad del test afecta los resultados de el test de inteligencia de los niños pero no de las niñas. Finalmente el estudio de Sontag, et, al, muestra evidencia del hecho de que la ansiedad tiene efectos interferentes que son perdurables más que momentáneos, y que --

ciertos factores sistemáticos y dinámicos de personalidad son la causa del desarrollo de la ansiedad. En vista de la cantidad y calidad de la evidencia de este grupo de estudios, creemos que la hipótesis de que la ansiedad sí tiene algún tipo de efecto interferente sobre el rendimiento intelectual es justificable. La literatura no comprueba la hipótesis de que bajo ciertas condiciones, la ansiedad puede tener un efecto facilitador sobre el rendimiento intelectual.

ANSIEDAD Y OTROS PROCESOS DE SOLUCION DE PROBLEMAS.

En esta sección, vamos a revisar aquellos estudios que en opinión de Sarason tienen que ver con la relación entre la ansiedad y varios procesos de solución de problemas y de aprendizaje que no sean pruebas de ejecución de inteligencia. Debido a que sólo estamos revisando aquellos estudios que tienen que ver con la conducta de los niños y debido a que pocos de esos estudios han sido reportados en la literatura de investigaciones, nuestra revisión será muy corta. Castaneda reporta un estudio (1956) que tenía que ver con la ejecución de niños de 5o. grado (teniendo 21 de alta ansiedad y 16 de baja ansiedad) sobre componentes fáciles contra componentes difíciles de una tarea compleja de aprendizaje. El resultado principal del estudio fue una significativa interacción se basaba en el hecho de que los niños altamente ansiosos, en comparación con los niños menos ansiosos, tendían a ejecutar mejor en los componentes fáciles y en un nivel inferior en los compo-

nentes difíciles. Sin embargo, más pruebas estadísticas indicaron que sólo la diferencia entre los grupos ansiosos en las combinaciones difíciles era estadísticamente significativa. Debido a que existe razón para suponer que hay diferencias sexuales en varios tipos de tareas de solución de problemas, es importante hacer notar que 12 de los 21 niños altamente ansiosos, y 10 de los 16 niños menos ansiosos eran niñas. Desgraciadamente la hipótesis de la ejecución de sus niños explicaba en alguna parte de su diferencia no puede ser comprobada debido a que los autores no reportaban datos de diferencias de sexos. Por otro lado el hecho de que los autores no tenían control para la inteligencia se vuelve importante en vista del hecho de que la diferencia entre el grupo de ansiedad era estadísticamente significativa para los items difíciles pero no para los items fáciles. Sarason -- considera que este estudio debería de ser duplicado considerando la variabilidad debida al sexo e inteligencia antes de aceptar sus conclusiones.

Piaget ha escrito bastante acerca del pensamiento infantil y sus relaciones con los procesos de solución de problema. Piaget (1930) le llama a este tipo de pensamiento "realismo infantil". Otros autores le han designado como "pensamiento mágico anímico". Odier (1956), en un esfuerzo de reunir las teorías de Freud y Piaget, ha subrayado el papel central que juega la ansiedad en el comienzo y continuación de

este tipo de pensamiento. Según la formulación de Odier, la ansiedad, al ejercer una acción disociativa sobre los estados de vigilia, hace que los procesos de pensamiento lo regresen a su nivel "mágico original, y así reviven las maneras de pensamiento infantiles anímicos o mágicos". Para ilustrar su formulación indica que, ante cantidades dolorosas de ansiedad, los pacientes clínicos reaccionan de una de dos maneras: "La primera es un tipo de magia lógica: Acuden a modos preventivos o supersticiosos del pensamiento prelógico para evitar el peligro o suprimir sus consecuencias. La segunda es una magia lógica que usa modos negativos y desafortunados. Estos pacientes muestran un fracaso extraordinario de sus -- conductas instintivas ya que en vez de discernir el peligro y negar su existencia, su pensamiento prelógico ayuda y agrava sus consecuencias peligrosas".

Odier propone también que el pensamiento mágico puede producir ansiedad tanto como ser el resultado de ella. La secuencia que ocurra depende de la completa interacción entre la historia del niño y sus experiencias intra y extra psíquicas. Como Sarason subraya en sus propias formulaciones, Odier observa que "la existencia prolongada de pensamiento mágico y en ansiedad, tarde o temprano producen lo que nos gustaría llamar con el sobrenombre de disfunción del ego". Los tres componentes principales de este síndrome incluyen -

sentimientos de desamparo, inseguridad y autodevaluación, debemos de recordar que Sarason ha hipotetizado que estos sentimientos son especialmente característicos en los niños ansiosos bajo condición de pruebas escolares. Finalmente, Odier afirma que con respecto al motivo primario del pensamiento mágico, el factor más capaz de estimular su actividad, se encuentra en los tempranos temores del niño relacionados con sus sentimientos de peligro, inseguridad y desamparo". A pesar de su importancia potencial para la psicología del pensamiento, ninguna investigación bien controlada se ha llevado a cabo en esta área. Blanchowski (1937) pidió a los estudiantes de high school y universidad que dijeran si alguna vez tuvieron o si tienen alguna creencia en relación a prácticas mágicas, particularmente en conexión con la situación con la situación escolar. Aunque el estudio no fué adecuadamente controlado, Blanchowski creyó que el análisis de las respuestas del cuestionario apuntaban a la probabilidad de que el origen de las prácticas mágicas estaba conectado con el temor y ansiedad con el que los alumnos se enfrentan a situaciones fundamentalmente desconocidas en la escuela, en particular, "las pruebas, porque ellas vuelven a provocar los temores y miedos de los años tempranos y muchas veces continúan existiendo las prácticas mágicas más tiempo que otras situaciones".

Cowen y Thompson (1951) reportan un estudio que provee -

evidencia indirecta de una relación entre la conducta de solución de problemas y la ansiedad. Específicamente, su estudio fué diseñado para probar la hipótesis de que "la rigidez psicológica, la tendencia a adherirse a métodos practicados previamente para la solución de problemas, prevalecen en todos los aspectos de la conducta de un individuo". Administraron el inventario de ajuste de Bell. La prueba de personalidad de California y el Rorschach a 17 niños "rígidos" - del octavo grado y a 17 niños "flexibles" del mismo grado. Los factores de personalidad que parecían estar relacionados a la medida de rigidez eran "productividad e imaginación limitadas; capacidad de recursos disminuidos, incapacidad para percibir relaciones complejas y para integrar constructivamente; una supresión generalizada de la expresión emocional con respecto tanto a la rica creatividad interior como a la interacción con la realidad ambiental exterior; - una incapacidad y una vacilación para enfrentar psicológicamente -- nuevas situaciones "una tendencia a dejar el campo" cuando se pone difícil; un rango restringido de intereses, una esfera estrecha de -- funcionamiento y un ajuste muy pobre a la sociedad.

En general se ha hipotetizado que todas estas cualidades - constituyen de una manera u otra, características del niño ansioso bajo situaciones de prueba o del niño que es ansioso hacia ella pero que niega su ansiedad. Los resultados del estudio parecen compro-

bar por lo menos de manera indirecta, que la hipótesis de que los niños ansiosos ante los exámenes, son rígidos y poco creativos en la solución de problemas y otros procesos intelectuales.

Los mismos autores (Palermo et, al, 1956) reportan un estudio que se relaciona mucho con el que ya se ha mencionado. En él se enfatizó primariamente la relación del nivel motivacional. (El y otros de Iowa consideran el resultado de su escala de ansiedad como una medida del impulso drive) con la ejecución, dentro de una situación de aprendizaje por ensayo y error, parecida de la situación descrita arriba. El resultado principal era en el sentido de que el grupo "altamente ansioso" cometió significativamente más errores en total que el grupo menos ansioso. Sin embargo tanto para el grupo altamente ansioso como para el bajo, hubo una disminución significativa de errores en los ensayos. Se utilizó igual número de muchachos y muchachas y no se encontró ninguna relación estadísticamente significativa entre sexo y otras variantes. Sin embargo no tuvieron control de la inteligencia tampoco, por lo que no es posible decir si su grupo de niños altamente ansiosos eran menos inteligentes que su grupo de niños menos ansiosos. Esto podría haber sido a base del resultado principal, en que el grupo altamente ansioso cometió más errores.

Los resultados del estudio de Jean Kerrick (1956) también son importantes aquí. Ella encontró que el efecto de la ansiedad au-

mentaba sobre el grupo de alto C.I.. Como hemos indicado, la ansiedad parecía hacerlos menos discriminativos, mientras que lo inverso era cierto también en el grupo de menor C.I. La conclusión era que los sujetos ansiosos e inteligentes, al responder a la tarea de discriminación eran, o impulsivos, o no respondieron del todo - mientras que los sujetos menos ansiosos eran más cautos en sus juicios.

Piaget ha escrito extensamente acerca de varios aspectos del pensar y solución de problemas de los niños. Ha demostrado que los niños pasan por una etapa del pensar en la que sus propias calidades psíquicas se atribuyen a objetos o a personas y se aceptan como calidades reales y absolutas de los objetos.

Otro estudio relacionado con lo anterior, es el reportado - por Smock (1957) sobre "la relación entre la intolerancia a la ambigüedad", generalización y rapidez del cierre perceptual. En general, Smock cree que los resultados sugieren que la ansiedad es un determinante importante de la "intolerancia a la ambigüedad", no obstante que esta hipótesis necesita más verificaciones en la extensión en que la evidencia es válida muestra la relación sugerida entre ansiedad y la rigidez en la solución de problemas encontrados por Cowen y Thompson. La relación entre la conducta que se describe con términos tales como "rigidez", intolerancia de ambigüedad", etc., y -

la ansiedad realmente merece un estudio más cuidadoso e intenso por parte de los psicólogos interesados en la relación entre los procesos intelectuales y los de la personalidad. Es importante señalar que para Sarason queda implícito en su discusión sobre la relación (en niños altamente ansiosos) entre necesidades de dependencia y la solución de problemas, el concepto de ambigüedad, en el sentido de que una fuerte dependencia refleja la necesidad de esperar una situación interpersonal estructurada de tal manera que el niño ansioso en situación de prueba sabe precisamente qué se espera de él, en otras palabras, qué es correcto y qué es incorrecto. Ahí donde tales expectativas no son claras (como en la situación de Rorschach) y el niño ansioso se ve obligado a resolver la ambigüedad de una manera independiente, debería esperarse que los efectos adversos de la ansiedad sean más aparentes.

"ANSIEDAD Y RENDIMIENTO ESCOLAR" ↙.

En esta sección, revisaremos otros estudios que tienen importancia en relación a la presencia de ansiedad en niños y sus logros escolares, como ya se ha señalado, la relación es muy compleja y esto constituye sin duda una de las razones más importantes por la que existe una gran escasez de evidencias experimentales en esta área. En tales condiciones, Sarason limita su revisión a estudios experimen

tales y a la correlación entre éstas variables.

Varios estudios han reportado la evidencia de una relación negativa entre la ansiedad y el logro académico. McCandless y Castañeda (1956) encontraron que de 30 relaciones obtenidas entre la calificación de ansiedad y diferentes áreas de logro académico, una fué de una magnitud Cero, otra era significativa al .05 y el resto mostraba una dirección negativa. Por otro lado, 13 eran significativas desde puntos de vista estadísticos. En general el área del logro académico más susceptible de interferencia por la ansiedad parecía ser el cálculo aritmético. Además, después de un estudio realizado con una población de sexto grado en forma separada, los autores encontraron una pequeña contribución para la predicción del logro académico, dado por la calificación de ansiedad, superior a la eficiencia predictiva de la calificación de inteligencia, esto solamente se encontró en los muchachos y muchachas de sexto grado.

En un estudio similar, Keys y Whiteside (1930) descubrieron que los niños a quienes se clasificó como ansiosos, mostraban una fuerte y confiable tendencia a promediar más de un año de retraso en su posición con respecto al grado escolar y casi dos años abajo en la edad mental". En general los autores reportan: "Cuando niños de sexo, edad, inteligencia y nacionalidad similares, pero que difieran ampliamente en sus rasgos emocionales son comparados, -

los nerviosos y ansiosos tienden a promediar bajo en sus calificaciones y logros académicos, en comparación con los emocionalmente estables". Estos dos estudios proporcionaron a Sarason apoyo para sus hipótesis acerca de los efectos de las interferencias básicas producidas por la ansiedad sobre el rendimiento escolar.

Al comparar los "bajos rendidores" con los "altos rendidores" Kimball (1953) estudió cuatro grupos de 10 muchachos cada uno; el primero formado de muchachos con C.I. alto y bajo nivel de logro; el segundo estaba formado por muchachos de alto C.I. y alto nivel de logro escolar (grupo control); muchachos con bajo C.I. y alto rendimiento escolar formaban el tercer grupo, el cuarto consistía en muchachos con bajo C.I. y bajo grado escolar (grupo control). Estos sujetos también fueron comparados con un grupo seleccionado al azar de 100 niños tomados de la población total. El principal descubrimiento fué que los de bajo logro difieren de aquellos con rendimiento normal, de los de alto rendimiento, y de la población total, fundamentalmente en el hecho de que mostraban esencialmente una relación negativa con sus padres también, y en contraste con aquellos de logro normal los de alto logro mostraron una tendencia pronunciada hacia la pasividad. Además los de bajo logro difieren de la población total (aunque no de los de alto logro), en el hecho de que ellos se sentían más culpables y ansiosos acerca de expresiones de agresión física hacia -

objetos inanimados, y se mostraron menos capaces de dar una expresión directa y efectiva a sus sentimientos negativos, se sentían poseídos por sentimientos de inferioridad y frecuentemente tenían historias de asma o fiebre de heno. Tanto los de bajo como los de alto logro diferían de los de logro normal y mostraban tendencias hacia la identificación femenina. Con respecto a la ansiedad (como se reveló por los signos de Rorschach), Kimball reportó que el nivel de ansiedad entre los estudiantes de bajo logro no difería del grupo de logro normal, aunque el grupo de alto logro reveló una cantidad más grande de ansiedad que su grupo control.

Los hallazgos de Kimball con respecto a las características de personalidad de los niños de bajo logro fueron apoyadas por el resultado de un estudio reportado por Walsh (1956). Walsh estaba interesado en identificar algunos componentes emocionales específicos, implicados en las dificultades del aprendizaje en niños. Se aproximó al problema diseñando un estudio acerca del "concepto de sí mismo" de muchachos inteligentes y quienes obtuvieron un bajo rendimiento en el aula. En dos grupos de muchachos inteligentes, Walsh encontró cómo distinguirlos de los de logro adecuado, ya que los de bajo logro, en una situación de juego con muñecas tendían a jugar el papel del muñeco varón como restringido en sus acciones; se mostraban incapaces de expresar sus sentimientos apropiadamente. Se sentían criticados,

rechazados, o aislados, y actuaban defensivamente a través de la evasión o el negativismo. Especialmente interesante es el hecho de que los sujetos de bajo logro de Walsh al igual que los de bajo logro de Kimball fueron incapaces de dar expresión directa a sus sentimientos negativos.

El estudio de Kimball junto con un reporte de Oates (1928) fué considerado relevante para las hipótesis de Sarason acerca de las características de la personalidad en común (problemas en el rol sexual, de identificación, sentimientos de inferioridad, etc.). El hecho que Kimball reporte que ellos difieren en grado de ansiedad es también relevante de algunos de los conceptos de Sarason -- acerca de niños ansiosos en situación de prueba y niños ansiosos - sin estar en situación de prueba.

Conklin (1940) y Haggard (1957) han reportado estudios de la relación entre la personalidad general y los procesos de socialización y el logro escolar en niños dotados. Conklin usó el método de "estudios de casos" para la exploración de la diferencia entre niños dotados y académicamente exitosos, y niños dotados que no eran exitosos en sus tareas escolares. Su resultado general fué que en -- contraste a los de logro exitoso, los niños no exitosos mostraban historias de haber sido rechazados por parientes y padres. Conklin concluyó que la perturbación de relaciones interpersonales "puede hacer fundamentalmente que el niño se vea a sí mismo como no amado

y como sin cualidades para ser amado". Sarason especuló que la variable de ansiedad puede mediar entre estos temas de abandono y rechazo y la falta de logro del niño en la escuela. Además, Sarason supone que éstos niños podrían fallar al incorporarse o identificarse con los valores y metas de tales padres y/o las percepciones del niño de la presión de los padres para obtener algún tipo de logro puede unirse a sus percepciones relacionadas con sus actitudes de rechazo y hostilidad. De cualquier modo las necesidades de logro ante tal situación, adquiriría ciertas propiedades que provocarían ansiedad, la cual podría interferir con, o inhibir varios tipos de rendimiento intelectual.

CONCLUSIONES GENERALES.

Aunque aparentemente existe una relación cercana entre la concepción teórica de la ansiedad y el tratamiento clínico de ésta, ninguna de las técnicas o prácticas están basadas con seguridad o en descubrimientos hechos por investigaciones. Una primara conclusión sin embargo, es que no obstante los significados que son atribuidos a la ansiedad en el desarrollo del niño, prácticamente puede decirse que no existen investigaciones sistemáticas sobre este tópico. Esto se debe en parte al hecho de que aquellos que han estado -- más interesados en la ansiedad han sido investigadores clínicos los cuales se han preocupado exclusivamente por los problemas de recu

peración. Una segunda conclusión es que la ausencia de intereses para desarrollar medidas de la ansiedad han dificultado las posibilidades de comparación entre los hallazgos de diferentes estudios. La ausencia de intentos para desarrollar y evaluar medidas de ansiedad en los niños no sólo reflejan un reconocimiento de las dificultades en la traducción de una concepción teórica a niveles operacionales sino, que ha desarrollado actitudes equivocadas en el sentido de considerar que tan pronto como se intenta operacionalizar una concepción teórica, ésta pierde mucho de su sabor.

Un aspecto al cual Sarason ha dado especial importancia en sus investigaciones es el constante reconocimiento de que el significado experiencial o conceptual de la ansiedad difiere de su significado operacional en que mientras el primero representa la "verdadera" cantidad de ansiedad consciente, la segunda constituye una medida de la "verdadera" cantidad de ansiedad distorsionada por los errores de medida. El grado y tipo de error depende del sistema de medición utilizado. Afortunadamente los errores de medida son siempre suficientemente pequeños para que los significados operacionales no sean enteramente independientes de su significado operacional o teórico.

Por supuesto es posible aproximarse a la meta ideal -- cuando los instrumentos para la medida de la ansiedad no estén -

solamente libres de error sino que también se deriven y se basen en el significado teórico del término.

En general cuando se manejan cuestionarios las fuentes potenciales de error de medida son fáciles de definir pero difíciles de medir. No obstante estas fuentes de error, los cuestionarios tienen características ventajosas en el sentido que reflejan en forma variable, modos de defensa, los cuales se encuentran íntimamente relacionados con la ansiedad en términos de su admisión o su experiencia.

DESARROLLO DE LA ESCALA DE SARASON. ✓

Con base en los datos proporcionados por las diferentes fuentes investigadas y que condensaban información sobre el tema de la ansiedad, Sarason y sus colaboradores iniciaron una serie de pasos a fin de estructurar una prueba de ansiedad que permitiera una medida de la misma, sin necesidad de utilizar situaciones terapéuticas.

En esta escala se buscaba que por su estructura pudiera ser aplicada por el maestro de clase, sin necesidad de más experiencia que la que generalmente se necesita para aplicar cualquier tipo de examen. Por otro lado, se consideraron ciertos tipos de factores que la experiencia previa había mostrado eran valiosos.

Entre otros, se pensó que un instrumento sencillo, podría ser suficientemente para comunicar la ansiedad ante situaciones concretas, ya que para los autores ansiedad constituye una experiencia consciente, independientemente de que sea desconocida o inconsciente su génesis. Concebida en esta forma, se procuró determinar su ocurrencia mediante preguntas directas.

Igualmente, se consideraron algunos aspectos técnicos en la elaboración del cuestionario, por ejemplo:

- a) Procurar que en ocasiones, contestar si, indicara la admisión de aquella conducta que implicara una experiencia ansiosa, mientras que otras veces señalara lo contrario.
- b) Que las preguntas contuvieran elementos de anticipación de peligro o consecuencias dolorosas.
- c) Que pudiera existir un buen muestreo de reacciones ante las situaciones de estímulo.

Se sugirió que no era necesario medir el grado de la reacción frente a cada situación específica, sino más bien que era más útil la medida de una calificación a la prueba total.

Fueron considerados cuidadosamente los riesgos metodológicos implicados en aquellos formatos que utilizan el sistema de

SI y NO, pero se concluyó también en sus ventajas, así por ejemplo: Que la experiencia clínica con niños de grados tempranos ha demostrado que éstos tienen menos confusión con este tipo de cuestionarios. Este juicio fué confirmado en discusiones con profesores y administradores en las escuelas. Por otro lado, aunque pudo haberse hecho otra escala para los años superiores, que pensó que un mismo tipo de escala permitiría evaluaciones más apropiadas en estudios longitudinales y seccionales. Los autores procedieron a utilizar una escala de 42 items que fué reducida posteriormente a 30 considerando que algunas de ellas no correlacionaban en forma significativa con la escala total, además de que no existieron diferencias entre la escala original y las nuevas formas en la dirección del criterio buscado.

La escala fué validada con los ratings de los maestros, con el G.A.S.C. (General Anxiety Scale for Children), con los tests OTIS (Beta y Alpha), con el test de juegos de Davis E. Ellis y con otras pruebas de habilidad mental que mostraron las tendencias que habfan sido precedidas; es decir, negativas con inteligencia y positivas con el G.A.S.C. y los ratings de los maestros. En cuanto al test de Davis E. Ellis la correlación fué de $-.14$; con el OTIS beta y Alpha fué de $-.28$ y $-.24$ respectivamente.

El rango de las correlaciones para los diversos grados escolares elementales varió de .47 a .69 entre el T.A.S.C. y el G.A.S.C., mientras que la correlación con el P.M.A. (Primary Mental Hability) fué en el tercero y cuarto año de .45 y .41 respectivamente. Las correlaciones con los ratings de los maestros fueron de .21 a .31 siendo todas ellas significativas a más de 1%.

LA DIMENSION DEPENDENCIA -INDEPENDENCIA DEL CAMPO ✓ DE WITKIN.

EL PROCESO DE DIFERENCIACION PSICOLOGICA.

Investigaciones recientes han demostrado que las personas muestran formas características y con una gran consistencia individual en los sistemas de funcionamiento perceptual e intelectual. Estos estilos cognoscitivos, como se ha llegado a llamarlos parecen ser manifestaciones en la esfera cognoscitiva de dimensiones permanentes de funcionamiento personal el cual atraviesa diversas áreas de funcionamiento psicológico. El hecho de que estas dimensiones estables pueden ser recogidas a partir de las actividades cognoscitivas de los individuos, representa un avance metodológico muy importante.

En efecto los estilos cognoscitivos pueden ser evaluados a través de procedimientos controlados de laboratorio y por lo tanto proveen de planteamientos experimentales objetivos en el estudio y

evaluación de la personalidad.

Por otro lado, es interesante también que las dimensiones del funcionamiento individual identificados a través de la exploración de estilos cognoscitivos representa formas diferentes de investigación comparados con aquellos usados tradicionalmente. Así han sido sugeridas nuevas formas de estudiar la personalidad, ya que las dimensiones de ésta, derivadas del trabajo con estilos cognoscitivos pueden ser no obstante congruentes con muchas dimensiones tradicionales lo que produce un enriquecimiento y profundización de tales dimensiones.

El planteamiento sobre la existencia de actividades cognoscitivas en la investigación de los estilos cognoscitivos han mostrado ser bastante práctico y funcional. El interés primario de este punto de vista se ha centrado en el carácter adaptativo de tales procesos en la economía psicológica del individuo. Esto ha llevado a buscar tanto la articulación como las consistencias a través de diferentes áreas psicológicas.

El resultado ha llevado a autores como Witkin a demostrar que las categorías convencionales usadas a menudo, para describir la vida psicológica del hombre no están tan separadas como alguna vez se pensó. En esta forma el producto de sus investigaciones sobre estilos cognoscitivos ha representado una contribución a una teoría

ría de la personalidad más integrada.

En efecto sus extensas investigaciones sobre estilos cognoscitivos tienen implicaciones significativas no solamente para la teoría de la personalidad sino además para la metodología en la investigación de la misma, así como valiosas sugerencias para solucionar algunos de los problemas prácticos de las clínicas en su trabajo sobre diagnóstico y terapia.

Un ejemplo de tales implicaciones pueden ser la serie de estudios sobre la dimensión "Dependencia Independencia del Campo" (Witkin, Lewis, Faterson, Goodenough y Karp, 1962; Witkin Lewis, Hertzman, Machover, Meissner y Wapner 1954).

INDICADORES DEL GRADO DE DIFERENCIACION PSICOLOGICA. DIMENSION ARTICULADA CONTRA GLOBAL DE FUNCIONAMIENTO COGNOSCITIVO.

Dentro del campo de la Psicología evolutiva un gran número de autores (Werner 1948, Lewis 1935) han indicado que el niño al nacer se halla sumergido en un estado de indiferenciación global que no le permite establecer límites perceptuales entre sí mismo y el mundo exterior. A partir de esta condición se va realizando paulatinamente un proceso de diferenciación de las estructuras y funciones de los sistemas encargados de canalizar de manera apropiada los me-
canismos adaptativos. En todos los autores estudiosos de este proce-
so y muy particularmente en Witkin se destaca la idea de que el desa-

rollo psicológico pueden ser concebido como un proceso de diferenciación cada vez mayor y que los sistemas cognoscitivos se encuentran en el niño desde que nace sujetos a una continuidad funcional.

Dentro de este proceso Witkin ha identificado un estímulo -- cognoscitivo y una dimensión de funcionamiento personal del cual una parte, de él, en el nivel perceptual ha llamado "Dependencia Independencia del campo". En el polo "Dependencia del Campo" que representa una modalidad en la forma de percibir, el proceso perceptual es fuertemente dominada por la organización total del campo de estimulación, y las partes de este campo son experimentadas, como fundadas en el otro extremo, las formas de percibir "Independientes del campo"; son experimentadas como claramente diferenciadas del fondo organizado. Witkin ha mostrado evidencia considerable de que la tendencia hacia una u otra forma de percibir constituye una característica consistente y persistente de la percepción de los individuos.

De sus estudios sobre la "Dimensión Dependencia-Independencia del Campo" han surgido una gran variedad de pruebas perceptuales para evaluar las diferencias individuales a través de esta dimensión. En todas estas pruebas el objetivo es saber si una persona es perceptualmente capaz o no de mantener un objeto separado de un campo organizado. En una de las pruebas el "objeto" es el cuerpo de la propia persona; en otra es un diseño geométrico simple. Una breve revisión

sobre estas pruebas clarificará la naturaleza de la Dimensión perceptual investigada por este autor.

En una de las pruebas (ajustamiento del cuerpo) el sujeto tiene que realizar tareas relacionadas con la posición del cuerpo en el espacio. El test evalúa la habilidad de las personas para percibir un cuerpo independientemente del campo visual que los rodea a través de la referencia a sensaciones de la posición del cuerpo. El aparato utilizado para esta prueba consiste en un pequeño cuarto que puede ser movido a la derecha o a la izquierda y dentro del cual se encuentra una silla que también puede ser movida a la derecha o a la izquierda. La tarea que el sujeto tiene que realizar es mantener su cuerpo derecho mientras el cuarto alrededor de él es movido. Algunas personas al llevar a cabo esta tarea mueven sus cuerpos alineándolos con el cuarto móvil y en esa posición reportan que están derechos, no obstante que objetivamente el cuarto está movido en 35% más. En esta clase de ejecución ha llamado una percepción "Dependiente del Campo" ya que la posición del cuerpo es determinada por la relación entre el cuerpo y el mundo alrededor. Parece existir una función en la experiencia en los sujetos entre el cuerpo y el campo perceptual. En el otro extremo de las ejecuciones se encuentran sujetos quienes, no obstante la posición del cuarto son capaces de mantener sus cuerpos a una posición vertical. Las personas que ejecutan su tarea de esta manera son llamadas "Independientes del campo" ya que parecen mos

trar un sentido inmediato de separación de sus cuerpos del mundo alrededor.

En otras de sus pruebas también se involucra una percepción de verticalidad, pero el objeto de la percepción es un objeto - neutral externo -una vara- en lugar del cuerpo. Los aparatos de esta prueba consisten una "vara y marco" luminosos y constituyen los únicos objetos visibles a los examinados que se encuentran en un cuarto totalmente oscuro cuando el marco es movible se le pide al sujeto que ajuste la vara a una posición vertical. Algunos sujetos perciben la vara como derecha solamente cuando está alineada totalmente con el marco movido alrededor de ellos. Para estas personas "Dependientes del Campo" la percepción de la posición de la vara ha sido determinada por el contexto provisto por los ejes del marco. - No pueden mantener la vara separada del marco, en este sentido su percepción es global. Otros sujetos en el extremo opuesto, son capaces de ajustar la vara más o menos en la verdadera posición vertical independientemente de la posición del marco. Estas personas "Independientes del cuerpo" son capaces de percibir una parte del cuerpo como independientes de el mismo y su percepción es analítica.

Otra prueba relacionada con este factor es el test de Figuras Ocultas de Witkin (E. F. T.) en el cual se requiere que los sujetos localicen una figura simple en un diseño complejo que ha sido organiza-

do de tal manera que absorba la figura simple. Para algunas personas la figura simple casi emerge del diseño complejo, su percepción es "Independiente del Campo". Otros no son capaces de encontrar es ta figura simple dentro del tiempo límite (en el I.D.P.E.M. 180") su percepción es "Dependiente del Campo.

Ahora bien Witkin encontró que la ejecución de los sujetos - es muy consistente en esta prueba. Aquellos individuos que no pudieron separar la figura simple embebida en el Diseño Complejo tampoco pudieron mantener su cuerpo, aparte del cuarto móvil alrededor - de ellos o la vara aparte del marco. Conceptualizando en una abstracción, estos hallazgos que hemos descrito, los mismos individuos que se mostraron incapaces de conservar los items independientemente - del contexto perceptual, tampoco pudieron hacerlo en una muy amplia variedad de otras situaciones perceptuales (incluyendo algunas clásicas como perspectiva reversible, ilusiones, constancias) lo mismo - que en situaciones que involucraban otras modalidades sensoriales co mo el tacto (Axel Rud, y Cohen 1961). Tales consistencias son indica tivas de una existencia estilística de la percepción.

Las tendencias estilísticas particulares que hemos considerado no están limitadas a la percepción de las personas; sino que tam bién se manifiestan en forma congruente, también en sus actividades intelectuales. Así aquellas personas cuya percepción es "dependientes

del campo" rinden menos en aquellas soluciones de problemas que requieren del aislamiento de elementos esenciales del contexto en el que son presentados para usarlos en diferentes contextos como por ejemplo; aquellas tareas empleadas por Dunker en sus estudios de figura funcional.

Esto se debe a que estas tendencias estilísticas se extienden a través tanto de la percepción donde hay que manejar una configuración estimuladora inmediata como sobre el funcionamiento intelectual donde hay que manejar representaciones simbólicas.

En psicología nos referimos a éstos como estilos cognoscitivos. El estilo cognoscitivo particular de Witkin ha considerado puede ser descrito como sigue: en un extremo existe una tendencia consistente para experimentar los estímulos en forma global y difusa; la organización del campo como un todo dicta la manera en que sus partes son experimentadas. En el otro extremo existe una tendencia para que la experiencia sea delineada y estructurada; las partes de un campo son experimentadas como discretas y el campo como un total organizado. A estos polos opuestos del estilo cognoscitivo podemos aplicarles las etiquetas de "global" y "articulado". Cuando Witkin se refiere a una dependencia perceptual del campo, no quiere implicar que la población humana esté compuesta por dos clases de seres humanos, sino que las calificaciones obtenidas en test sobre este estilo cognoscitivo muestra una distribución con

tinua cuando se investiga a un grupo grande.

Podría agregarse que entre más globales y más articuladas son las cualidades, más estables serán las características individuales de funcionamiento cognoscitivo en el tiempo. Existen también diferencias consistentes en relación al sexo en la dimensión articulada -- global. Los niños y los hombres muestran una mayor articulación que las niñas y las mujeres adultas. Estas diferencias consistentes ligadas al sexo en pruebas de "dependencia del campo" han sido encontradas en grupos en los Estados Unidos, y en algunos países occidentales de Europa (Andrieux 1956, Bennet 1956, Chateau 1959; Franks 1956, Wit (1955) y en Hong Kong, Israel y Sierra Leona en Africa Dawson (1963).

La evidencia de que los estilos global y articulado de funcionamiento cognoscitivo constituyen una parte de una dimensión mucho más amplia del funcionamiento personal, ha sido obtenida de estudios que han relacionado este estudio cognoscitivo con la naturaleza del concepto del cuerpo, "del self" y de los controles y defensas.

ARTICULACION DEL CONCEPTO DEL CUERPO.

Para Witkin el concepto del cuerpo representa una impresión - sistemática que el individuo tiene de su cuerpo, tanto a partir de experiencias cognoscitivas como afectivas, concientes e inconcientes. Su interés ha estado más relacionado con los aspectos cognoscitivos que con los libidinales de el concepto del cuerpo, y con la Dimensión Articu

lada-Global en particular.

En relación al concepto del cuerpo Witkin se ha referido a aquella experiencia que no obstante de tener sus fuentes primarias "fuera" es experimentada como si fuera "dentro". Considera que al presente existe una muy considerable evidencia de que los niños y adultos que muestran un estilo cognoscitivo articulado en sus ejecuciones sobre tareas perceptuales e intelectuales de la clase que hemos estado considerando, también tienen un articulado concepto del cuerpo, esto es, experimentan sus cuerpos como teniendo límites o fronteras definidas y cuyas partes son percibidas como discretas no obstante que se encuentran interrelacionadas formando parte de una estructura definida.

La ejecución en el test de ajustamiento del cuerpo en sí mismo permite hacer algunas inferencias sobre la articulación del concepto del cuerpo. Si se consideran por ejemplo dos personas que a fin de percibir su cuerpo en posición vertical, tienen que alinearlo en el cuarto móvil y solamente en este caso reportan no haber tenido experiencia de movilidad. En ellos la fusión del cuerpo y el campo es una sola experiencia, o su incapacidad para mantener separados el cuerpo y el campo, sugieren una falta de fronteras claras del cuerpo.

En otro estudio más familiar para estudiar el concepto del cuerpo, Witkin usó la técnica del dibujo de la figura humana. Para evaluar el grado de articulación de los dos dibujos de la figura humana (donde les pedía a los sujetos que dibujaran una figura humana y des-

pués la del sexo opuesto). Desarrolló una escala de 5 puntos muy sofisticada para medir el concepto del cuerpo. Esta escala no seguía -- los puntos de vista proyectivos clásicos sobre este test sino que consideraba directamente las características de las figuras dibujadas. Las tres áreas que consideró en los dibujos para establecer sus juicios fueron: El nivel formal, la Identidad en la Diferenciación del sexo y el Nivel de Detalle. A través de un gran número de estudios -- las calificaciones obtenidas así, mostraron estar relacionadas significativamente con las medidas del estudio cognoscitivo. En los dibujos de los niños Dependientes del campo fueron encontrados pocos detalles y representaciones irrealistas en la proporcionalidad de las partes -- del campo. Las características sexuales se mostraron en forma mínima de tal manera que en algunos pares de dibujos fué difícil decir cuáles eran masculinos y cuáles femeninos. En la mayoría de los casos no hubo siquiera el intento de representar los roles. Por otro lado los dibujos de aquellos niños cuyas ejecuciones perceptuales fueron clasificadas en el extremo independientes del campo, se encontró que el dibujo del cuerpo mostraba una proporción realista. Las partes del cuerpo fueron presentadas en detalle y en forma claramente realista, las representaciones de la diferenciación sexual fueron muy claras también.

También se encontraron intentos de representación de roles -- sugiriendo en un sentido los usos del cuerpo.

Las diferencias en las calificaciones de los dibujos mostraron correlaciones significativas con las ejecuciones de los sujetos en los test cognoscitivos de laboratorio.

De la descripción de los tipos de dibujos hechos por los niños "Dependientes del Campo" quienes dibujaron relativamente desarticulados se encontró también que no eran tan "brillantes" como los niños "Independientes del Campo" los cuales hicieron dibujos más articulados de hechos se encontraron correlaciones significativas entre las calificaciones de los dibujos articulados y los totales de coeficiente intelectual. Varios estudios han mostrado sin embargo que esta relación existe particularmente con su test específico de inteligencia, y en los cuales a semejanza de las pruebas cognoscitivas usadas por -- Witkin requería como tarea fundamental la separación de un item, del contexto ejemplos de estos subtest fueron; el de Diseño con Bloques, Completamiento de Dibujos, y el Ensamble de objetos, los cuales en estudios previos con el Wechsler mostraron a través del análisis factorial que podrían designar un "Factor analítico Cohen (1957-1959). Había relaciones muy bajas y no significativas entre las calificaciones de Articulación del dibujo de las figuras y las calificaciones para los subtests de Vocabulario, Información y comprensión del Wechsler que habían mostrado constituir un "Factor de comprensión verbal". Debemos mencionar también que las calificaciones para pruebas de "Dependencia del Campo" en forma similar, también se relacionaron muy alta-

mente con las calificaciones del factor analítico y no se relacionaron con el triunvirato de pruebas del factor verbal (Goodenough y Karp 1961, Karp 1963).

La sofisticación de la escala sobre el concepto del cuerpo, es fácil de aprender y ser aplicado aún en personas sin experiencia en técnicas del dibujo de la Figura Humana. Las comparaciones sobre juicios interjueces en un buen número de estudios comprueban su confiabilidad. Como ya hemos visto las calificaciones basadas sobre esta escala se relacionan muy bien con las calificaciones de los test sobre la Dimensión cognoscitiva articulada global. Estas características de la escala, junto con la facilidad que se tiene para obtener dibujos de figuras humanas por parte de los sujetos hace que la escala constituya una técnica de evaluación muy útil, otros estudios que han utilizado otras medias experimentales para la evaluación del grado de articulación, han confirmado la relación entre la articulación del concepto del cuerpo y el estilo cognoscitivo (Epstein 1957, Silverman; Cohen, Shmavonian y Greenberg 1961).

SENTIDO DE IDENTIDAD SEPARADA.

Para continuar, las personas con modos más articulados o globales de funcionamiento cognoscitivo también difieren en un importante aspecto del "Self", V.G.R, el sentido de identidad separada. Las personas con un sentido cognoscitivo articulado muestran evidencias

de un desarrollado sentido de identidad separada, esto es, tienen una actitud de alerta acerca de necesidades, sentimientos y atributos que reconocen como propios y que identifican como distintos de aquellos otros que pertenecen a otras personas.

El sentido de Identidad separada implica una experiencia estructurada del "self"; marcos internos de referencia que se han formado a lo largo del desarrollo y que sirven como guías para la definición del "Self". Un sentido menos desarrollado de identidad separada se encuentra en las personas con estilos cognoscitivos globales, los cuales se encuentran en dificultades para separar sus juicios, actitudes y sentimientos de aquellos otros que son externos pero que -- son percibidos como propios.

La naturaleza de esta relación puede clasificarse si consideramos algunos estudios dentro de los muchos que se han hecho en esta área.

Konstadt y Forman (1965) observaron que los niños con un estilo cognoscitivo global, cuando tomaban un test bajo situaciones de -- stress y este tenía que ver con alguna relación con sus ejecuciones miraban hacia la cara del examinador adulto hasta en el doble - - - de frecuencias ^{en} ~~desde~~ que lo hacían los niños con un estilo cognoscitivo articulado. En forma similar (Crutchfield, Woodworth y Albrecht 1958) encontraron que las personas con estilos cognoscitivos globales corre-

lacionaban más altamente con tareas de reconocimiento y recuerdos de caras de las gentes que habían visto antes. (Messick y Damarin 1964) observaron que los sujetos dependientes del campo mostraron mucho mayor aprendizaje incidental que los sujetos que Independientes del campo, cuando el material incidental consistía en caras humanas; esta relación se encontró en dirección opuesta con material incidental no humano (Witkin y colaboradores (1962). Estos estudios sugieren que las personas con "Estilos Globales" son particularmente atentas a las cosas, las cuales constituyen, la fuente principal de señales acerca de lo que otros sienten y piensan. La relación de personas con estilos cognoscitivos globales sobre fuentes externas para su auto definición fué demostrada por una vía un tanto diferente por --- Linton (1955). Ella encontró que en experimentos sobre funciones autokinéticas, tales personas cambiaban más frecuentemente sus juicios acerca del movimiento del punto de luz de acuerdo con la sugestión de algún compañero. Los resultados de estas y otros muchos estudios pueden sumarse diciendo que aquellas personas para quienes el marco alrededor de la vara o el cuarto alrededor de su cuerpo influyen decisivamente los modos en los que la vara y el cuerpo -- son experimentados, son también fuertemente influenciados por el contexto social inmediato en cuanto a su experiencia sobre sí mismos.

Witkin ha mencionado un estudio completado recientemente

por Winestine (1964) sobre la reacción "gemelar" de niños gemelos por el interés que mostraban las formas en las cuales fué evaluado su sentido de identidad separada. La reacción de los gemelos obtenida mediante la entrevista, fué calificada como fuerte para un gemelo, dado si en sus actitudes específicas, sentimientos y acciones no mostraba que él se percibía a sí mismo como una parte integral del grupo gemelar, más que como individualizado. Los gemelos que fueron calificados altamente en su "reacción gemelar" mostraron también ser más "dependientes del campo" y la representación del cuerpo en sus dibujos sobre la figura humana fueron más globales.

De hecho, entre más específicas eran las características - que los gemelos mostraban entre ellos, también mostraban ser ~~más~~ significativamente más discriminativos tanto en su dependencia perceptual al cuerpo como en su naturaleza del concepto del cuerpo a través de sus dibujos de la figura humana. Witkin ha sugerido el interés que tendría el estudio de los padres de los gemelos y su relación con la fuerza de la "Reacción Gemelar". Podría esperarse que las madres de los gemelos que muestran una reacción gemelar débil y que son "Independientes del Campo" al percibir a sus gemelos como individuos separados más que como una unidad, habrían tenido una relación distinta con cada niño y habrían ayudado a su separación.

Estas expectativas están basadas sobre hallazgos anteriores en que las madres de los niños más "independientes del campo" les dieron a sus chicos mayor oportunidad para la separación cuando interactuaron con ellos (Witkin y colaboradores 1962).

Las diferencias entre las personas Dependientes e Independientes del campo como función de diferencias en el sentido de identidad separada han sido también observadas a través de las características de sus sueños. En un estudio experimental sobre el sueño, usando el rápido movimiento de los ojos y el estadio uno del sueño con el electroencefalograma como indicadores del estado de soñar, observaron que los sujetos "Dependientes del Campo" frecuentemente soñaban más abiertamente, sobre la situación de laboratorio. Más aún en un análisis reciente de los datos de este estudio, Witkin encontró una clara diferencia entre los sujetos Dependientes e Independientes del campo sobre la clase de incorporación que ellos hicieron. Los sujetos dependientes del campo tuvieron sueños que mas frecuentemente estuvieron relacionados con sus interrelaciones con el experimentador. Aparentemente estos sujetos se relacionaban más con otra persona en la situación de laboratorio y sus sentimientos eran canalizados en el sueño.

ESPECIALIZACIONES DE DEFENSAS.

Finalmente comentaremos algunos aspectos de la relación en-

tre el estilo cognoscitivo y la naturaleza de las defensas, ya que muestran ser de particular interés para nuestro trabajo. Existen varios estudios que han mostrado que aquellas personas que tienden a percibir bajo modalidades muy articuladas, tienden a usar defensas muy especializadas como el aislamiento. Por el contrario aquellas personas con estilos cognoscitivos globales tienden más bien a usar defensas como represiones masivas y de nivel primitivo. Estas últimas involucran un bloqueo total e indiscriminado de la memoria, para experiencias pasadas y para la percepción de estímulos. Comparados con el mecanismo como el aislamiento, tales defensas representan vías relativamente inespecíficas de funcionamiento. Las clases contrarias de defensas usadas por personas con estilos cognoscitivos mas o menos globales o más o menos articulados pueden ser concebidas en términos similares a aquellas que Witkin ha descrito al caracterizar su funcionamiento cognoscitivo. En última instancia, las defensas ayudan a determinar el contenido de la experiencia de una persona, esto es, que entra en su conciencia, y que se deja fuera de ella. Ellos hacen ésto en parte a través de la regulación de las interrelaciones entre el afecto por un lado y la ideación y la percepción por otro. Parece ser cierto que aquellas personas con estilos cognoscitivos globales tienden a influenciar fuertemente su pensamiento y su percepción por sus sentimientos, dicho en otras palabras, estos últi-

mos no están suficientemente bien definidos y separados de sus pensamientos y perceptos. Esto es congruente con lo que ya hemos visto, ocurre en su percepción en la cual son incapaces de "mantener separadas las cosas". El cuerpo separado del campo. La vara separada del marco o una figura simple separada de un fondo organizado. Aquellas personas con un sentido cognoscitivo articulado, al usar el aislamiento mantienen como elementos discretos sus sentimientos e ideas, no obstante que los conceptos afectivos pudieran estar divididos.

CAPITULO II

- A. PLANTEAMIENTO DE PROBLEMAS Y FORMULACION DE HIPOTESIS.
- B. DISEÑO EXPERIMENTAL Y CARACTERISTICAS DE LA MUESTRA.
- C. MATERIAL Y PROCEDIMIENTO USADO.
- D. RESULTADOS OBTENIDOS.

CAPITULO II.

A. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y FORMULACION DE HIPOTESIS.

Los objetivos fundamentales de nuestro estudio fueron dirigidos básicamente a la posibilidad de observar el efecto que la ansiedad (como es medida por el test de Sarason) puede producir sobre los sistemas cognoscitivos de los niños, particularmente sobre los controles de la atención selectiva, indicados por Witkin como una dimensión de Dependencia-Independencia del campo.

En esta forma, hemos seguido las hipótesis propuestas por varios autores de que la ansiedad como factor motivacional tiene efectos inhibitorios sobre los procesos más organizados de la conducta y entre ellos los cognoscitivos. Con estos antecedentes hemos establecido nuestra primera hipótesis nula.

Ho 1. No existen relaciones estadísticamente significativas entre los puntajes obtenidos por la prueba de ansiedad de Sarason (T.A.S.C. y las calificaciones obtenidas en el test de Figuras Ocultas de - - Witkin).

Por lo demás, tratándose de un estudio longitudinal, hemos considerado la posibilidad de que en el caso de encontrar relación entre ambos procesos (Ansiedad y factor Dependencia-Independencia del campo) tal relación pudiera verse afectada en magnitud variable debido a factores como la edad.

En realidad, por un lado podríamos preguntarnos si la emergencia de sistemas de control cognoscitivo llegan a ser más eficientes en el curso del Desarrollo y consecuentemente han establecido un manejo más adecuado de la ansiedad o si por el contrario tales procesos llegan a verse afectados en grado mayor por la ansiedad, dada la posibilidad de que los factores ambientales productores de la misma se vean incrementados. Así hemos establecido nuestra segunda hipótesis nula de la manera siguiente:

H₀ 2. No existen diferencias estadísticamente significativas entre las diferentes edades investigadas en cuanto al grado de relación entre los puntajes de la prueba de Sarason y el test de Witkin.

Otros factores pueden representar fuentes de variabilidad en la relación hipotetizada como son aquellas relativas a los sistemas escolares (relacionados además en nuestro medio con las estructuras socioeconómicas) por lo que establecemos nuestra tercera hipótesis nula:

H₀ 3. No existen diferencias entre los sistemas escolares investigados, en cuanto al grado de relación entre los puntajes de la prueba de Sarason y el test de Witkin.

Por último hemos considerado importante en nuestro estudio el análisis de la influencia del sexo, en cuanto a las relaciones investigadas por lo que establecemos nuestra última hipótesis de la manera siguiente:

Ho. 4. No existen diferencias ligadas al sexo con respecto a la relación entre factores de ansiedad (calificaciones T.A.S.C.) y las calificaciones de la prueba de Witkin).

B. DISEÑO EXPERIMENTAL Y CARACTERISTICAS DE LA MUESTRA.

La muestra utilizada por el programa de investigaciones de la I.D.P.E.M. fué obtenida mediante la utilización de un estudio demográfico previo (Lara, San Román, Díaz Guerrero 1964), donde fueron investigados factores de tipo Socioeconómicos, Escolares, Familiares y Personales, de una población considerada como representativa de los diversos sistemas escolares del Distrito Federal.

Este estudio demográfico permitió la obtención de una muestra de 450 casos, escogidos al estricto azar, del universo investigado y en virtud de que el diseño para comparación transcultural requería que las características generales de los niños mexicanos pudieran ser comparadas con una muestra de Austin, Texas, U.S.A. (Holtzman, 1964) el número de sujetos para cada sistema escolar varió. En esta forma la distribución de los 450 casos entre los 3 sistemas, quedó repartida en la siguiente forma:

Sistema	I	200	sujetos
"	II	150	"
"	III	100	"

El sistema escolar I fué considerado representativo de las escuelas privadas; El Sistema II está representado por escuelas oficiales pero su población mostró ser diferente del sistema III oficial también (escuelas de la zona centro del Distrito Federal) en virtud de que pertenece a la Unidad Habitacional "Independencia" del IMSS, que como ya indicamos muestra diferencias debido al tipo de población que contiene. Se consideró la inclusión de ésta en la muestra debido a que consideramos que en el futuro existirían muchas unidades de esta clase.

Por otro lado y en virtud de que había sido planificado un estudio longitudinal, la selección consideró necesarios algunas características en los escolares, de las cuales las más importantes son las siguientes:

1. Que tanto los padres del niño como éste fueran mexicanos por nacimiento.
2. Que por lo menos en los tres años siguientes a partir del inicio del estudio existiera una alta probabilidad de que permanecieran en la misma escuela, y sin salir a vivir fuera del Distrito Federal.
3. Que en virtud de que la administración de pruebas debería hacerse en la escuela durante el período escolar, los niños debían cumplir la edad requerida durante el lapso comprendido entre los meses de febrero a octubre.

La investigación consideró un diseño experimental longitudinal superpuesto en el cual el primer año de administración se iniciaría en tres grupos simultáneos:

1. Un grupo en el primer grado escolar con una edad de (6 años 8 meses)
2. Un grupo en cuarto grado con una edad de (9 años 8 meses)
3. Y un tercer grupo de primer año de Secundaria con una edad de 12 años 8 meses.

Los tres grupos habían de ser seguidos durante los tres años siguientes, administrándose las pruebas alrededor de la fecha de sus cumpleaños. Al presente sin embargo, ese estudio ha podido ser continuado durante 5 años ininterrumpidos. La representación esquemática del Diseño es la siguiente:

AÑO	1o.	2o.	3o.	4o.	5o.	6o.	7o.	8o.	9o.	10o.	11o.
I	X			X			X				
II		X			X			X			
III			X			X			X		
IV				X			X			X	
V					X			X			X

En esta forma como puede verse se logra a lo largo de los 5 años de investigación dos superposiciones, hacia el cuarto y el séptimo grado que permitirán corregir efectos debidos al aprendizaje.

Debemos por último indicar que en la muestra se encuentran representados en forma equivalente escolares de ambos sexos, y por otro lado que gracias a la intensa motivación de los investigadores, la pérdida que ha sufrido la muestra a través de los años ha sido menor en número a lo que se esperaba, conservándose prácticamente intacta.

Ahora bien, para los fines de nuestra tesis, utilizamos a sujetos que se encontraban en el segundo año de la aplicación del Witkin, cuando se encontraban en 5o. y 8o. grados (esta prueba no se aplica en niños menores de 9 años) ya que el T.A.S.C. no fué administrado sino hasta el segundo año de investigación.

No trabajamos con el total de la muestra sino con una sección de la misma que reunía los siguientes requisitos en la fecha del estudio:

- a) Encontrarse en 5o. y en 8o. grado.
- b) Tener 10 años 8 meses y 13 años 8 meses.
- c) Tener aplicadas las pruebas de T.A.S.C. y de Witkin.

En esta forma nuestra muestra quedó constituida en la siguiente manera:

DISTRIBUCION DE LA MUESTRA POR SISTEMAS.

	S I		S II		S III	
	H	M		M		M
5o. año	26	22	13	11	10	11
8o. "	19	28	21	17	7	7
Total	45	50	34	28	17	18

TOTAL POR SISTEMAS

95

62

35

TOTAL POR GRADO

	H	M		H	M
	26	22		19	28
	13	11		21	17
	10	11		7	7
	<u>49</u>	<u>44</u>		<u>47</u>	<u>52</u>
5o. año	93		8o. año	99	

TOTAL POR SEXO

	H	M
5o. año	49	44
8o. año	<u>47</u>	<u>52</u>
Total	96	96

TOTAL DE LA MUESTRA 192

MATERIAL Y PROCEDIMIENTO USADO.

La prueba de ansiedad de S. B. Sarason consta de 30 reactivos los cuales están separados en dos secciones, la primera de ellas consta del reactivo 1 al 18, en los cuales están todas las situaciones que pueden provocar ansiedad con relación al maestro. La segunda parte está formada del reactivo 19 al 30 y los items están relacionados con las situaciones escolares que pueden provocar ansiedad en el niño. En el apéndice "A" presentamos un ejemplo del test.

Instrucciones:

Ahora te voy a hacer unas preguntas, estas preguntas son distintas de las que te hacen en la escuela, porque son acerca de lo que tu piensas y sientes y por eso no hay contestación correcta ni incorrecta. Oye cada pregunta con cuidado, piensa acerca de ella un momento y luego contéstame SI o NO. Acuérdate, tu contestación depende de la forma como tu piensas o sientes. Si no comprendes alguna pregunta, dímelo para que te la explique. Aquí está la primera pregunta.

Una vez que han sido dadas estas instrucciones, el examinador les va leyendo cada una de las preguntas, anotando en el questionario la respuesta del niño. A los sujetos de secundaria se les aplica en forma directa, aunque también se les dan las instrucciones en forma verbal, ellos tienen que leerlas en el cuestionario e ir contestando por ellos mismos.

Así se continúa hasta llegar a la pregunta 18, una vez que las han contestado se da otro tipo de instrucciones que son como siguen:

En las siguientes preguntas voy a usar la palabra "prueba". Lo que quiero decir con la palabra "prueba" es cualquier situación en que el profesor te pregunta algo para tratar de ver qué tanto sabes o qué tanto has aprendido. Esto podría ser pidiéndote que contestes - en voz alta, o pidiéndote que escribas en el pizarrón. ¿Comprendes lo

que quiero decir con la palabra "prueba"?. Hay una "prueba" siempre que el profesor te pregunta a fin de ver qué tanto sabes.

El T.A.S.C. no tiene un tiempo límite pero por el tipo de respuestas que contiene, ya sea afirmando o negando, es bastante rápida.

La calificación se obtiene sumando el número de respuestas afirmativas, ya que ésto es lo que nos da la pauta de ansiedad en el niño escolar, de acuerdo con el criterio indicado en el capítulo I.

TEST DE FIGURAS OCULTAS DE WITKIN.

La Prueba de Figuras Ocultas de Witkin está compuesta por doce figuras complejas y seis figuras sencillas. Las primeras se encuentran a colores y las segundas en blanco y negro. La prueba tiene una figura de ensayo para comprobar si el examinado comprendió lo que tiene que hacer.

Instrucciones:

Te voy a enseñar unos dibujos a colores que quiero que veas en su totalidad durante todo el tiempo que te los muestre. Después te enseñaré una figura sencilla que también verás todo el tiempo que yo te diga. Una vez que hayas visto esta figura, te voy a volver a enseñar la primera figura y tú debes de encontrar la figura simple dentro de la figura a colores que te enseñé.

La debes encontrar del mismo tamaño y en la misma posición. Una vez que la hayas encontrado con la vista, me dices, para que la señales con este pincel. Debes trazar todas sus líneas. Si se te olvida cómo es la figura simple, puedes pedirme que te la enseñe todas las veces que necesites ¿entendiste?. Vamos a empezar con ésta.

La figura compleja, se le muestra solamente por un período de tiempo de 15". Se da vuelta a la tarjeta y se le enseña la figura simple por un período de tiempo de 10". Se le vuelve a enseñar la figura compleja dentro de la cual debe encontrar la figura simple.

Si no la encuentra o la marca en forma errónea o de diferente tamaño o posición, se le dice: "recuerda que debe ser del mismo tamaño, y estar en la misma posición".

No se le dice que la puede ver otra vez, a menos que el sujeto pida que se le muestre otra vez. Se le puede mostrar las veces que -- quiera, pero cada una de ellas sólo por un período de tiempo de 10". * En el protocolo se anota el número de re-exámenes realizados por el sujeto.

El tiempo se empieza a tomar desde que se le muestra por segunda ocasión la figura compleja y se le deja de tomar hasta que ha -- marcado correctamente la figura simple.

El tiempo límite para localizarla es de 3 minutos o sea 180". Si durante este tiempo no ha encontrado la figura simple, se continúa

con la siguiente figura. Pero nunca se suspende la prueba bajo ninguna situación, siempre hay que aplicar los doce reactivos.

Las figuras sencillas se repiten pero nunca se presentan dos iguales o sea una seguida por otra, ya que a la hora que se hizo la selección este fué uno de los factores que más se tomó en cuenta.

SISTEMA DE CALIFICACION.

La calificación se obtiene sumando las siguientes variables:

1. Número de errores. Las veces que el sujeto marcó la figura en forma errónea.
2. Número de re-exámenes; las veces que el sujeto pidió que se le mostrara la figura sencilla antes de que la marcara correctamente dentro de la figura compleja.
3. Tiempo de Trazo Correcto: El tiempo en que el sujeto tardó en encontrar y marcar correctamente la figura.
4. Registro de Tiempo: Cuando el sujeto llegue al límite del tiempo o sea los 180" y no ha marcado la figura en forma correcta.

Para la prueba de nuestras hipótesis realizamos los siguientes análisis:

1. Análisis correlacional en cada uno de los 3 sistemas escolares, en el 5o. y 8o. grados.
2. Análisis correlacional por cada sexo en cada grado escolar.
3. Los análisis correlacionales entre la prueba de Witkin y la prueba de T.A.S.C. se realizaron con la primera y segunda parte de la prueba de Sarason en forma independiente y con la prueba total. Las correla-

ciones incluyeron las cuatro variables del test de Witkin ya indicadas.

RESULTADOS OBTENIDOS.

TABLA I

MEDIAS DESVIACIONES Y CORRELACIONES DE LOS PUNTAJES TOTALES DE CORRECTAS DE WITKIN Y LA CALIFICACION DEL TASC.

		5o. Grado	8o. Grado
Witkin	r=	-.12*	-.21**
	\bar{x}	6.30	10.79
	S	3.04	2.08
TASC	\bar{x}	17.30	15.07
	S	5.60	5.24

* No sig.

** P < .02

TABLA II

MEDIAS-SIGMAS Y CORRELACIONES ENTRE EL NUMERO DE CORRECTAS DE WITKIN Y EL TOTAL DEL T.A.S.C.

SISTEMA I

	5o. 10 años 8 meses		8o. 13 años 8 meses		
	H	M	H	M	
Witkin	r=	-.22*	.12*		
	\bar{x}	7.11	6.13	\bar{x}	11.36
	S	3.04	2.70	S	1.03
TASC	\bar{x}	15.57	16.90	\bar{x}	12.73
	S	4.93	5.72	S	5.04
					4.91

* No significativa.

SISTEMA II

	5o.		8o.			
	H	M	H	M		
	r=	.02*	.25*	r=	-.17*	-.29*
Witkin	\bar{x}	6.38	4.81	\bar{x}	11.61	10.41
	S	3.24	2.28	S	2.17	1.78
TASC	\bar{x}	18.84	19.81	\bar{x}	13.09	17.29
	S	4.32	6.64	S	4.19	5.34

* No significativa.

SISTEMA III

	r=	-.11*	-.60***	r=	.48*	-.14*
Witkin	\bar{x}	6.90	5.54	\bar{x}	11.14	10.57
	S	3.67	2.64	S	0.98	1.39
TASC	\bar{x}	17.10	18.00	\bar{x}	15.85	19.00
	S	5.55	5.60	S	4.54	4.89

* No sig. *** P < .02

TABLA III

MEDIAS SIGMAS Y CORRELACIONES DE EL NUMERO DE ERRORES DE WITKIN CON EL TOTAL DEL TASC.

SISTEMA I

	r=	.06*	-.00*	r=	-.12*	.35**
Witkin	\bar{x}	12.57	25.50	\bar{x}	4.68	6.42
	S	7.80	16.52	S	6.34	7.67
TASC	\bar{x}	15.57	16.90	\bar{x}	12.73	15.14
	S	4.93	5.72	S	5.04	4.91

* No sig.

** P < .05

SISTEMA II

		5o.		8o.	
		H	M	H	M
	r=	-.16*	.23*	r=	.16* .34*
Witkin	\bar{x}	11.15	9.63	\bar{x}	4.85 7.41
	S	5.20	4.53	S	3.68 7.31
TASC	\bar{x}	18.84	19.81	\bar{x}	13.09 17.29
	S	4.32	6.64	S	4.19 5.34

* No sig.

SISTEMA III

	r=	.19*	.31*	r=	-.30* -.13*
Witkin	\bar{x}	9.30	14.54	\bar{x}	3.71 6.42
	S	6.30	10.89	S	3.76 6.71
TASC	\bar{x}	17.10	18.00	\bar{x}	15.85 19.00
	S	5.55	5.60	S	4.54 4.89

* No sig.

TABLA IV

MEDIAS DESVIACIONES Y CORRELACIONES ENTRE EL NUMERO DE RE-EXAMENES Y LA CALIFICACION DEL TASC.

SISTEMA I

	r=	.18*	.02*	r=	-.15* .22*
Witkin	\bar{x}	8.23	11.00	\bar{x}	2.84 5.03
	S	6.45	6.20	S	3.36 5.67
TASC	\bar{x}	15.57	16.90	\bar{x}	12.73 15.14
	S	4.93	5.72	S	5.04 4.91

* No sig.

SISTEMA II

		5o.		8o.	
		H	M	H	M
	r=	.08*	.21*	.34*	.31*
Witkin	\bar{x}	12.84	12.90	5.23	3.58
	S	8.76	12.24	4.78	3.75
	\bar{x}	18.84	19.81	13.09	17.29
TASC	S	4.32	6.64	4.19	5.34

* No sig.

SISTEMA III

	r=	.26*	.16*	-.20*	.34*
Witkin	\bar{x}	13.40	7.81	2.71	6.42
	S	10.71	4.68	2.60	6.25
	\bar{x}	17.10	18.00	15.85	19.00
TASC	S	5.55	5.60	4.54	4.89

* No sig.

TABLA V

MEDIAS-SIGMAS Y CORRELACIONES DEL TIEMPO DE TRAZO CORRECTO DE WITKIN Y LA CALIFICACION DEL T.A.S.C.

SISTEMA I

	r=	-.21*	-.22*	.16*	-.04*
Witkin	\bar{x}	432.46"	457.86"	294.21"	428.35"
	S	205.46"	188.28"	143.35"	157.16"
	\bar{x}	15.57	16.90	12.73	15.14
TASC	S	4.93	5.72	5.04	4.91

* No sig.

SISTEMA II

		<u>H</u> <u>M</u>				<u>H</u> <u>M</u>	
	r =	-.03 *	.31*	r =	.25 *	.08*	
Witkin	\bar{x}	388.69"	316.27"	\bar{x}	339.42	451.58"	
	S	206.71"	206.97"	S	134.40"	175.19"	
TASC	\bar{x}	18.84	19.81	\bar{x}	13.09	17.29	
	S	4.32	6.64	S	4.19	5.34	

* No sig.

SISTEMA III

	r =	.20 *	-.60 ***	r =	.09 *	-.09 *	
Witkin	\bar{x}	373.80"	383.45"	\bar{x}	334.00"	474.14"	
	S	186.37"	153.75"	S	124.39"	197.95"	
TASC	\bar{x}	17.10	18.00	\bar{x}	15.85	19.00	
	S	5.55	5.60	S	4.54	4.89	

* No sig.

*** P < .02

TABLA VI

MEDIAS DESVIACIONES Y CORRELACIONES DEL NUMERO DE CORRECTAS DE WITKIN CON LA CALIFICACION DE LA PARTE PRIMERA DEL TASC.

SISTEMA I.

	r =	-.25 *	.10*	r =	-.05*	-.15*	
Witkin	\bar{x}	7.11	6.13	\bar{x}	11.36	10.00	
	S	3.04	2.70	S	1.03	2.47	
TASC	\bar{x}	8.34	8.90	\bar{x}	6.73	8.03	
	S	3.03	3.56	S	2.71	3.13	

* No sig.

SISTEMA II

		50.		80.	
		H	M	H	M
W	r=	.06*	.17*	r=	-.16*
	\bar{x}	6.38	4.81	\bar{x}	11.61
	S	3.24	2.28	S	2.17
T	\bar{x}	10.61	11.00	\bar{x}	7.52
	S	2.52	4.63	S	2.21

* No sig.

SISTEMA III

		50.		80.	
		H	M	H	M
W	r=	-.04*	-.59**	r=	.65*
	\bar{x}	6.90	5.54	\bar{x}	11.14
	S	3.67	2.64	S	0.98
T	\bar{x}	9.40	9.90	\bar{x}	9.42
	S	3.77	3.72	S	3.20

* No sig.

** $P < .05$

TABLA VII

CORRELACIONES ENTRE EL NUMERO DE ERRORES DE WITKIN Y LA PRIMERA PARTE DEL T.A.S.C.

SISTEMA I

		50.		80.	
		H	M	H	M
	r=	.24*	.10*	r=	-.07*
	r=	-.13*	.31*	r=	.28*
	r=	.23*	.38*	r=	-.54*

NOTA: Ver tablas III y VI para medias y sigmas.

* No significativas

TABLA VIII

CORRELACIONES ENTRE LOS RE-EXAMENES DE WITKIN Y LA PRIMERA PARTE DEL T. A. S. C.

SISTEMA I				
	5o.		8o.	
	H	M	H	M
r=	.22*	-.03*	r=	-.14* .15*

SISTEMA II				
	5o.		8o.	
	H	M	H	M
r=	.12*	.28*	r=	-.18* .42**
		* No sig.		** P < .05

SISTEMA III				
	5o.		8o.	
	H	M	H	M
r=	.22*	-.08*	r=	-.32* .45*

NOTA: Ver tablas IV y VI para medias y sigmas respectivamente.

* No sig.

TABLA IX

CORRELACIONES ENTRE EL TIEMPO DE TRAZO CORRECTO DE WITKIN Y LA PRIMERA PARTE DEL T. A. S. C.

SISTEMA I				
	5o.		8o.	
	H	M	H	M
r=	-.18*	-.05*	r=	.21* -.09*
SISTEMA II				
r=	.14*	.30*	r=	.17* .10*
SISTEMA III				
r=	.31*	-.60***	r=	-.02* -.03*

NOTA: Ver tablas V y VI para medias y sigmas.

* No sig.

*** P < .02

TABLA X

MEDIAS-SIGMAS Y CORRELACIONES ENTRE EL NUMERO DE CORRECTAS DE WITKIN CON LA SEGUNDA PARTE DEL T.A.S.C.

SISTEMA I

		5o.		8o.		
		H	M	H	M	
Witkin	r=	-.19*	-.12*	r=	-.15*	-.15*
	\bar{x}	7.11	6.13	\bar{x}	11.36	10.00
	S	3.04	2.70	S	1.03	2.47
TASC	\bar{x}	7.46	8.00	\bar{x}	6.00	7.10
	S	2.95	2.57	S	2.57	2.62

* No sig.

SISTEMA II

Witkin	r=	-.03*	.37*	r=	-.12*	-.31*
	\bar{x}	6.38	4.81	\bar{x}	11.61	10.41
	S	3.24	2.28	S	2.17	1.78
TASC	\bar{x}	8.23	8.81	\bar{x}	5.71	7.82
	S	2.39	2.40	S	2.62	2.91

* No sig.

SISTEMA III

Witkin	r=	-.21*	-.49*	r=	0.15*	0.02*
	\bar{x}	6.90	5.54	\bar{x}	11.14	10.57
	S	3.67	2.64	S	0.98	1.39
TASC	\bar{x}	7.70	8.09	\bar{x}	6.28	7.85
	S	2.14	2.31	S	1.57	1.95

* No sig.



TABLA XI

CORRELACIONES ENTRE EL NUMERO DE ERRORES DE WITKIN Y LA SEGUNDA PARTE DEL T.A.S.C.

SISTEMA I					
	5o.			8o.	
	H	M	r=	H	M
r=	-.17*	-.15*	r=	-.17*	.30*

SISTEMA II					
	H	M	r=	H	M
r=	-.15*	.04*	r=	-.01*	.28*

SISTEMA III					
	H	M	r=	H	M
r=	.08*	.14*	r=	.06*	-.21*

NOTA: Ver tablas III y X para medias y sigmas.

* No sig.

TABLA XII

CORRELACIONES ENTRE LOS RE-EXAMENES DE WITKIN Y LA II PARTE DE EL T.A.S.C.

SISTEMA I					
	5o.			8o.	
	H	M	r=	H	M
r=	.06*	.11*	r=	-.13*	.24*

SISTEMA II					
	H	M	r=	H	M
r=	.01*	.04*	r=	-.42**	.15*

SISTEMA III					
	H	M	r=	H	M
r=	.29*	-.26*	r=	.05*	.11*

NOTA: Ver tablas V y X para medias y sigmas.

* No sig.

** P < .05

TABLA XIII

CORRELACIONES ENTRE EL TIEMPO DE TRAZO CORRECTO DE WITKIN CON LA SEGUNDA PARTE DE TASC.

SISTEMA I					
50.			80.		
	H	M		H	M
r=	-.24*	-.41**	r=	.10*	.02*

SISTEMA II					
r=	-.20*	.29*	r=	.30*	-.00*

SISTEMA III					
r=	-.02*	-.48*	r=	.28*	-.22*

NOTA: Ver tablas V y X para medias y sigmas.

* No sig.

** P < .05

C A P I T U L O I I I

1. ANALISIS E INTERPRETACION DE LOS DATOS.
ANALISIS PSICOLOGICO.
FACTORES LIGADOS A LA EDAD Y AL SEXO.
2. SUMARIO Y CONCLUSIONES.
3. BIBLIOGRAFIA.
4. APENDICE A. ESCALA DE SARASON T. A. S. C.
APENDICE B. LA PRUEBA DE FIGURAS OCULTAS DE
WITKIN.

CAPITULO III

1. ANALISIS E INTERPRETACION DE LOS DATOS.

Para el análisis de los datos habremos de seguir el orden de nuestras hipótesis como se ha indicado en el capítulo II. Como recordaremos establecimos nuestra primera hipótesis nula en la forma siguiente:

No existen relaciones estadísticamente significativas entre los puntajes obtenidos en la prueba de ansiedad de Sarason (TASC) y las calificaciones obtenidas en el test de Figuras Ocultas de Witkin.

Esta hipótesis, se encuentra relacionada con nuestra hipótesis 2, ya que como recordaremos pensamos ~~en~~ que en caso de existir relaciones, éstas pudieran haber sido influenciadas por factores tales como la edad, de manera tal que establecemos nuestra segunda hipótesis en la forma siguiente:

No existen diferencias estadísticamente significativas entre las edades investigadas en cuanto al grado de relación entre los puntajes de la prueba de Sarason y el test de Witkin.

La tabla I nos muestra las medias aritméticas y las desviaciones standar obtenidas por los grupos del 5o. y 8o. grados. Se trata de los medios combinados ya que los resultados corresponden a el total de hombres y mujeres investigados en cada grado escolar y como se corresponden tanto a la prueba de Sarason como a la de Witkin. Co-

mo se ve los puntajes de Witkin tienden a incrementarse con la edad de acuerdo con las expectativas fundamentadas en estudios anteriores. Por el contrario los puntajes para la prueba de Sarason muestran una ligera tendencia a disminuir del 5o. al 8o. grado. Las correlaciones en cada grupo son de $-.12$ y de $-.21$ para el 5o. y 8o. grupos respectivamente. Estas relaciones negativas indicaron no ser significativas en el 5o. grado, pero si mayor que el 2% en el 8o. grado. De esta manera podemos aceptar nuestras hipótesis nulas uno y dos para el 5o. grado ya que la relación no fué significativa y rechazarlas en el 8o. grado puesto que fué demostrada una relación desde el punto de vista estadístico. Esta interpretación corresponde por supuesto a los datos correlacionales entre el puntaje total del TASC y las calificaciones para el número de respuestas correctas de Witkin.

El análisis de nuestras hipótesis 3 y 4 que establecimos diciendo: Ho3 que no existen diferencias entre los sistemas escolares investigados en cuanto al grado de relación entre los puntajes de la prueba de Sarason y el test de Witkin.

Ho4 que no existen diferencias ligadas al sexo respecto a la relación entre factores de ansiedad (calificaciones del TASC) y las calificaciones de la prueba de Witkin.

Hemos considerado que pueden quedar más claramente investigadas a partir de análisis separados para cada variable del --

Witkin. Y cada una de las calificaciones de la prueba de TASC. Así la tabla II nos indica como no existen relaciones significativas desde el punto de vista estadístico entre el número de respuestas correctas del Witkin y el total de las calificaciones del TASC ni en 5o. ni en el 8o. grado. Cuando separamos el grupo de hombres de las mujeres con excepción, de una correlación negativa (-.60) en el grupo de mujeres del 5o. grado del sistema escolar III, que resultó mayor que el 2%.

En la tabla III observamos el mismo tipo de análisis también por sistemas escolares y considerando el grado escolar y el sexo en este caso la relación ha sido realizada entre la variable número de errores de Witkin con el puntaje total de la prueba de TASC y como puede observarse a lo largo de los tres sistemas solamente encontramos una correlación positiva significativa (.35) mayor que el 5% en el grupo de mujeres del 8o. grado. En ninguno de los otros sistemas se encontraron relaciones significativas ni en los grupos de hombres ni de mujeres en las diferentes edades.

La tabla IV muestra claramente que el número de Re-exámenes y la calificación del TASC no resultó en correlaciones significativas en ninguno de los tres sistemas escolares investigados, en ninguno de los grados y tampoco en los grupos de hombres o mujeres.

La Tabla V donde se presentan los resultados de las correla-

ciones entre la variable de Witkin "tiempo de trazo correcto" y la calificación del TASC si nos arrojó una correlación estadísticamente significativa entre estas variables, que resultó mayor que el 2% en el grupo de mujeres del 5o. grado y que pertenecen al sistema escolar III. Esta relación fué negativa (-.60).

Inmediatamente procederemos a la descripción de los resultados de las variables del Witkin con las calificaciones parciales del --- TASC.

En la Tabla VI mostramos los resultados correlacionales entre la variable "número de respuestas correctas" de Witkin con la primera parte del TASC o sea aquella que investiga la ansiedad del niño en relación con el maestro. Aquí observamos sólo una correlación negativa (-.59) en el grupo de mujeres del 5o. grado en el Sistema III esta correlación resultó significativa más allá del 5%.

La Tabla número VII muestra los resultados de las correlaciones entre la variable "número de errores" (de Witkin) y la primera parte del TASC, como se aprecia fácilmente no encontramos resultados significativos en ninguno de los sistemas escolares ni en los grupos de hombres y mujeres o grados escolares.

En la tabla número VIII hemos correlacionado el número de "Re-exámenes" de Witkin y la primera parte del TASC. Como puede observarse solamente en un grupo del sistema II encontramos una corre-

lación positiva mayor que el 5% (.42) entre las variables consideradas, esta correlación fué encontrada en el grupo de mujeres del 8o. grado escolar.

La tabla IX nos indica las relaciones entre el tiempo de trazo correcto de Witkin y la primera parte del TASC; como puede verse, encontramos una correlación negativa (-.60) significativa más allá del 2% en el grupo de mujeres de 5o. año que pertenecen al sistema escolar III.

Por último describiremos las relaciones entre las cuatro variables del test de Witkin, y la segunda parte del Test de Sarason relacionada con la ansiedad de los estudiantes frente a las situaciones de examen.

Así en la tabla X encontramos que el número de respuestas correctas del test de Witkin no correlaciona significativamente en ninguno de los grupos con esta segunda parte del TASC.

Lo mismo puede decirse del número de errores mostrados en el Witkin y la segunda parte del TASC, ya que ninguna de las correlaciones resultó ser estadísticamente significativa para ninguno de los grupos como muestra la tabla XI.

En la tabla XII por el contrario, encontramos que el número de Re-exámenes de Witkin con la segunda parte del TASC arrojó una relación significativamente negativa (-.42) mayor que el 5% en el grupo de hombres del 8o. grado en el sistema escolar II.

Por último el tiempo de trazo correcto para la prueba de Witkin mostró estar significativamente correlacionada en dirección negativa (-.41) en el grupo de mujeres del 5o. grado, en el sistema I. Esta correlación resultó ser significativa con una probabilidad mayor que el 5%.

ANALISIS PSICOLOGICO.

En primer lugar podremos indicar el hecho de que con respecto a la interpretación realizada para nuestras hipótesis H01 y H02, puede aceptarse la relación que existe entre la ansiedad como factor de bloqueo sobre la articulación del campo de los sujetos. Esta relación sin embargo, ha sido mostrada solamente en el grupo de estudiantes mayores (8o. grado), ya que no existe en los niños más pequeños y representa una generalización cuando no se consideran factores ligados al sexo.

Las anteriores consideraciones implican cómo la habilidad para manejar en forma discriminativa los elementos de un campo perceptual pueden verse profundamente afectados por la ansiedad, particularmente en los adolescentes, fenómeno que no parece ocurrir en niños más pequeños.

Ahora bien, con respecto a nuestras hipótesis H03 y H04, podría indicarse también en términos generales que pueden aceptarse ya que del total de 144 correlaciones exploradas, solamente en 8 de ellas mostraron ser significativas.

No obstante algunas de ellas llegan a ser suficientemente importantes en el significado psicológico que reportan que realmente nos podrían llevar a rechazar parcialmente nuestras hipótesis. Por ejemplo, es muy significativo el hecho de que las 8 correlaciones que mostraron ser significativas en este segundo análisis, 5 de ellas fueron encontradas en los niñas más jóvenes (5o. grado) y solamente 3 de ellas en el 8o. grado). Por otro lado la operatividad de la ansiedad mostró más claramente manifestarse (ya sea positiva o negativamente) en el grupo de las mujeres, ya que de las 8 correlaciones, 7 de ellas fueron encontradas en este grupo.

El sistema escolar parece tener también algún significado importante. Por un lado el 50% de las correlaciones significativas fué encontrado en el sistema escolar III (oficial-centro); 25% en el sistema II (Independencia) y el otro 25% en el sistema I (privado).

Los resultados totales podrían sintetizarse como siguen:

FACTORES LIGADOS A LA EDAD Y AL SEXO.

Ya hemos indicado que el grupo de jóvenes adolescentes mostró mayor bloqueo en su atención selectiva debido al efecto de la ansiedad considerando los resultados globales, pero cuando se analizan las condiciones de esta relación en su interacción con factores de sexo y sistema escolar, observaremos que las mujeres más pequeñas (5o. grado) del sistema III son las que se ven más influenciadas en su eficiencia selectiva de la atención, que el resto de los grupos. Hablando en térmi-

nos generales aunque este grupo no mostró ser el más ansioso de los tres de 5o. año (el más ansioso fué el del sistema II; y el menos ansioso fué el del sistema privado). Pero sí fué el más interferido en su eficiencia ante la tarea planteada por el test de Witkin.

Por otro lado las mujeres del 8o. grado y del Sistema I son las únicas que mostraron una relación entre el número de errores y factores de ansiedad, que nos indica otro modo de operación de esta última, ya que les indujo no tanto a fallar en cuanto al hallazgo de la figura simple, sino a la utilización de un número mayor de respuestas equivocadas. Otro factor importante es el hecho de que los niños pequeños del grupo oficial mostraron así mismo más tendencia a actuar impulsivamente en presencia de la ansiedad, lo cual condicionó el hecho de que aunque no fueron los más rápidos (los más rápidos fueron los del sistema II, y los que mostraron mayor retraso en la respuesta fueron los del sistema I y fueron por tanto los más "reflexivos"), si fueron los únicos que se vieron afectados en su tiempo utilizado por la ansiedad. Este mismo grupo indicó, en un análisis más fino que tal efecto de la ansiedad era debido al hecho de que la situación de relación de un maestro (autoridad) era la que los obligaba a reducir su capacidad de demora y consecuentemente a actuar más impulsivamente.

Por el contrario la ansiedad que afectó significativamente a los niños pequeños del sistema escolar I (privado) y los indujo a con-

ductas más impulsivas fué referida no al área de la presencia de la figura autoritaria, sino por el contrario estuvo relacionada a aquellas condiciones implicadas en los estímulos planteados por los exámenes. Estos datos son particularmente importantes si consideramos que en el segundo caso se encuentran involucrados aspectos con el logro escolar y en el primero de ellos, factores afiliativos.

Otro aspecto interesante relacionado con los roles sexuales y el sistema escolar fué el hecho de que en el grupo de la unidad Independencia, la ansiedad mostró efectos significativos tanto en el grupo de hombres como en el de mujeres de secundaria solamente que en una relación inversa, ya que, mientras a las mujeres las indujo a realizar más exámenes en una relación positiva y consecuentemente en mayor número de ensayos, por el contrario en el grupo de hombres redujo el número de éstos.

Ahora bien los datos mostraron por otro lado que la ansiedad frente a las situaciones de estímulos planteados disminuía con la edad no obstante que incrementa su papel interreferente, y por otro lado encontramos que la ansiedad es mayor en todos los grupos de mujeres -- que en los de hombres, en los tres sistemas escolares y tanto en el 5o. grado como en el 8o.

SUMARIO Y CONCLUSIONES.

Se ha investigado el efecto de la ansiedad sobre la articulación del campo en un grupo de niños y niñas escolares de la ciudad de México, pertenecientes al 5o. y 8o. grado y pertenecientes a tres

sistemas escolares. El material utilizado ha sido la prueba de ansiedad de Sarason y el Test de Figuras Ocultas de Witkin.

Los resultados indican claramente efectos inhibitorios más notables de la ansiedad en el grupo de mayor edad cuando no se consideran factores ligados al sexo o al sistema escolar. Cuando éstos se investigan en un análisis más fino, los efectos son más notables en los grupos de mujeres que en los de hombres y además se encuentra que el sistema escolar incluye, ya que es más notable el efecto en el sistema escolar oficial del centro de la ciudad de México. Este efecto es además más notable en el grupo de niñas pequeñas que en el resto de los grupos estudiados.

Existen además factores de variación en cuanto al área que afecta ya que por un lado a veces la interferencia se realiza disminuyendo los aciertos, otras veces aumentando los errores y en ocasiones los re-exámenes y por otra parte afectan también el control de impulsos por el tiempo utilizado. Se observa también que los efectos son más notables, dependiendo del sistema escolar cuando se confrontan los stresses producidos por la figura de autoridad (maestro) o bien situaciones de prueba (rendimiento escolar).

BIBLIOGRAFIA

1. Almy, Millie. 1955. Child Development. New York. Holt.
2. Andrieux, C. Contribution a L'été de des differences entre hommes et femmes dans la perception spatial l'annee Psychologique. 1955, 55.
3. Amen, E. W. and N. Reninson. 1954. A study of the relationship between play patterns and anxiety in young children genet. Psychoh. Monogry. 50.
4. Axelrod. S. & Cohen. L. D. Senescence and enbedded figures performance in vision and touch. Perceptual & motor skills 1961-12.
5. Bennett D. H. Perception of the upright in relation to body image. Journal of Mental Science, 1956-102.
6. Beizmann, C. 1952. Level Differences of personality in the child as manifested by tests.
7. Blanchowski, S. 1937. The Magical Behavior of children in relation to school-Amer-. J. Psychol.
8. Bornstein, Berta. 1948. Emotional Barriers in the understandin and treatment of young children. Amer J. Orthopsy Chirt .
9. Bornstein Berta. 1949. The Analysis of a Phobis Child some problems of Tehory and Technique in Child Analisis. Vol. III, IV.
10. Bornstein Berta. 1951. On latency. The psychoanalytic study of the child. Vol. VI.
11. Boston M. V. 1939. Some Factors Related to the expression of fear in a group of everage and superior children.
12. Castaneda A. B. R. McCandless, and D. S. Palermo. 1956. The children's from of the manifest anxiety scale child. Develpm.
13. Conklin A. M. 1940. Failures of Highly Intelligent pupils teach coll. Contr. Educ. No. 792.
14. Cohen J. the factorial structure structure of the wais between early edulthood and old age. Journal of Consulting Psychology 1957-21.
15. Cohen J. The Factorial Structure of the Wisc of ages 7-6-10-G and 13-6 Journal of Consulting Psychology 1959-23.
16. Crutchfield, R. S. Woodworth, D. G. & Alberecht Ruth B. Perceptual Performance and the effective person. Lockland A.F.B., Texas, USA. F Wadc Tech Note 1958.
17. Chateau J. Le Test de Structuración Spatiale TIB. C.S. Le Travail humain, 1959-22.
18. Dawson, J. L.M. Psychological effects of social change in a west Africa community unpublished doctoral dissertation, University of Oxford, 1963.
19. Erickson, E. H. 1950. Childhood and Society. New York. Norton.
20. Epstein, L. The Relationship of certain aspect of the body image to the perception of the upright. Unpublished doctoral dissertation, New York, University, 1957.
21. Franks, C.M. Differences déterminées par la Personalite dans la perception visuelle de la verti calité. Revue de Psychologique Appliques 1956-6.
22. Frends 1949. Inhibitions, symptoms, and anxiety. London Hogarth, Press.

23. Gershman H. 1950. The problem of anxiety. Amer. J. Psychoanal.
24. Granick S. 1955. Intellectual performance as related to emotional instability in children. J. Abnorm. Soc. Psychol.
25. Haggard, E. A. 1957. Socialization, personality, and Achievement in Gifted children. Sch. Rev. Winter Issue.
26. Holtzman 1964. Congreso IX. Interamericano de Psicología Miami Memorias del Congreso.
27. Inhelder B. and J. Piaget 1958. The Growth of Logical Thinking from Childhood to adolescence. New York. Basicbooks.
28. Jersill A.T. 1954. a Emotional Development In. L. Carmichael, Manual of Child Psychology. New York. Wiley.
29. Jersild A.T. 1954 b. Child psychology. New York: Phentice-Hall.
30. Jewett S. and P.B. Blanschard. 1922. The Influence of Affective disturbance on responses to the Stanford-Bine T Test. Ment-Hyg. N.Y.
31. Kent, Norma and D.R. Davis 1957. Discipline in the home and Intellectual development. Brit J. Med. Psychol.
32. Kerrick Jeans 1956. The effects of manifest anxiety and D.Q. on Discrimination J. Abnorm. Soc. Psychol.
33. Keys, N. and G.H. White-side. 1930. The relations of nervous-emotional stability to Educational Achievement J. Educ. Psych.
34. Kimball, Barbara. 1953. Case Studies in Educational Failure during Adolescence. Amer. J. Orthopsy Chirj.
35. Konstadt, Norma & Forman, Elaine. Field Dependence and External Directedness. Journal of Personality & Social Psychology 1965-1.
36. Lara T. San Román y Díaz Guerrero 1964. Estudio Demográfico para el I.D.P.E.M. - IX Congreso Interamericano de Psicología. Miami, Fla. Memorias del Congreso.
37. Linton, Harriet B. Dependence on External Influence: Correlates in perception, Attitudes, and Judgement. Journal of Abnormal & Social Psychology 1955-51.
38. Lightfoot Georgia F. 1951. Personality Characteristics of bright and dull children. teach coll. Contr. Educ. No. 969.
39. Liss E. 1944. Examination anxiety. Amer. J. Orthopsy Chirt. 14.
40. Lund F. H. 1940. Intelligence and Emotionality Years Wat Soc. Stud. 39.
41. McCandless B. R. and A. Castaneda. 1956. Anxiety in children, school achievement, and Intelligence. Child Developm. 27.
42. Mackaye, D.L. 1928. The interrelation of emotion and intelligence Amer. J. Social. 34.
43. Menninger K. A. 1933. The origins and masques of fear. Survey 22.
44. Monroe, Ruth 1955. Scholls of Psychoanalytic Thought New York.
45. Mussen, P.H. and J. I. Conger. 1956 Child Development and personality. New York. Harper.
46. Oates, D.W. 1928. An experimental study of Temperament. Brit J. Psychol; 19.
47. Odier, C. 1956 Anxiety and Magic Thinkin. New York: International Univer. Press.

48. Palermo D. S. A. Castaneda and R. R. McCandless. 1956. The Relationship of anxiety in children to performance in a complex learning task *Child Develop.* 27.
49. Piaget J. 1930. The child's conception of physical causality. London: Humanities Press.
50. Redl, F. 1933 *Wirlchrer und die Prüfungsangst 2. Psychanalytische Padagogik.*
51. Sarason, S. B. K. S. Davison, F. F. Lighthall and R. R. Waite, 1958 A. A Test Anxiety scale for children *Child Developm.* 29.
52. Sarason, S. B. K. S. Davison, F. F. Lighthall, R. R. Waite 1958 b. Rorschach. behavior and performance of high and low anxious children *Child Developm.* 29.
53. Sarason, S. B., K. S. Davison. F. F. Lighthall and R. R. Waite 1958 c. Classroom observations of high and low anxious children. *Child Developm* 29.
54. Sarason, S. B. and G. Mandler 1952 some correlates of Test Anxiety *J. Abnor M.*
55. Sears R. 1943. Motivational factors in aptitude testing. *Amer. J. Orthopsychiat.* 13.
56. Shands, H. C. 1954 Anxiety, Analistic object and the sign function: comcats on early Developments in the case of symbols. *Amer. J. Orthopsychiat* 24.
57. Silverman A. J. Cohen S. C. Shmavonian B. M. & Greenberg, G. Psychophysical investigations in sensory deprivation: The body-field dimension. *Psychosomatic Medicine* 1961-23.
58. Smock, O. D. 1957. The relationship between "Intolerance of ambiguity generalization and speed of perceptual closure *Child developm.* 28.
59. Sontag L. W. C. T. Baker and Virginia L. Nelson 1955. Personality As a determinant of performance. *Amer J. Orthopsychiat* 25.
60. Spitz R. A. 1945 Hospitalism an inquiry into the Genesis of psychiatric conditions in early childhood the psychoanalytic Study of the child. Vol. I. New York: International Press.
61. Spitz R. A. 1946 Hospitalism A follow-up Report the psychoanalytic Study of the child. Vol. II. New York International Univen Press.
62. Spitz, R. A. and Katherine M. Wolf. 1949 autoerotism. Some Empirical findings and hypotheses on three of its manifestations in the first year of life. The psychoanalytic study.
63. Wine Stine, Muriel C. Twinship and psychological differentiation. Unpublished Doctoral Dissertation. New York University, 1964.
64. Wit, O. C. Sex Differences in Perception. Unpublished masteris thesis, University of Uthrecht, 1955.
65. Witkin H. A., Dyk, Ro. y H. B. Faterson, Hanna F. Goodenough D. R. & Karp, S. A. *Psychological Differentiations*, New York: Wiley, 1962.

APENDICE "A"

PROGRAMA DE INVESTIGACION SOBRE EL DESARROLLO
DE LA
PERSONALIDAD DEL ESCOLAR MEXICANO.

No. _____

Nombre _____ Edad _____ Grado _____

Escuela _____ Sistema 1 2 3 Sexo _____

Aplicación. III IV V Fecha de Aplicación _____ Examinador _____

TASC

SI NO

1. ¿Te preocupas cuando el maestro dice que va a investigar qué tanto es lo que tú sabes?
2. ¿Te preocupa pasar de año? Es decir, pasar de _____ a _____ a fin de este año.
3. Cuando el maestro te pide que pases enfrente del salón y leas en voz alta, te da miedo cometer errores?
4. Cuando el maestro dice que va a nombrar algunos niños y niñas del grupo para que hagan problemas de aritmética. Desearía que llamara a otros y no a tí?
5. Sueñas a veces que estás en la escuela y no puedes contestar las preguntas del maestro?
6. Cuando el maestro dice que va a investigar que tanto has aprendido, tu corazón empieza a latir rápidamente?
7. Cuando el maestro está enseñando aritmética, sientes que los otros niños de tu grupo entienden mejor que tú?
8. ¿Cuando el maestro te pide que escribas en el pizarrón al - frente de tu grupo, te tiembla la mano a veces?
9. ¿Cuando estás ya en la cama por la noche te preocupas a veces por lo que vas a hacer al otro día en la clase?
10. ¿Cuando el maestro los está enseñando a leer, sientes que los -- otros niños del grupo entienden mejor que tú?
11. ¿Piensas que a tí te preocupa más la escuela que a los otros niños?
12. ¿Cuando estás en tu casa y piensas acerca de la lección de - aritmética para el día siguiente, te dá miedo que vayas a contestar mal cuando el maestro te pregunte?

13. ___ ___ Si te enfermas y no vas a la escuela, te preocupa que estarás más atrasado que los otros niños, cuando regreses a la escuela?
14. ___ ___ Sueñas a veces por la noche que otros niños y niñas logran cosas que tú no puedes hacer?
15. ___ ___ ¿Cuando estás en tu casa y piensas en la clase de lectura del día siguiente te preocupa que no la vayas a leer bien?
16. ___ ___ ¿Cuando el maestro dice que va a investigar qué tanto has aprendido, sientes algo raro en el estómago?
17. ___ ___ Si no hubieras podido contestar lo que te preguntó el maestro, te drían ganas de llorar aunque tú no quisieras?
18. ___ ___ Sueñas a veces en la noche que el maestro está enojado por que no sabes las clases?

NOTA: DAR INSTRUCCIONES.

19. ___ ___ Te dan miedo las pruebas de la escuela?
20. ___ ___ Te preocupas mucho antes de una prueba?
21. ___ ___ Te preocupas mucho cuando estás haciendo una prueba?
22. ___ ___ Después de haber hecho una prueba te preocupa cómo habrás salido en ella?
23. ___ ___ Sueñas a veces que saliste mal en una prueba que tuviste ese día?
24. ___ ___ Cuando estás haciendo una prueba, te tiembla un poco la mano con la que estás escribiendo?
25. ___ ___ Cuando el maestro dice que le va a poner una prueba al grupo, te da miedo salir mal?
26. ___ ___ Cuando estás haciendo una prueba difícil, se te olvidan las cosas que sabías muy bien, antes de empezar la prueba?
27. ___ ___ Quisieras muchas veces no preocuparte tanto por las pruebas?
28. ___ ___ Cuando el maestro dice que le va a poner una prueba al grupo te pones nervioso o sientes una sensación rara?

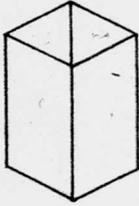
29. _____ Mientras haces una prueba, piensas generalmente que lo es
tás haciendo mal?

30. _____ Cuando vas en el camino a la escuela, te preocupas a veces
que el maestro le pueda poner una prueba al grupo?

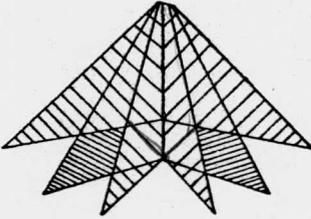
NOTAS:

APENDICE "B"

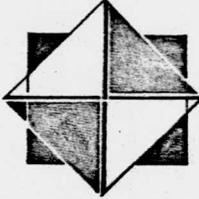
Ejemplo:



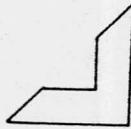
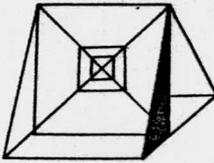
1.-



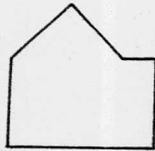
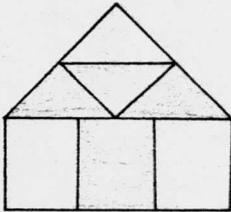
2.-



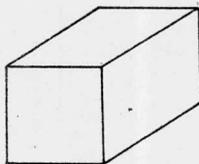
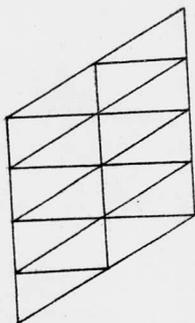
3.-



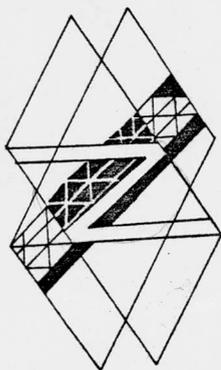
4.-



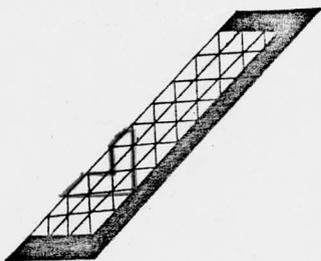
5.-



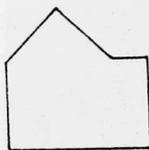
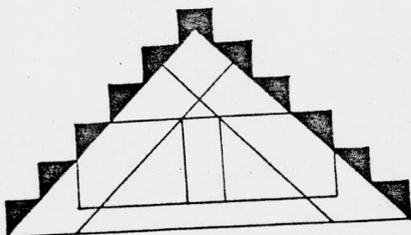
6.-



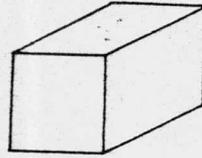
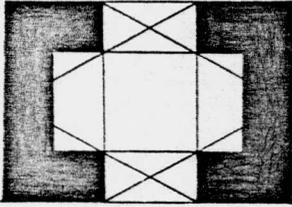
7.-



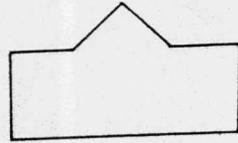
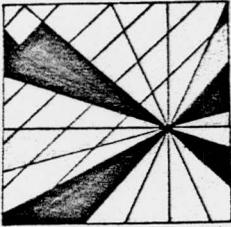
8.-



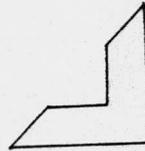
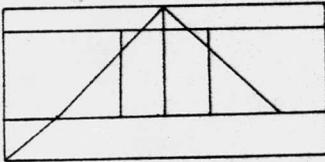
9. -



10. -



11. -



12. -

