

870125

11
22/

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE GUADALAJARA

INCORPORADA A LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA DE PSICOLOGIA



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

"Traducción, Adaptación y Obtención de Baremos para los Factores Primarios del Cuestionario de Personalidad para Niños (CPN), en la Ciudad de Durango, Durango México".

TESIS PROFESIONAL

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A

MAYELA DEL CARMEN TORRES MELENDEZ

Guadalajara, Jalisco 1985



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

INDICE

PAGINA

C A P I T U L O I

1.-	INTRODUCCION GENERAL.....	1
1.1.-	Establecimiento de objetivos.....	2
1.2.-	Limitaciones del estudio.....	3
1.3.-	Naturaleza y orden de presentación.....	5

C A P I T U L O I I

2.-	LA PERSONALIDAD.....	7
2.1.-	Introducción.....	8
2.2.-	Persona.....	9
2.3.-	Personalidad.....	9
2.4.-	Etapas históricas en el estudio de la - personalidad.....	10
2.5.-	Teoría de la personalidad.....	11
2.6.-	Fuentes relativamente recientes de influen- cia sobre la teoría de la personalidad....	12
2.7.-	El self o el sí mismo.....	13
2.8.-	La teoría psicoanalítica de Freud.....	15
2.9.-	Estructura de la personalidad.....	17
2.10.-	Dinámica de la personalidad.....	21

2.11.- La utilización y distribución de la energía psíquica.....	23
2.12.- Ansiedad.....	25
2.13.- Desarrollo de la personalidad.....	26
2.14.- Mecanismos de defensa del yo.....	28
2.15.- Etapas del desarrollo.....	29
2.16.- La psicología del individuo de Allport..	30
2.17.- Estructura y dinámica de la personalidad	31
2.18.- Autonomía funcional.....	36
2.19.- Unidad de la personalidad.....	37
2.20.- Desarrollo de la personalidad.....	38
2.21.- El infante.....	38
2.22.- Transformación del infante.....	39
2.23.- El adulto.....	40
2.24.- Teoría factorial de Cattell.....	41
2.25.- Análisis factorial.....	41
2.26.- Biografía del autor.....	45
2.27.- La naturaleza de la personalidad: Una estructura de rasgos.....	46
2.28.- Desarrollo de la personalidad.....	58
2.29.- El desarrollo de la personalidad en el niño.....	63

C A P I T U L O I I I

3.- EL INSTRUMENTO.....	70
-------------------------	----

3.1.-	Introducción.....	71
3.2.-	Descripción del instrumento.....	72
3.3.-	Utilidad.....	73
3.4.-	Rasgos sobresalientes del CPN.....	76
3.5.-	Contexto en el cual el instrumento fue de sarrollado.....	78
3.6.-	Que mide el test.....	79
3.7.-	Significado psicológico de los 14 facto-- res primarios.....	81
3.8.-	Expresiones características del factor A.	82
3.9.-	Expresiones características del factor B.	85
3.10.-	Expresiones características del factor C.	88
3.11.-	Expresiones características del factor D.	90
3.12.-	Expresiones características del factor E.	92
3.13.-	Expresiones características del factor F.	94
3.14.-	Expresiones características del factor G.	97
3.15.-	Expresiones características del factor H.	101
3.16.-	Expresiones características del factor I.	103
3.17.-	Expresiones características del factor J.	107
3.18.-	Expresiones características del factor N.	109
3.19.-	Expresiones características del factor O.	113
3.20.-	Expresiones características del factor Q3	115
3.21.-	Expresiones características del factor Q4	119
3.22.-	Estructura final del test.....	121

3.23.- Ilustración de muestras de formatos de reactivos (items).....	124
3.24.- Administración y calificación.....	124
3.25.- Instrucciones para la administración....	125
3.26.- Procedimientos para la aplicación individual.....	129
3.27.- Instrucciones para la calificación.....	129
3.28.- Normas.....	131
3.29.- Significado de las normas.....	131
3.30.- Transformaciones de los resultados en bruto.....	131
3.31.- La naturaleza de las escalas de diez puntos.....	132
3.32.- Centiles.....	135
3.33.- Los procedimientos para obtener resultados normativos.....	136
3.34.- Características psicométricas.....	137
3.35.- Confiabilidad o consistencia del test...	137
3.36.- Validez.....	139
3.37.- Estudios realizados anteriormente con el CPH.....	143

C A P I T U L O I V

4.- PROCEDIMIENTOS.....	164
-------------------------	-----

4.1.- Obtención de permisos y traducción e impresión del CPN.....	165
4.2.- Administración.....	166
4.3.- Calificación.....	167
4.4.- Obtención de baremos.....	172
4.5.- Obtención de la confiabilidad.....	174
4.6.- Investigación bibliográfica de la teoría	176

C A P I T U L O V

5.- ANALISIS ESTADISTICOS.....	177
5.1.- Generalidades.....	178
5.2.- Escalas de diez puntos normalizados --- (Stens-n).....	179
5.3.- Rangos centiles.....	180
5.4.- Escalas de diez puntos de puntuaciones - estándar (Stens-s).....	181
5.5.- Confiabilidad.....	209

C A P I T U L O V I

6.- SUGERENCIAS.....	211
----------------------	-----

APENDICE A

EL TEST ORIGINAL.....	215
-----------------------	-----

APENDICE B

EL CPN TRADUCIDO..... 224

APENDICE C

OBTENCION Y SIGNIFICADO DE LOS FACTORES DE SE--
GUNDO ORDEN..... 233

GLOSARIO:..... 241

BIBLIOGRAFIA..... 245

BIBLIOGRAFIA ADICIONAL..... 249

C A P I T U L O I

I N T R O D U C C I O N G E N E R A L

1.- INTRODUCCION GENERAL

Del interés en un instrumento objetivo para evaluar la personalidad en niños, en combinación con la extensa difusión actual del material psicométrico, surgió la motivación de realizar una investigación con un test todavía no manejado en México, ya que siempre es bienvenido el material nuevo que coadyuva a lograr una mayor precisión en las evaluaciones psicológicas.

La elección del Cuestionario de Personalidad para Niños (CPN)¹, se debió a que posee las siguientes características: Su calificación es objetiva y rápida, su aplicación puede ser individual o colectiva y es un test que evalúa la personalidad infantil.

1.1.- ESTABLECIMIENTO DE OBJETIVOS:

Los objetivos de la presente investigación son:

- 1.- Traducir y adaptar las formas A y B del Cuestionario de Personalidad para Niños.

(1) Este test es generalmente conocido por sus siglas originales en inglés, CPQ (Children's Personality Questionnaire), cuya traducción en español es Cuestionario de Personalidad para Niños (CPN), siglas que se utilizarán a lo largo del presente estudio.

- 2.- La aplicación de ambas formas a 800 niños de ambos sexos, con edades entre 8 y 12 años (edades a las que es administrable) que estudien en escuelas primarias matutinas y cursen entre el tercero y el sexto grados escolares, en la ciudad de Durango, Durango, México.
- 3.- La elección al azar de 500 formas (tanto A como B), de las 800 aplicaciones para cada forma.
- 4.- La calificación de las pruebas.
- 5.- La transformación de los resultados brutos obtenidos en tres diferentes tipos de baremos: Escalas de 10 puntos normalizados (stens-n), percentiles o centiles, y escalas de 10 puntos de puntuaciones estándar (stens-s) para los 14 factores primarios del CPN.
- 6.- La obtención de los coeficientes de confiabilidad de homogeneidad y de equivalencia y estabilidad.

1.2.- LIMITACIONES DEL ESTUDIO:

Las limitaciones del estudio son las siguientes:

- 1.- De las cuatro formas paralelas A, B, C, D, del CPN, solo se manejaron las formas A y B.

- 2.- El test proporciona 19 resultados, siendo 14 de ellos factores de primer orden, a saber factores A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, N, O, Q3 y Q4, cuyas denominaciones y significados se encuentran en el capítulo III referente al instrumento, y 4 resultados de segundo orden, los cuales son extroversión, ansiedad, apariencia de dureza, e independencia, pero solo se manejan los 14 factores primarios.
- 3.- La muestra consta de un número limitado de sujetos.
- 4.- Solo se utilizó población estudiantil de escuela elemental que estudie en horarios matutinos.
- 5.- Los resultados obtenidos son tentativos para zonas con ambientes similares a la ciudad de Durango.

Las razones de mayor peso en estas limitaciones, son del orden económico debido al costo del material original y la impresión en español de los folletos de aplicación, además la editorial del test en los Estados Unidos exigió cierta retribución económica por cada aplicación llevada a cabo, esto dió como resultado un presupuesto elevado.

Otras limitaciones son inherentes a la naturaleza de la investigación científica, verbigracia, una población claramente definida, etc. En el apéndice C, se pre

senta el significado y la forma de obtener los resultados - de los factores de segundo orden.

1.3.- NATURALEZA Y ORDEN DE PRESENTACION:

El capítulo II versa acerca de la personalidad, - debido a que en la tesis se maneja un test que evalúa la -- personalidad infantil. De una forma sucinta se expone el - concepto de personalidad, y se hace referencia a los princi-- pales factores que influyen en su desarrollo, además se pre-- senta una síntesis de los conceptos principales de las teo-- rías de Freud, Allport, y Cattell.

En el capítulo III se describe detalladamente el-- instrumento utilizado (el CPN).

En el capítulo IV, se describen los procedimien-- tos utilizados en la presente investigación.

En el capítulo V, se analizan los datos obtenidos en el estudio y como conclusión se hace la representación - estadística de los resultados.

En el capítulo VI, se dan algunas sugerencias con respecto a la importancia e implicaciones del test, además-- de algunas consideraciones con respecto a investigaciones -

posteriores que se pudieran realizar con el CPN y otros ---
tests elaborados por Cattell et al. los cuales miden los --
mismos factores a diferentes edades.

CAPITULO II

LA PERSONALIDAD

2.- LA PERSONALIDAD

2.1.- INTRODUCCION:

Este capítulo versa acerca de la personalidad debido a que en la tesis se maneja un test de personalidad infantil.

Primeramente, se definirán persona y personalidad, además se dará una breve reseña sobre las etapas históricas y las fuentes recientes de influencia de esta última. Enseguida se presentará una síntesis de los conceptos más importantes de las teorías de Freud, Allport y Cattell, en base a los siguientes puntos: Biografía de los autores, estructura, dinámica y desarrollo de la personalidad. El primer autor se eligió debido a que el CPN utiliza términos creados por Freud como son el yo y el superyó, el último por ser uno de los autores de la prueba, y ésta se elaboró fundamentalmente en base a la teoría factorial, por esto se de talla con mayor extensión. En cuanto a Allport se seleccio nó porque algunos denominan su teoría como teoría de los rasgos, lo mismo sucede con la de Cattell, además de que el rasgo es un concepto fundamental en ambas, con esto se busca hacer una diferenciación entre estas teorías.

Por último se expone una sucinta información de los factores más importantes que influyen en el desarrollo-

de la personalidad en el niño.

2.2.- PERSONA:

"La persona humana, por estar dotada de inteligencia y de libertad es un sujeto, en el sentido moral de la palabra. Ello significa que la persona humana es sujeto de deberes y de derechos que están determinados por la situación concreta en que se encuentra, pero fundados en el fin último al que está ordenada".²

2.3.- PERSONALIDAD:

La personalidad no es un atributo definido, específico, sino es lo que Woodworth y Marquis llamaron, la --- "cualidad de la conducta total del individuo"³, o lo que -- Allport denominó "lo que un hombre realmente es"⁴. Este tema tan amplio y complejo ha generado gran cantidad de especulaciones, investigaciones y definiciones, sin embargo se

(2) Teodoro de Soria: Psicología, décimo cuarta edición, - Ed. Esfinge, México, D.F.

(3) Woodworth, R.S., and D.G. Marquis: Psychology, 5th -- ed., New York: Holt, 1947.

(4) Allport, Gordon: Psicología de la personalidad. Ed. - Paidós, Buenos Aires, 1977.

considera que no existe una definición de personalidad aplicable con alguna generalidad, por lo tanto, una definición- adecuada de personalidad sería: "Los conceptos empíricos -- particulares, los cuales forman parte de la teoría de la -- personalidad utilizada por el teórico".⁵

No obstante estas dificultades, el presente estudio se basará en la definición de Raymond Cattell "personalidad es aquello que nos permite una predicción de lo que -- una persona hará en una situación dada",⁶ esto se debe primordialmente a que el CPN se elaboró con bases en la teoría de la personalidad de Cattell, además de ser uno de sus autores.

2.4.- ETAPAS HISTORICAS EN EL ESTUDIO DE LA PERSONALIDAD:⁷

"El estudio de la personalidad por medio de la -- sistematización del conocimiento humano, se puede dividir a

(5) Hall C.S., and Lindzey G.: Theories of personality, - Second ed., John Wiley and Sons.

(6) Raymond B. Cattell: El análisis científico de la personalidad, Primera edición, Ed. Fontanella, Barcelona- 1972.

(7) Idem.

grandes rasgos en tres fases históricas:

- 1.- La fase literaria y filosófica, especie de juego de -- percepción personal y creencias convencionales, que se extiende desde el primer troglodita pensante hasta el último novelista o autor teatral.
- 2.- La etapa de la observación y teorización organizada, a la cual podemos denominar fase protoclínica.
- 3.- La fase cuantitativa y experimental, que no empezó hasta un poco antes del principio de este siglo, y comienza a mostrar sus frutos desde hace tan sólo una década".

2.5.- TEORIA DE LA PERSONALIDAD:

El término de teoría de la personalidad surge de la necesidad de ordenar un material acumulativo sobre la -- conducta del hombre, más que un dictado a priori sobre lo -- que debería estudiarse bajo la rúbrica de "personalidad", -- ya sea teórica o de otro tipo. La teoría de la personali-- dad (como término) debería liberar los esfuerzos del hombre por entenderse a sí mismo antes que constreñirlos. Una vez que se han acumulado suficientes "definiciones funcionales" de conducta humana, que ya hayan sido probadas a satisfac-- ción, se busca un nexo conveniente que mantenga unido ese -

material. Es entonces cuando este nexo se vuelve a menudo una teoría de la personalidad.⁸

2.6.- FUENTES RELATIVAMENTE RECIENTES DE INFLUENCIA SOBRE LA TEORÍA DE LA PERSONALIDAD:⁹

La tradición de la observación clínica, iniciando con Charcot y Janet, pero incluyendo principalmente a Freud, Jung, y McDougall han hecho más para determinar la naturaleza de la teoría de la personalidad que cualquier otro factor particular.

Una segunda influencia viene de tradición Gestalt y de Willian Stern. Estos teóricos estaban muy impresionados con la unidad de la conducta y consecuentemente se convencieron que el estudio fragmentado de pequeños elementos de la conducta nunca podrían ilustrarnos, este punto de vista está profundamente enraizado en las teorías de la personalidad contemporáneas.

(8) Ledford Bischof: Interpretación de las teorías de la personalidad, Tercera reimpresión, Ed. Trillas, México, - 1980.

(9) Raymond B. Cattell: El análisis científico de la personalidad, Primera edición, Ed. Fontanella, Barcelona- 1972.

Existe un impacto más reciente de la psicología experimental en general y la teoría del aprendizaje en particular. De este camino ha llegado el creciente interés -- por investigaciones empíricas cuidadosamente controladas, una mejor comprensión de la naturaleza de la construcción teórica, y una apreciación más detallada de como se modifica la conducta.

Una cuarta influencia está representada por la -- tradición psicométrica, enfocada a la medición y estudio de las diferencias individuales. Esta fuente ha dado un -- incremento en la sofisticación de la medición y el análisis cuantitativo de los datos.

Existen otros caminos numerosos de influencia que ejercen influencia sobre la teoría de la personalidad incluyendo la genética, el positivismo lógico, y la antropología social, etc., pero ninguna de éstas, hasta ahora, han dado implicaciones tan amplias como las cuatro mencionadas anteriormente

2.7.- EL SELF O EL SI MISMO:

Este término es muy importante para la comprensión de las teorías que se presentan a continuación, por lo que se va a definir al término antes de iniciar la exposición de los autores. Freud, Allport y Cattell, además de -

esta sección se tradujeron y sintetizaron del libro de Hall y Lindzey,¹⁰ consultando también las fuentes originales y otros libros de la personalidad.

El término self como es utilizado en la Psicología moderna, ha venido a tener dos significados diferentes. Por una parte se define como las actitudes y sentimientos de una persona acerca de sí misma, y por otra se le considera como un grupo de procesos psicológicos los cuales gobiernan la conducta y la adaptación. El primer significado puede ser llamado definición del self como objeto, debido a -- que denota las actitudes, sentimientos, percepciones, y evaluaciones de la persona acerca de sí misma como un objeto.

En este sentido el self es lo que una persona -- piensa acerca de sí misma. El segundo significado puede -- ser denominado definición del self como un proceso. El --- self como un hacedor, en el sentido de que consiste en un -- grupo activo de procesos como el pensamiento, el recuerdo, y la percepción.

Las dos concepciones del self son tan distintas -- que sería mejor poseer términos separados para ellos. Algunos escritores han adoptado el convenio de utilizar el tér-

(10) Hall C.S., and Lindzey G.: Theories of personality, Se^{cond} Ed., John Wiley and Sons.

mino yo cuando se quieren referir al grupo de procesos psicológicos y reservar el término 'self o sí mismo para el sistema de concepciones de la persona acerca de sí misma. Esta acepción tendrán los términos yo y self o sí mismo a lo largo de la presente investigación. Sin embargo, esto no es universalmente válido. Algunas veces los términos self y yo, tienen una acepción en el sentido opuesto al que se mencionó anteriormente o algunas veces, una de ellas, el yo o el self se utiliza para designar el proceso y el objeto que es percibido. Por tanto se consideró lo mejor definir el significado de ambos antes de iniciar a utilizarlos en las teorías de la personalidad.

2.8.- LA TEORIA PSICOANALITICA DE FREUD:

Cuando la Psicología surgió como una disciplina científica independiente, en Alemania, durante la segunda mitad del siglo XIX, definió su objetivo como el análisis de la conciencia en el ser humano adulto normal.

La divergencia de Freud con la Psicología tradicional de la conciencia se produjo debido a que vinculó la mente con un iceberg, en el cual la pequeña parte que sobresale en la superficie representa la región consciente, mientras que la masa mayor que se encuentra debajo del nivel del agua, representa la región inconsciente. En el vasto dominio del inconsciente se encuentran los impulsos, las pa-

siones, las ideas y sentimientos reprimidos, es una gran región de fuerzas vitales ocultas, las cuales ejecutan un imperioso control sobre los pensamientos conscientes y los actos del hombre. Desde este punto de vista, una Psicología que se limita al análisis de la conciencia es totalmente -- inadecuada para la comprensión de los motivos subyacentes - en la conducta del hombre.

Por más de cuarenta años, Freud exploró el inconsciente por el método de la asociación libre y desarrolló lo que se considera generalmente como la primera teoría de la personalidad comprensiva. Delineó los contornos de su topografia, penetró a las fuentes de su corriente de energía y diagramó el curso de su desarrollo. Realizando estos in---creíbles hechos, se convirtió en una de las figuras más controversionales y de mayor influencia en los tiempos modernos.

Sigmund Freud nació en Moravia, el 6 de Mayo de - 1856, y murió en Londres, el 23 de Septiembre de 1939. Sin embargo, residió en Viena por cerca de ochenta años.

Es imposible dentro de un breve espacio cubrir siquiera lo más relevante de la vida intelectual y personal - de Freud.

2.9.- ESTRUCTURA DE LA PERSONALIDAD:

La personalidad se compone de tres sistemas principales: El ello, el yo, y el superyó. A pesar de que cada una de estas provincias de la personalidad total posee sus propias funciones, propiedades, componentes, principios operativos, dinámica, y mecanismos, interactúan tan estrechamente unos con otros que es difícil, si no imposible desenredar sus efectos y el peso de su contribución relativa a la conducta del hombre. La conducta es generalmente el producto de una interacción entre estos tres sistemas; en raras ocasiones un sistema opera, excluyendo a los otros dos.

El ello es el sistema original de la personalidad es la matriz dentro de la cual el yo y el superyó se diferencian. El ello se compone de todo lo que es heredado psicológicamente y que está presente en el nacimiento, incluyendo los instintos. Es el depósito de la energía psíquica y suministra todo el poder para que operen los otros dos sistemas. Se relaciona estrechamente con los procesos corporales, de los cuales deriva su energía.

Freud lo llamó "la verdadera realidad psíquica", debido a que representa al mundo interno de la experiencia-subjetiva y no posee conocimiento de la realidad objetiva.

El ello no puede tolerar aumentos de energía, los cuales son experimentados como estados desagradables de tensión. Consecuentemente, cuando aumenta el nivel de tensión del organismo, como resultado de una estimulación externa o de una excitación interna, el ello funciona de tal manera - que descarga la tensión inmediatamente y regresa al organismo a un nivel de energía bajo, confortablemente constante.- A este principio de reducción de tensión por medio del cual opera el ello se llama principio del placer.

Para llevar a cabo su objetivo de evitar el dolor y obtener el placer, el ello tiene bajo su mando dos procesos. Estos son las acciones reflejas y el proceso primario. Las acciones reflejas son innatas; generalmente reducen la tensión inmediatamente. El organismo está equipado con un cierto número de tales reflejos, para enfrentarse con las - formas relativamente simples de excitación. El proceso primario por sí mismo no es capaz de reducir la tensión. Conscientemente, se desarrolla un proceso psicológico secunda-rio y cuando esto ocurre, empieza a tomar forma la estructura del segundo sistema de la personalidad, el yo.

El yo inicia su existencia debido a que las necesidades del organismo requieren de transacciones apropiadas con el mundo objetivo de la realidad. Esto significa que - se debe aprender a diferenciar entre una imagen de la memoria y una percepción real, como existe en el mundo exterior.

Habiendo hecho esta diferenciación inicial, es preciso convertir la imagen en una percepción, esto se lleva a cabo mediante la localización del objeto en el medio ambiente. La distinción básica entre el ello y el yo, es que el primero solo conoce la realidad subjetiva de la mente, mientras que el segundo distingue entre las cosas mentales y las cosas - del mundo exterior.

Se dice que el yo obedece al principio de la realidad y opera por medio del proceso secundario. El objetivo del principio de la realidad es el de impedir la descarga de la tensión hasta que se ha descubierto el objeto apropiado para la satisfacción de la necesidad. El proceso secundario es el pensamiento realista. Por medio del proceso secundario el yo elabora un plan para satisfacer la necesidad y luego poner a prueba este plan, generalmente por medio de un tipo de acción, para ver si es factible o no lo es. A esto se le llama prueba de la realidad. Para llevar a cabo su rol efectivamente, el yo tiene control sobre todas las funciones cognitivas e intelectuales; estos procesos mentales superiores están al servicio del proceso secundario.

El tercer y último sistema de la personalidad a desarrollarse, es el superyó. El superyó es el lado moral de la personalidad; representa lo ideal en lugar de lo real y busca la perfección en lugar del placer. Su interés prin

cial es decidir si algo está bien o está mal, para así poder actuar de acuerdo con las normas morales autorizadas -- por los agentes de la sociedad.

El superyó como árbitro moral internalizado de la conducta, se desarrolla en respuesta a los premios y castigos otorgados por sus padres. Todo lo que le digan que es impropio y lo castiguen por hacerlo, tiende a ser incorporado a su conciencia moral, la cual es uno de los sistemas del superyó.

Todo lo que le aprueben o le sea premiado por llevarlo a cabo, tiende a ser incorporado a su yo ideal, el cual es el otro subsistema del superyó. El mecanismo por medio del cual tienen lugar estas incorporaciones es llamado introyección.

Las principales funciones del superyó son:

- 1.- Inhibir los impulsos del ello, particularmente aquellos de naturaleza sexual o agresiva, debido a que la expresión de estos impulsos es la más condenada por la sociedad.
- 2.- Persuadir al yo para que subsituya las metas realistas por unas moralistas, y
- 3.- Buscar la perfección.

Para concluir con esta breve descripción de los tres sistemas de la personalidad, se debe hacer notar que no se debe pensar que el ello, el yo y el superyó, son algún tipo de maniques, los cuales operan la personalidad. Son solamente nombres para varios procesos psicológicos, -- los cuales obedecen diferentes principios y sistemas. Bajo circunstancias ordinarias estos principios diferentes, no se enfrentan entre sí, ni buscan propósitos opuestos. Por el contrario, trabajan juntos, como un equipo, bajo el liderazgo ejecutivo del yo. La personalidad funciona normalmente como un todo, en lugar de hacerlo en tres segmentos separados.

2.10.- DINAMICA DE LA PERSONALIDAD:

En el siglo XIX los físicos insistían firmemente, que la energía debía ser definida en términos del trabajo que lleva a cabo. Si el trabajo consistía en una actividad psicológica, luego es perfectamente legítimo, creía Freud llamar a esta forma de energía, energía psíquica. De acuerdo a la doctrina de la conservación de la energía, la energía se puede transformar de un estado a otro, pero nunca se puede perder del sistema cósmico total; de esto se desprende que la energía psíquica puede transformarse en energía fisiológica y viceversa. El punto de contacto o puente entre la energía corporal y la de la personalidad es el ello y sus instintos. Un instinto se define como una representa

ción psicológica innata de una fuente somática interna de - excitación. La representación psicológica es denominada de seo, y la excitación corporal de la cual emana es llamada - necesidad. Un instinto ejecuta un control selectivo sobre - la conducta por medio del incremento de la sensibilidad pa - ra algunas clases particulares de estimulación. Entre pa - réntesis, se puede observar que el organismo también puede - ser activado por estímulos provenientes del mundo externo. - Sin embargo, Freud sintió, que estas fuentes ambientales de excitación juegan un rol menos importante en la dinámica de la personalidad, que el de los instintos innatos. Un ins - tinto es una unidad de energía psíquica. Todos los instin - tos constituyen la suma total de energía psíquica disponi - ble para la personalidad.

Un instinto posee cuatro rasgos característicos: - Una fuente, un objetivo, un objeto y un impulso.

Freud nunca intentó redactar una lista de instin - tos debido a que sintió que no se conocía lo suficiente -- acerca de los estados corporales de los cuales dependen los instintos. A pesar de que Freud no pretendió conocer cuan - tos instintos existen, asumió que se podían clasificar bajo dos encabezados generales, los instintos de vida y los de - muerte.

Los instintos de vida sirven el propósito de la supervivencia individual y la de la propagación racial. La forma de energía por medio de la cual los instintos de vida llevan a cabo su trabajo es llamada libido.

Los instintos de muerte, o, como algunas veces -- los llamaba Freud, los instintos destructivos, llevan a cabo su trabajo con mucha menor claridad que los instintos de vida, y debido a esto se conoce poco acerca de ellos, pero inevitablemente cumplen su misión. Freud no intentó identificar las fuentes somáticas de los instintos de muerte, ni de asignarle un nombre a la energía, por medio de la cual - llevan a cabo su trabajo.

Los instintos de vida y muerte, y sus derivados, se pueden fusionar, neutralizar o reemplazar unos a otros.

2.11.- LA DISTRIBUCION Y UTILIZACION DE LA ENERGIA PSIQUICA:

La dinámica de la personalidad consiste en la forma en la cual la energía psíquica se distribuye y es utilizada por el ello, el yo, y el superyó. Debido a que la cantidad de energía es limitada, existe una competencia entre - los tres sistemas por la energía que está disponible.

Un sistema obtiene control de la energía a expensas de los otros dos sistemas. El empleo de la energía en un acto o en una imagen las cuales gratifican un instinto - son elección de objeto o catexis de objeto instintivas. De bido a que el yo no tiene fuente de poder propia, la tiene- que obtener del ello.

La desviación de la energía del ello hacia los -- procesos del yo se lleva a cabo por medio de un mecanismo - conocido como identificación.

Una vez que el yo tiene suficiente energía la pue de utilizar para otros propósitos que no sean la gratificación de los instintos por medio del proceso secundario.

Alguna de la energía se utiliza para dirigir a va rios procesos psicológicos como la percepción, la abstrac-- ción y el razonamiento hacia niveles superiores de desarrollo. Otra parte de la energía la utiliza para reprimir al- ello para que éste no actúe impulsiva e irracionalmente. Es tas fuerzas represoras son conocidas como anticatexis en -- contradicción a las fuerzas impulsoras o catexis.

Finalmente el yo es el ejecutor de la organiza--- ción de la personalidad y utiliza la energía para efectuar- una integración entre los tres sistemas. El mecanismo de - identificación también da cuenta de la energetización del -

sistema del superyó.

2.12.- ANSIEDAD:

La dinámica de la personalidad está gobernada en una gran proporción por la necesidad de gratificar las necesidades mediante las transacciones con objetos del mundo externo. El medio ambiente posee regiones de peligro e inseguridad; puede amenazar tanto como satisfacer.

La reacción acostumbrada del individuo hacia las amenazas externas de dolor y destrucción con las cuales no está preparado para enfrentarse, es tener miedo.

La función de la ansiedad es la de prevenir a la persona de un peligro inminente, es una señal para el yo, - de que a menos que tome medidas apropiadas, el peligro puede incrementarse hasta que el yo es abatido. Cuando existe ansiedad, esto motiva a la persona a hacer algo. Cambiarse de la región amenazante, inhibir el impulso peligroso, u -- obedecer la voz del superyó. Cuando el yo no puede enfrentarse con la ansiedad por medio de métodos racionales, tiene que hacerlo por medio de métodos irracionales. A estos se les llama mecanismos de defensa.

2:13.- DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD:

Freud sintió que la personalidad estaba formada - para el final del quinto año de vida, y que el crecimiento - subsecuente consistía en su mayor parte en la elaboración - de esta estructura básica.

La personalidad se desarrolla en respuesta a cuatro fuentes principales de tensión:

- 1.- Procesos de crecimiento fisiológico
- 2.- Frustraciones
- 3.- Conflictos
- 4.- Amenazas

Como una consecuencia directa de incrementos de - tensión emanados por estas fuentes, la persona es forzada a aprender nuevos métodos para reducir la tensión. Este aprendizaje es lo que significa el desarrollo de la personalidad.

La identificación y el desplazamiento son dos métodos por medio de los cuales el individuo aprende a resolver sus frustraciones, conflictos y ansiedades.

La identificación puede ser definida como el método por el cual una persona toma rasgos de otra persona y -- los incorpora a su propia personalidad.

Aprende a reducir la tensión modulando su conducta respecto a otra persona.

No es necesario para la persona identificarse con otra en todos sus aspectos. Usualmente selecciona e incorpora solo aquellas características, las cuales cree que le ayudarán a lograr su meta deseada.

La estructura final de la personalidad representa una acumulación de numerosas identificaciones hechas a lo largo de varios períodos de la vida, a pesar de que los padres son probablemente las figuras de identificación más importantes en la vida de cualquier persona.

El desplazamiento se lleva a cabo si un objeto de elección original de un instinto se convierte inaccesible - debido a barreras internas o externas (anticatexis), se forma una nueva catexis a menos de que ocurra una represión -- muy severa. Si también esta nueva catexis es bloqueada, -- tiene lugar un nuevo desplazamiento y así sucesivamente, -- hasta que se encuentra un objeto el cual admite algún alivio para la tensión reprimida. Luego este objeto es catexi-- zado hasta que pierde su poder de reducir la tensión, al -- tiempo que otra búsqueda para una meta apropiada de un obje-- to es instituida. A través de esta serie de desplazamien-- tos que constituyen en gran medida el desarrollo de la personalidad, la fuente y el objetivo del instinto permanecen--

constantes; solo el objeto es el que varía.

La dirección que toma el desplazamiento se determina debido a dos factores:

- 1.- El parecido del objeto sustituto con el objeto original.
- 2.- Las sanciones y prohibiciones impuestas por la sociedad.

El factor del parecido es realmente el grado en el cual los dos objetos son identificados en la mente de la persona. La habilidad para formar catexis de objetos sustitutos es el mecanismo más poderoso para el desarrollo de la personalidad. La compleja matriz de intereses, preferencias, valores, etc., que caracterizan la personalidad del ser humano adulto es posible debido al desplazamiento. Si la energía psíquica no se pudiera desplazar y distribuir no existiría desarrollo de la personalidad. La persona sería solamente un robot mecánico impulsado por sus instintos para llevar a cabo patrones conductuales fijos.

2.14.- MECANISMOS DE DEFENSA DEL YO:

Bajo la presión de una excesiva ansiedad, el yo es forzado algunas veces a tomar medidas extremas para reducir la presión. A estas medidas se le llama mecanismos de

défensa. Los principales son la represión, la proyección, la formación reactiva, la fijación y la regresión. Todos los mecanismos de defensa tienen en común dos características:

- 1.- Niegan, falsifican o distorcionan la realidad y
- 2.- Operan inconscientemente, por lo que la persona no está consciente de lo que se está llevando a cabo.

2.15.- ETAPAS DEL DESARROLLO:

Freud creía que el niño pasa a través de una serie de etapas dinámicamente diferenciadas durante sus primeros cinco años de vida, seguidos por un período de cinco a seis años (el período de latencia) en los cuales la dinámica más o menos se estabiliza. Con la llegada de la adolescencia, la dinámica vuelve a surgir y luego gradualmente se establece mientras que el adolescente se transforma en adulto. Para Freud los primeros cinco años de vida son decisivos para la formación de la personalidad.

Cada etapa del desarrollo durante los primeros cinco años de vida es definida en términos del modo de reacción de una zona particular del cuerpo. Durante la primera etapa, la cual dura aproximadamente un año, la boca es la región principal de actividad dinámica. La etapa oral es seguida por un desarrollo de catexis y anticatexis alrede--

dor de las funciones eliminativas y es llamada etapa anal. -
 Esta dura otro año y le sucede la etapa fálica en la cual --
 los órganos sexuales se convierten en las zonas erógenas. A
 estas tres etapas se les denomina etapas pregenitales. El -
 niño pasa a un período prolongado de latencia, hablando diná-
 micamente - años de inactividad - . Durante este período se -
 tiende a mantener a los impulsos en un estado de represión.-
 El resurgimiento dinámico de la adolescencia reactiva los im-
 pulsos pregenitales; si éstos son desplazados con éxito y su-
 blimados por el yo, la persona pasa hacia la etapa final de-
 madurez, la etapa genital.

A pesar del hecho de que Freud diferenció entre es-
 tas cuatro etapas del crecimiento de la personalidad, no asu-
 mió que existían transiciones abruptas al pasar de una etapa
 a otra. La organización final de la personalidad incluye --
 contribuciones de las cuatro etapas.

2.16.- LA PSICOLOGIA DEL INDIVIDUO DE ALLPORT:

Gordon Allport nació en Indiana, Estados Unidos, -
 en 1897, se doctoró en Psicología en Harvard además de reali-
 zar estudios posteriores en Berlín y Hamburgo en Alemania, -
 y en Cambridge Inglaterra, murió el 9 de Octubre de 1967.

Durante su carrera recibió virtualmente todos los honores profesionales que los psicólogos ofrecen en Estados Unidos. Fue presidente de la Asociación Psicológica Americana, presidente de la Asociación Psicológica de Oriente, y presidente de la Sociedad del Estudio Psicológico acerca de los Temas Sociales. En 1963 se le otorgó la medalla de oro de la Fundación Psicológica Americana y en 1964 recibió el premio de la Asociación Psicológica Americana por sus distinguidas contribuciones científicas.

Allport fue una figura importante en el movimiento interdisciplinario el cual llevó a la formación del Departamento de Relaciones Sociales en la Universidad de Harvard, en un intento de lograr una integración parcial de la Psicología, la Sociología y la Antropología.

2.17.- ESTRUCTURA Y DINAMICA DE LA PERSONALIDAD:

Para Allport la estructura de la personalidad se representa principalmente en términos de rasgos, y, al mismo tiempo, la conducta está motivada por rasgos. Por tanto, la estructura y la dinámica son, en su mayor parte una y la misma.

A la teoría de Allport generalmente se le refiere como Psicología de los rasgos. Dentro de su teoría, los rasgos ocupan la posición del principal constructo motiva-

cional.

Para Allport las definiciones no son asuntos que se deben tratar a la ligera. Antes de arribar a su propia definición de personalidad, enlistó y discutió medio centenar de proposiciones hechas por varias autoridades en este campo. Allport intenta combinar los mejores elementos de las definiciones previas, mientras que trata de evitar sus mayores desaciertos. Primero sugiere que uno puede definir brevemente la personalidad como "lo que un hombre realmente es". Sin embargo reconoce que es demasiado breve para ser de mucha utilidad y procede a dar su definición más conocida: "Personalidad es la organización dinámica del interior del individuo de los sistemas psicofísicos que determinan su conducta y su pensamiento característicos"¹¹

Para precisar el término rasgo; Allport diferenció entre rasgos individuales y comunes, pero incluyó a ambos bajo una sola definición. Esto dió como resultado alguna confusión y ambigüedad, por lo que en 1961 hizo algunas alteraciones terminológicas y dió definiciones separadas. El término rasgo se reservó para los rasgos comunes y un nuevo término "la disposición personal" se introdujo para que tomara el lugar del rasgo individual.

(11) Allport, Gordon: "La personalidad, su configuración y desarrollo", Editorial Herder, Barcelona, 1980.

"Rasgo se define como una estructura neuropsíquica que tiene la capacidad de convertir en funcionalmente equivalentes muchos estímulos y de iniciar y guiar formas de -- adaptación y de conducta expresiva equivalentes (de significación constante)".¹²

"Disposición personal o rasgo morfogénico; es una estructura neuropsíquica generalizada (peculiar del individuo) que posee la capacidad de convertir a muchos estímulos en funcionalmente equivalentes y de iniciar y guiar formas consistentes (equivalentes) de conducta adaptativa y estilística".¹³

Es necesario no solo indicar a qué se refiere un rasgo y una disposición, pero también distinguirlos de algunos conceptos relacionados. Los hábitos son también tendencias determinantes, pero los rasgos y las disposiciones son más generales en las situaciones apropiadas a ellos y en -- las respuestas a que llevan. El rasgo hasta una extensión considerable representa el resultado de combinar o integrar dos o más hábitos. Algo más difícil es la distinción entre rasgos, disposiciones y actitudes. Una actitud también es una predisposición y también puede ser peculiar, puede iniciar y guiar la conducta; y es el producto de factores gené

(12) Allport, Gordon: "La personalidad, su configuración y desarrollo", Editorial Herder, Barcelona, 1980.

(13) Idem.

tivos y del aprendizaje. Sin embargo, quedan ciertas distinciones entre los conceptos. Primero, la actitud se vincula a un objeto específico o a una clase de objetos --- mientras que los rasgos o disposiciones no lo hacen. Segundo, la actitud usualmente implica evaluación (aceptación o rechazo) del objeto hacia el cual se dirige, mientras que el rasgo no lo hace.

Finalmente, Allport hace una distinción entre rasgos (o disposiciones personales) y tipos. Se puede decir que un hombre posee un rasgo, pero no un tipo. Los tipos son construcciones idealizadas de un observador y un individuo puede encajar en ellos, pero solo con la pérdida de su identidad distintiva.

Allport sugiere una distinción entre disposiciones personales cardinales, centrales y secundarias.

Una disposición cardinal es tan general que casi cualquier persona que la posea, se le puede encontrar el rastro de su influencia en sus actos. Esta variedad de disposición es relativamente inusual y no se puede observar en muchas personas. Las disposiciones centrales son más típicas, las cuales representan tendencias que con muy características en el individuo, se utilizan frecuentemente, y son muy fáciles de inferir. Allport sugiere que las disposiciones centrales por las cuales una persona puede ser conocida

aproximadamente, es sorprendentemente pequeña, tal vez de 5 a 10.

La disposición secundaria tiene una ocurrencia -- más limitada, es menos crucial para la descripción de la -- personalidad, y se puede focalizar más a las respuestas a -- las que dirigen, tanto como el estímulo para la cual es apropiada.

Intenciones: Más importante que toda la búsqueda -- en el pasado, la historia del organismo, es la simple cues-- tión de lo que el individuo intenta o persigue para el futu-- ro. Las esperanzas, deseos, ambiciones, aspiraciones y pla-- nes de la persona se representan bajo la denominación gene-- ral de intenciones.

El proprium: A pesar de que Allport ha sido lla-- mado un psicólogo del "yo" o hasta del "self", esta caracte-- rización ha sido parcialmente precisa. En su libro de 1955 (Becoming: basic considerations for a Psychology of persona-- lity) finalmente se formuló directamente la pregunta cru--- cial ¿Es el concepto de self necesario?: Ansioso por evi-- tar la confusión y las connotaciones especiales del término, propuso que todas las funciones del self o yo que se han -- descrito sean llamadas funciones del "proprium" de la perso-- nalidad. Estas (incluyendo el sentido del sí mismo perso-- nal, el sentido de una continua identidad de sí mismo, la -

estimación de sí mismo, la extensión del sí mismo, la imagen de sí mismo, el sí mismo como solucionador racional, el esfuerzo orientado) son porciones reales y vitales de la personalidad. Se puede decir que juntos conforman "el proprium". Es en esta región de la personalidad en la cual se va a encontrar la raíz de la consistencia que marcan las aptitudes, las intenciones, y las evaluaciones. "El proprium" no es innato, pero se desarrolla con el tiempo.

2.18.- AUTONOMIA FUNCIONAL:

En su enfoque al complejo y controversial problema de la motivación humana, Allport especifica que él siente que existen unos requerimientos para formar una teoría adecuada:

- 1.- Tal teoría tomará en cuenta la contemporaneidad de los motivos humanos.
- 2.- Será una teoría pluralista, permitiendo motivos de muchos tipos.
- 3.- Se invertirán procesos cognitivos tales como; la planeación e intención, con una fuerza dinámica
- 4.- La teoría permitirá la peculiaridad concreta de motivos dentro del individuo

Tal teoría, está contenida en el concepto de autonomía funcional. En muchos aspectos este concepto se encuentra en el centro de su sistema.

El principio de autonomía funcional mantiene:

- 1.- Que los motivos son contemporáneos
- 2.- Que el carácter de los motivos se altera radicalmente desde la infancia a la madurez.
- 3.- Que la madurez de la personalidad se mide por medio de los grados de autonomía funcional que sus motivos han logrado.
- 4.- Que el curso del aprendizaje diferenciativo actuando sobre divergentes temperamentos y habilidades, crea motivos individualizados.

2.19.- UNIDAD DE LA PERSONALIDAD:

Después de haber descompuesto un hombre psicológico en una serie de rasgos y disposiciones, como de actitudes y hábitos, de valores, intenciones y motivos, uno se encuentra con la tarea de volverlo a unir. Existen de hecho, algunos conceptos unificantes. En la infancia temprana --- existe un alto grado de unidad dinámica que gradualmente da paso a la diferenciación. La diferenciación se neutraliza por el proceso aprendido de la integración. Los mecanismos

homeostáticos que posee el individuo preservan la unidad o al menos el equilibrio. La movilización de energías para llevar a cabo un curso de conducta integrado es una forma de unificación.

Las disposiciones cardinales por definición le dan unidad a la personalidad, como lo hace el reconocer que los rasgos y las disposiciones son interdependientes. Mientras reconoce la contribución que cada uno de estos principios hace a la unificación de la personalidad, Allport le dará el rol unificante principal a las funciones del "pro-primus".

2.20.- DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD

2.21.- EL INFANTE:

Allport considera al recién nacido como una criatura formada por la herencia, los impulsos primitivos y la existencia refleja. No ha desarrollado los atributos distintivos que aparecerán posteriormente como resultado de las transacciones con el medio ambiente. Al nacer se posee una dotación innata con ciertas potencialidades físicas y temperamentales, no obstante su realización debe esperar el crecimiento y la maduración. Adicionalmente, es capaz de responder con reflejos específicos como la succión y la deglución a tipos de estimulación muy delimitados. Finalmente exhibe una acción masiva en la cual se implica a la ma--

por parte del aparato muscular.

Inicialmente, Allport asume que existe una corriente general de actividad, la cual es la fuente original de la conducta motivada.

A pesar del hecho de que al nacer el individuo le faltan las cualidades distintivas que más tarde conformarán su personalidad este estado es alterado muy temprano y de una forma gradual.

2.22.- TRANSFORMACION DEL INFANTE:

El proceso de desarrollo tiene lugar entre múltiples líneas. Una amplia variedad de mecanismos o principios es considerada apropiada por Allport para describir los cambios que tienen lugar entre la infancia y la adultez. Discute específicamente la diferenciación, la integración, la maduración, la imitación, el aprendizaje, la autonomía funcional y la extensión de sí mismo. Por tanto tenemos un organismo que al nacer es una criatura biológica, transformada en un individuo quien opera en términos de un crecimiento del yo, una ampliación en su estructura de los rasgos, y un núcleo de metas y aspiraciones futuras; es crucial para esta transformación, el rol que juega la autonomía funcional. Este principio esclarece que lo que eran inicialmente medios para una meta biológica pueden conver-

tirse en motivos autónomos que dirigen la conducta con toda la fuerza de un impulso innato.

2.23.- EL ADULTO:

Ahora tenemos al individuo maduro, una persona cuyos principales determinantes de conducta son una matriz de rasgos organizados y congruentes.

El individuo normal sabe, qué hace y por qué lo hace. Su conducta encaja en un patrón congruente y en el centro de este patrón, se encuentran las funciones del "proprium". Una comprensión plena del adulto no puede ser precisa si no se toman en cuenta sus metas y aspiraciones.

La personalidad madura debe poseer primero que nada una extensión del sí mismo. Esto es, su vida no debe estar atada a ciertas actividades que están estrechamente vinculadas con sus necesidades y obligaciones más inmediatas.- Sus satisfacciones y frustraciones deben ser diversas y variadas, en lugar de pocas y estereotipadas. Una parte importante de esta extensión del sí mismo implica una proyección hacia el futuro - planeación, esperanza -. El individuo maduro, debe ser capaz de relacionarse cálidamente con otros en contactos íntimos y no íntimos y poseer una seguridad emocional fundamental y una aceptación de sí mismo. Debe orientarse realísticamente con respecto a él y a la rea-

lidad externa.

Finalmente, la madurez implica que el individuo posee una filosofía de la vida unificante. A pesar de que el individuo debe ser objetivo y hasta sorprenderse con los eventos ordinarios de su vida, sin embargo debe existir una fibra fundamental de completa seriedad que le de propósito y significado a todo lo que hace.

2.24.- TEORIA FACTORIAL DE CATTELL.

2.25.- ANALISIS FACTORIAL:

Aquí surge el interés por un método empírico particular, la técnica de análisis factorial, con una posición teórica cuyo desarrollo ha dependido mucho del uso de este método, la teoría de la personalidad de Cattell.

La teoría de Cattell es por mucho la más comprensiva y la más desarrollada de las teorías de la personalidad basadas en el análisis factorial.

Las ideas esenciales del análisis factorial fueron introducidas por Spearman, un distinguido psicólogo inglés. Sugirió que si examinamos dos tests relacionados de habilidades, podemos esperar que dos tipos de factores contribuyan en el desempeño en estos tests. Primero, existe -

un factor general que es importante para ambos tests. Segundo, existe un factor específico que es único para cada test. Este método de análisis factorial fue desarrollado como un medio para determinar la existencia de los factores generales y como un auxiliar para su identificación. La técnica de Spearman para aislar factores individuales fue revisada por Thurstone introduciendo un análisis de factores múltiples. Esto abrió el camino para estudiar problemas mucho más complejos y desde entonces ha permanecido como el principal método del análisis factorial. La lógica de los argumentos de Thurstone, unida a los descubrimientos hechos por Spearman en el laboratorio, llevó a casi todos los que trabajaban en esta área a aceptar el hecho de que no sólo existían factores generales, comunes a todas las medidas de los tests bajo escrutinio, y factores específicos, los cuales se limitaban a un solo test, sino también grupos de factores, los cuales se involucraban en más de un test, pero al mismo tiempo no eran completamente generales. El análisis factorial de hoy, les pone un énfasis particular a este grupo de factores.

El teórico factorial típicamente inicia el estudio del comportamiento con un gran número de resultados para cada uno de un amplio número de sujetos. Estos resultados pueden ser derivados de cuestionarios, clasificaciones, test situacionales u otro instrumento que provea de una medida significativa y cuantificable, de la conducta. Ideal-

mente estas medidas deben versar sobre muchos aspectos diferentes de la conducta. Dados estos índices superficiales, -enseguida el investigador aplica la técnica del análisis factorial para descubrir que factores fundamentales son las que determinan o controlan la variación de las variables superficiales. De este modo, espera identificar un número pequeño de factores básicos cuya operación da razón de la mayoría de las variaciones, en el gran número de medidas con las que --inicia.

Los resultados del análisis factorial no solo aislan los factores fundamentales sino también proveen para cada medida o matriz de resultados un estimado del grado en el --cual cada medida ha contribuido a cada uno de los factores.

A esta estimación generalmente se le refiere como la carga factorial o la saturación de la medida y es simplemente una indicación de cuanta de la variación de esta medida particular se debe atribuir a cada uno de los factores. - El significado psicológico del factor y el nombre o etiqueta que se le asignan están muy determinadas por la naturaleza - de las medidas particulares que poseen altas cargas en ese - factor. Habiendo identificado los factores básicos satisfactoriamente, es tradicional que el teórico factorial intente idear medios para que la medición de estos factores sea más eficiente de lo que lo puede hacer por medio de los instrumentos originales.

Los factores de un análisis factorial son en su concepción un poco diferentes de los componentes o variables subyacentes en otras teorías de la personalidad. Son solo intentos para formular variables que darán cuenta de la diversa complejidad del comportamiento superficial. Es en la técnica empleada para derivar estas variables en donde reside la novedad de este enfoque.

Se debe recordar que a pesar de que los factores grupales o comunes son de interés particular para el análisis factorial no son el único tipo de factores. Burt ha dado una descripción ampliamente aceptada de los tipos de factores que se pueden derivar de la aplicación del análisis factorial. El sugiere que existen factores generales o universales, particulares o grupales, específicos y accidentales o de error, estos últimos aparecen en una sola administración de una sola medida y debe ser atribuida a efectos en la medición o falta de control experimental.

Otro tema que ha sido algo controversial entre los analistas factoriales es la distinción entre sistemas de factores ortogonales u oblicuos (y su idea relacionada de factores de segundo orden). Uno puede especificar en el análisis factorial si los factores extraídos van a estar no correlacionados uno con otro (en un sentido geométrico, en ángulos rectos uno con otro, u ortogonal) o se puede permitir que surjan factores correlacionados u "oblicuos".

La utilización de factores oblicuos posee una implicación adicional. Si los factores obtenidos están correlacionados uno con otro, es posible re aplicar los mismos métodos analítico factoriales a las correlaciones entre los factores, produciendo los llamados factores de segundo orden.

2.26.- BIOGRAFÍA DEL AUTOR:

Raymond Cattell nació en Staffordshire, Inglaterra, en 1905 y recibió toda su educación en Inglaterra. Obtuvo su licenciatura en Química de la Universidad de Londres en 1924 y su doctorado en Psicología, estudiando bajo Spearman de la misma institución en 1929. Fue catedrático del Colegio del Suroeste en Exeter, Inglaterra, de 1928 a 1931 y director de la clínica psicológica de la ciudad de Leicester, Inglaterra, de 1932 a 1937.

En 1937 recibió el doctorado en ciencias de la Universidad de Londres por sus contribuciones en la investigación sobre la personalidad. Fungió como investigador asociado a E. L. Thorndike en la Universidad de Columbia en los Estados Unidos, durante el año de 1937-1938 y a continuación fue el profesor G. Stanley Hall de Psicología en la Universidad de Clark hasta que se trasladó a la Universidad de Harvard como catedrático en 1941. En 1944 aceptó un puesto en la Universidad de Illinois, donde ha permanecido.

como profesor de investigación en Psicología y como director del laboratorio de Personalidad y Análisis grupal. En 1953, se le otorgó a Cattell el galardón Wenner-Gren de la Academia de Ciencia de Nueva York por su trabajo sobre la psicología del investigador. Colaboró en la fundación de la Sociedad de Psicología Experimental Multivariable en 1960 y fue su primer presidente.

Como todos los teóricos que enfatizan el método de análisis factorial, Cattell le debe mucho al trabajo pionero de Spearman y al amplio desarrollo de Thurstone. Sus formulaciones teóricas parecen estar relacionadas más directamente con McDougall, cuyo interés es indagar las dimensiones fundamentales de la conducta y el énfasis en el antisentimiento son vistas con moldes modernos en los escritos de Cattell. Los detalles de muchas de las ideas teóricas de Cattell, especialmente aquellas relacionadas al desarrollo, están relacionadas íntimamente con las formulaciones de Freud y los psicoanalistas subsecuentes.

2.27.- LA NATURALEZA DE LA PERSONALIDAD: UNA ESTRUCTURA DE RASGOS:

El sistema conductual propuesto por Cattell se encuentra entre los más complejos de cualquiera de las teorías de la personalidad.

Cattell considera que el objetivo detallado de de finir la personalidad debe esperar un bosquejo completo de los conceptos que el teórico planea emplear en su estudio del comportamiento. Por lo tanto, deliberadamente da solo una definición muy general: "Personalidad es aquello que -- nos permite una predicción de lo que una persona hará en -- una situación dada. El objetivo de la investigación psicológica es por lo tanto, establecer leyes acerca de lo que -- harán diferentes personas en todo tipo de situaciones am--- bientales generales y sociales. La personalidad se interesa por todo el comportamiento del individuo, lo evidente y lo que se encuentra bajo la piel".¹⁴

Es claro que este énfasis acerca del estudio de la personalidad que incluye "todo" el comportamiento no es una arremetida contra la necesaria abstracción o la segmentación que tienen lugar en un estudio empírico usual. Es solo un recordatorio de que el significado de pequeños segmentos de conducta solo pueden ser completamente comprendidos cuando se ven dentro del amplio marco de referencia del organismo funcionando completo.

Cattell considera la personalidad como una estruc tura de rasgos compleja y diferenciada.

(14) Cattell, R. B.: Personality, a systematic, theoretical, and factual study, New York; McGraw-Hill, 1950.

El rasgo es por mucho el concepto más importante de Cattell. De hecho, los conceptos adicionales son considerados en su mayoría como casos especiales de este término general. Para él, un rasgo es una "estructura mental", una inferencia hecha de la conducta observada que da razón de la regularidad y consistencia en este comportamiento. El término estructura no implica un status físico o neural, no obstante Cattell se interesa por los concomitantes físicos y fisiológicos fundamentales de la conducta.

Cattell está de acuerdo con Allport en la sugerencia de que existen rasgos comunes que poseemos todos los individuos, o al menos todos los individuos con ciertas experiencias sociales en común. Además, está de acuerdo en que existen rasgos peculiares que se aplican a un individuo en particular y no pueden ser encontrados en otra persona en la misma forma. Sin embargo, da un paso más adelante y sugiere que los rasgos peculiares se pueden dividir en relativamente peculiares y en intrínsecamente peculiares. En los primeros, la peculiaridad se deriva de una distribución un poco diferente de los elementos que constituyen ese rasgo, en los últimos, el individuo posee rasgos genuinamente diferentes, los cuales no posee ninguna otra persona.

En el punto de vista de Cattell es muy importante la distinción entre rasgos superficiales, los cuales representan agrupaciones de variables manifiestas o evidentes --

que parecen ir juntas y rasgos originarios, los cuales representan las variables fundamentales que entran en la determinación de manifestaciones superficiales múltiples.

Es evidente que Cattell considera los rasgos originarios como más importantes que los rasgos superficiales. Esto resulta no solo debido a que los rasgos originarios -- nos dan una expectativa de mayor economía en su descripción, porque presumiblemente existen menos de ellos, pero primordialmente porque: "Los rasgos originarios prometen ser las influencias estructurales reales que fundamentan la personalidad, los cuales son necesarios para tratar con problemas del desarrollo, psicosomáticos y problemas de integración - dinámica... como la investigación nos está mostrando, estos rasgos originarios corresponden a influencias unitarias reales - factores fisiológicos, temperamentales; grados de integración dinámica; exposición a instituciones sociales - acerca de los cuales se puede descubrir mucho más, una vez que hayan sido definidos".¹⁵

Los rasgos superficiales son productos de la interacción de los rasgos originarios y generalmente se puede esperar que sean menos estables que los factores (rasgos -- originarios).

(15) Cattell, R. B.: Personality, a systematic, theoretical, and factual study, New York; McGraw-Hill, 1950.

Claramente, cualquier rasgo puede representar el resultado de la operación de factores ambientales, factores hereditarios, o alguna mezcla de ambos.

Cattell sugiere que mientras los rasgos superficiales deben representar el resultado de una mezcla de estos factores, es, al menos posible, que los rasgos originarios se puedan dividir en aquellos con reflejos hereditarios o más ampliamente, factores constitucionales y aquellos derivados de factores ambientales. Los rasgos que son resultado de la operación de condiciones ambientales son llamados rasgos moldeados por el ambiente; aquellos que reflejan factores hereditarios son llamados rasgos constitucionales.

Los rasgos también pueden ser divididos de acuerdo a la modalidad a través de la cual se expresan. Si están comprometidos en poner al individuo en acción para lograr algún objetivo, son rasgos dinámicos, si se interesan por la efectividad por la cual el individuo logra los objetivos son rasgos de aptitud. O pueden atañer ampliamente a los aspectos constitucionales de respuesta como la velocidad, energía, o reactividad emocional, en tal caso son referidos como rasgos temperamentales.

Rasgos temperamentales y de aptitud: En el punto de vista de Cattell, existen tres grandes fuentes de datos-

acerca de la personalidad; el registro de vida, o datos L;- el cuestionario de autclasificación, o datos Q; y el test-objetivo, o datos T; el primero de éstos datos (L), pueden en principio involucrarse con registros reales de la conducta de la persona en la sociedad, tales como registros en la escuela o en la corte, sin embargo, en la práctica Cattell generalmente los ha substituido por clasificaciones hechas por otras personas quienes conocen al individuo en ambientes de la vida real.

Las autclasificaciones (datos Q) por el contrario, se involucran con las afirmaciones de la misma persona acerca de su conducta y por lo tanto nos pueden proveer una "interioridad mental" en comparación al registro externo -- producido por los datos L. El test objetivo (datos T) se basa en una tercera posibilidad, la creación de situaciones especiales en las cuales la conducta de la persona puede -- ser calificada objetivamente. Estas situaciones pueden ser tareas con papel y lápiz, o pueden utilizar instrumentos de diversas clases.

Cattell ha buscado localizar rasgos generales de la personalidad, conduciendo estudios de análisis factorial separados, utilizando las tres fuentes de datos, con el supuesto de que si los mismos rasgos originarios emergían de las tres fuentes, esto presumiblemente lo proveería con una fuerte evidencia de que los rasgos originarios son unidades

funcionales verdaderas y no solo artificios del método. El resultado de 20 o 30 análisis factoriales llevados a cabo - por Cattell y sus asociados en las décadas pasadas llevan a la conclusión que una estructura factorial similar emerge - de los datos clasificatorios conductuales y los datos de -- cuestionarios, pero que factores algo diferentes tienden a - surgir de los datos de los tests objetivos. Las poblacio-- nes muestreadas en estos estudios incluyen grupos de dife-- rentes edades (adultos, adolescentes y niños) y varios paí-- ses (Estados Unidos, Inglaterra, Australia, Francia, Italia, Austria y Japón), por lo que presumiblemente los factores - poseen alguna generalidad.

Los principales factores de personalidad que Ca-- ttell considera razonablemente bien establecidos, en los da tos L y Q se utilizan en algunos tests (16 FP, CPN, HSPQ, - etc.). Se debe hacer notar, que muchos de los nombres de - los factores; ilustran la inclinación característica de Ca-- ttell para la invención de nuevos términos. Algunos de los títulos de los factores son esencialmente descriptivos, --- otros reflejan las hipótesis de Cattell acerca del origen o naturaleza fundamental del factor. También da etiquetas po pulares para los factores. Cattell considera de cualquier- forma los nombres de los factores como aproximados y tenta- tivos, y en la práctica generalmente se refiere a los facto res identificándolos por medio de letras o números.

Estos factores de las clasificaciones y cuestionarios caen generalmente dentro de la clase de rasgos temperamentales, no obstante el factor B (inteligencia) puede ser clasificado como un factor de aptitud y el factor E (dominancia) parece un factor dinámico. Los factores derivados de tests objetivos se extienden de una manera más general - en los dominios de los rasgos temperamentales, de aptitud y dinámicos.

Se mencionó anteriormente que los factores encontrados en los datos L y Q tendían generalmente a ser similares, pero los factores de los datos T no se semejaban a éstos. Resulta, sin embargo, que algunos de los factores de los datos T parecen corresponder a factores de segundo orden en los datos de cuestionarios y de clasificación.

Por lo tanto Cattell sugiere que esta falta de correspondencia a través de las fuentes de datos puede significar que los diferentes enfoques de medición están muestreando los datos a niveles algo diferentes de generalidad, por esto la apareación uno a uno de los factores no se encuentra, sino solo en un grado modesto de alineamiento a nivel transversal. De cualquier forma, es claro que la esperanza inicial de Cattell de encontrar estructuras factoriales idénticas en las tres fuentes de datos hasta ahora solo se ha realizado parcialmente.

La ecuación de especificación; dado que uno puede describir la personalidad en términos de rasgos de aptitud, temperamento, y otras clases de rasgos, ¿cómo se va a reunir esta información en un caso particular para predecir la respuesta de un individuo en alguna situación particular? Cattell sugiere que podemos hacer esto por medio de la ecuación de especificación en la forma: $R = s_1R_1 + s_2R_2 + s_3R_3 + \dots + s_nR_n$.

Esto simplemente significa que la respuesta puede ser predecida de las características de la persona (los rasgos R_1 a R_n), cada uno pesado de acuerdo a su relevancia en la presente situación (los índices situacionales s_1 a s_n). Si un rasgo particular es muy relevante para una respuesta dada, la "s" correspondiente será muy grande; si el rasgo es totalmente irrelevante, la "s" será cero, si el rasgo disminuye o inhibe la respuesta, el signo de "s" será negativo. La forma de la ecuación implica que cada rasgo posee un efecto independiente y aditivo sobre la respuesta. El modelo es estrechamente simple. Cattell no niega que modelos más elaborados pueden ser necesarios finalmente; solamente sugiere que un modelo lineal simple frecuentemente nos puede dar buenas aproximaciones a otros más complejos, y nos provee de un lugar lógico para iniciar.

La ecuación de especificación implica una representación multidimensional de la persona y de la situación-

psicológica. La persona es descrita por sus resultados en una matriz de rasgos, un perfil de rasgos. La situación psicológica es descrita por una matriz de índices situacionales, como otro perfil, unidos dan lugar a la predicción.

Rasgos dinámicos, en el sistema de Cattell los rasgos superficiales dinámicos, son de tres clases: Actitudes, ergs, y sentimientos. Un erg corresponde aproximadamente a los impulsos biológicos, los sentimientos a estructuras adquiridas de actitudes.

Una actitud, para Cattell, es una variable dinámica manifiesta, la expresión observable de una estructura dinámica fundamental de la cual los ergs y los sentimientos y sus interrelaciones deben ser inferidas. Una actitud de un individuo particular en una situación particular es un interés de una cierta intensidad en algún curso de acción con respecto a un objeto.

En términos simples, un erg es un rasgo originario dinámico y constitucional. Este concepto le permite a Cattell dar una representación adecuada a la importancia de los impulsores de la conducta que están determinados innatamente, pero son modificables.

Su énfasis profundo acerca de la motivación érgica refleja su convicción de que los determinantes heredita-

rios de la conducta han sido subestimados por los psicólogos norteamericanos contemporáneos. Define un erg como:

"Una disposición psico-física innata, la cual permite a su poseedor adquirir reactividades (atención, reconocimiento) a ciertas clases de objetos más rápidamente que a otros, a experiencias, a emociones específicas con respecto a ellos y a iniciar un curso de acción el cual cesa más completamente al llegar la actividad a cierto objetivo específico que a cualquier otro. El patrón incluye también un camino subsidiado de conducta preferido para llegar al objetivo preferido".

Cattell considera que existen 7 ergs que están razonablemente bien establecidos por sus investigaciones analítico-factoriales. Estos ergs son: Sexo, gregarismo, protección paterna, curiosidad, escape (miedo), autoaserción y sexo narcisista.

Un sentimiento es un rasgo originario dinámico -- moldeado ambientalmente. Por lo tanto, es paralelo al erg con la diferencia de que es resultante de factores experienciales o socioculturales, no de determinantes constitucionales. En palabras de Cattell, los sentimientos son "grandes estructuras de rasgos dinámicos adquiridos que causan que sus poseedores le den atención a ciertos objetivos o clases de objeto, y para sentir y reaccionar de una cierta manera-

con respecto a ellos".¹⁶

Los sentimientos en el punto de vista de Cattell, tienden a organizarse alrededor de importantes objetos culturales, tales como instituciones sociales o personas, hacia los cuales elaboran constelaciones de actitudes que se incrementan durante la experiencia en la vida del individuo.

La red dinámica; los distintos rasgos dinámicos - se interrelacionan en un patrón de subsidiaridad. Esto --- quiere decir, que ciertos elementos son subsidiarios a --- otros, o sirven como medios para sus fines. En general, -- las actitudes son subsidiarias a los sentimientos y los sen timientos son subsidiarios de los ergs, los cuales son las fuerzas impulsoras básicas en la personalidad. Estas relaciones variadas pueden ser expresadas en la red dinámica.

El self es uno de los sentimientos, pero uno espe cialmente importante, debido a que casi todas las actitudes tienden a reflejarse en el autosen timiento en mayor o menor grado.

El sentimiento o sistema de sentimientos enfocado alrededor del self es considerado por Cattell como una que-

(16) Cattell, R. B.: Personality, a systematic, theoretical, and factual study, New York; McGraw-Hill, 1950.

juega un rol crucial en la integración de la personalidad, porque interrelaciona la expresión de varios ergs y sentimientos.

2.28.- DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD:

Es posible estudiar el desarrollo de la personalidad en un nivel puramente descriptivo, por medio de diagramas del cambio de las estructuras de la personalidad durante el ciclo de la vida. Alternativamente, uno puede estudiar el desarrollo a un nivel teórico, en términos de la influencia genética y ambiental involucradas, y las leyes de maduración y aprendizaje que describen su interacción en el moldeamiento del desarrollo individual. Cattell ha hecho ambos.

Análisis Herencia-Ambiente: Cattell se ha interesado activamente en la determinación del peso relativo de la influencia genética y ambiental de los rasgos originarios. Ha desarrollado un método para lograr este propósito, al cual llama Análisis Múltiple Abstracto de la Variancia o AMAV, el cual comprende la obtención de datos acerca de las semejanzas entre los gemelos y hermanos criados juntos y en sus propias casas o adoptados en diferentes hogares, y luego analiza los datos para estimar las proporciones de la variación individual en cada rasgo que estén asociados con diferencias genéticas, diferencias ambientales, y con al me--

nos algunas de las correlaciones e interacciones entre herencia y ambiente.

Cattell distingue al menos tres tipos de aprendizajes que juegan roles importantes en el desarrollo de la personalidad. Los primeros dos son familiares para el psicólogo experimental los condicionamientos clásico y el instrumental (operante).

El manejo que les da Cattell es bastante convencional. El condicionamiento clásico es tenido como importante para vincular respuestas emocionales con señales ambientales, y el condicionamiento instrumental para establecer medios para la satisfacción de objetivos érgicos.

El condicionamiento instrumental juega un rol importante en la construcción de la red dinámica, una forma de condicionamiento instrumental de interés especial en el aprendizaje de la personalidad es lo que Cattell llama aprendizaje de confluencia en el cual una conducta o actitud satisface simultáneamente más de un objetivo. Por lo tanto una actitud se vincula a varios sentimientos y un sentimiento a varios ergs, dándole a la red dinámica su estructura característica.

Un tercer tipo de aprendizaje es denominado aprendizaje de integración. Parece ser esencialmente una forma

más elaborada del aprendizaje instrumental. En el aprendizaje de integración el individuo aprende a maximizar su satisfacción total durante un período prolongado mediante la expresión de varios ergs en cualquier momento dado y suprimiendo, reprimiendo o sublimando a otros. El aprendizaje de integración en un aspecto clave en la formación de los sentimientos acerca del self y el superyó.

De acuerdo a Cattell, se describe mejor el aprendizaje de la personalidad como un cambio multidimensional en respuesta a la experiencia en una situación multidimensional. Una forma para estudiar empíricamente el aprendizaje de la personalidad es por medio de un procedimiento llamado análisis de la trayectoria de adaptación.

Se inicia con dos cosas: Primero, con información acerca de cambios en los rasgos ocurridos a un grupo de personas posiblemente en respuesta a un período de adaptaciones ordinarias de la vida; y segundo, como un análisis teórico de varias trayectorias de adaptación posibles (tales como represión, sublimación, fantasía, síntomas neuróticos) que las personas pueden tomar en respuesta a situaciones conflictivas de la vida. Si después uno puede estimar la frecuencia por la cual cada uno de estos individuos ha tomado cada una de las trayectorias de adaptación, uno puede resolver una ecuación de una matriz, para encontrar cual es el efecto promedio de tomar cada trayectoria sobre el cam--

bio En cada uno de los rasgos, algunos lo denominan análisis del modo de ajuste.

Esto posee un interés teórico por sí mismo y tiene el valor práctico de que tomando individuos nuevos, pero comparables e información acerca de sus cambios en los rasgos, uno puede ahora estimar la frecuencia por medio de la cual han tomado cada una de las varias trayectorias de adaptación, resolviendo la ecuación en la dirección opuesta.

Mucho antes Cattell había proporcionado un análisis teórico de las trayectorias de adaptación como series de encrucijadas dinámicas o quiasmas que son enfrentadas sucesivamente en la expresión de un impulso obstruido - de simple ira, hasta conflicto y ansiedad, formación de síntomas neuróticos. - Este análisis teórico utilizó ideas psicoanalíticas en una gran medida, a pesar de que posee algunos rasgos nuevos. El proceso de análisis de la trayectoria de adaptación puede darnos una forma para determinar el valor empírico de la formulación de la encrucijada dinámica.

El contexto social; Cattell sugiere que las dimensiones objetivas pueden ser utilizadas para describir grupos de una forma muy parecida a como los rasgos son utilizados para describir individuos. Estas dimensiones representan la sentalidad del grupo, la cual es lo equivalente a la personalidad individual. Por tanto, un importante objetivo

del individuo que estudia la personalidad en relación a la matriz sociocultural es la descripción de la sentalidad de varios grupos que influyen en la personalidad individual. - Solo a través de una representación adecuada de la personalidad individual y la sentalidad grupal, es como uno puede adquirir un conocimiento detallado respecto a la interac--- ción entre estas dos estructuras.

Existen muchas instituciones sociales que ejercen un moldeamiento o una influencia modificadora sobre la personalidad, pero la más importante de éstas, por mucho, es la familia.

Estas instituciones pueden producir efectos sobre la personalidad en una de 3 formas. Primero, puede existir una intención deliberada para producir un tipo particular de carácter o personalidad. Esto es, la definición de la conducta socialmente deseable puede incluir la especificación de los rasgos de personalidad y la institución puede involucrar un intento consciente para producir estas características. Segundo los factores situacionales o ecológicos pueden producir efectos que no fueron propuestos por la sociedad o las instituciones. Tercero, como resultado de patrones conductuales establecidos por medio del primero o segundo procesos, el individuo puede encontrar que necesita más modificaciones en su personalidad para poder expresar o gratificar motivos importantes. Por tanto, una adecuada --

comprensión del desarrollo de la personalidad debe incluir una especificación de la contribución de varias instituciones sociales desde la familia hasta la nación o el grupo -- cultural. Este paso solo se puede dar cuando han sido aisladas las dimensiones apropiadas para describir y diferenciar estos grupos e instituciones. El análisis factorial -- juegan un rol crucial en la descripción de la sentalidad co mo lo hizo en la descripción de la personalidad individual.

Dadas las variables de la sentalidad grupal y los medios para medirlas objetivamente, se hace posible el examen de las relaciones entre grupos variados a lo largo de -- tales dimensiones y las personalidades individuales descritas por los rasgos originarios.

Cattell concluye que las relaciones entre la personalidad individual de los miembros del grupo y la sentali dad grupal están mediadas por variables de una estructura -- grupal de las cuales la más completamente debatida es el -- rol. Las dimensiones sinérgicas son la sentalidad grupal -- lo que los rasgos dinámicos son al individuo.

2.29.- EL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD EN EL NI RO:

Se considera importante incluir en el estudio una breve descripción de los factores que pueden tener una in--

fluencia importante en el desarrollo de la personalidad en los niños, ya que el test evalúa la personalidad infantil.

Esta sección se tradujo y sintetizó del libro de Hurlock.¹⁷

La cantidad de influencia que los diferentes factores tendrán en el desarrollo de la personalidad del niño, dependerá en gran medida de la habilidad del niño en comprender el significado de los factores en relación a él mismo.

Las experiencias tempranas y la memoria de estas experiencias tienen mucha influencia debido a que dejan una impresión indeleble en el autoconcepto del niño.

Existe evidencia abundante que la actitud y las reacciones emocionales de la madre, el contexto cultural total del medio ambiente en el cual el niño crece y otros factores en la experiencia total del niño son de gran importancia.

(17) Hurlock, E.: Child development, Fifth edition, McGraw-Hill, 1972.

cia para determinar el patrón de su personalidad.^{18, 19, 20, 21}

En cualquier cultura, los niños están sujetos a presiones para que desarrollen un patrón de personalidad -- conforme a las normas establecidas por la cultura.

El grupo cultural al cual pertenecen los padres del niño establece un patrón para su personalidad básica, y debido a su entrenamiento temprano, se dispone al niño a -- adoptar este patrón. La manera en que se cria al niño es -- por tanto responsable del tipo de personalidad que desarrolla. Posteriormente, las presiones escolares y las de sus-

(18) Baumrind, D.: Child care practices anteceding three -- patterns of preschool behavior. Genet. Psychol. Monogr., 1967, 75, 43-88

(19) Bayley, N.: Behavioral correlates of mental growth: -- Birth to thirty six years. Amr. Psychologist, 1968, - 23, 1-17.

(20) Rheingold, H. L.: The measurement of maternal care. -- Child Developm., 1960, 31, 565-576.

(21) Schaefer, E. S., and N. Bayley: Consistency of maternal behavior from infancy to preadolescence. J. abnorm. soc. Psychol., 1960, 61, 1-6.

compañeros complementa las presiones familiares. De todo esto, el niño aprende a comportarse de una forma socialmente aprobada en su cultura, y a tener las actitudes apropiadas a su sexo.²²

El físico influye en la personalidad directa e in directamente. Directamente determina lo que el niño puede o no puede hacer. Indirectamente, determina como se siente el niño acerca de su cuerpo. Esto a su vez, está influenciado por los sentimientos que tienen las personas significativas respecto a él.²³

La buena salud no solo le permite al niño realizar todas las actividades normales de su edad, sino también tiene una influencia favorable en la personalidad. La actitud de la familia y del grupo social es mucho más favorable hacia el niño sano que hacia el enfermo y esto influenciará seguramente en su conducta. El niño delicado y enfermizo espera la consideración de otros, a la cual está acostumbrado en su hogar. Se aleja de las actividades de otros niños

(22) Stendler, C.B.: The learning of certain secondary drives by Parisian and American children. *Marriage and Family Living*, 1954, 16 195-200.

(23) Shaffer, L. F., and E. J. Shoben: *The psychology of adjustment*, 2a. ed. Boston. Houghton Mifflin, 1956.

y se convierte en sobredependiente de sus padres.

Los niños pequeños no están conscientes de su nivel intelectual, excepto cuando existe una marcada desviación de la norma.

La forma en que un niño siente el ser intelectualmente diferente está fuertemente influenciada por las actitudes sociales, especialmente la de sus padres, maestros y compañeros.

La forma en que las emociones influyen en el autoconcepto del niño está muy influenciada por el como afectan a otras personas.

No solo el nombre real del niño, sino también el sobrenombre que le den sus padres o parientes afectarán su personalidad. Entre los niños de escuela elemental, se ha encontrado una correlación significativa entre la aceptación del nombre y el autoconcepto del niño.²⁴

El efecto de un sobrenombre, como el de su nombre real, depende de como interprete el niño su uso y aceptación por otros.

(24) Boshier, R.: Self-esteem and first names in children.-
Psychol. rep., 1968, 22, 762.

El que se considere un éxito o un fracaso tiene una gran influencia en el autoconcepto del niño. Puede ser un "éxito" a los ojos de otros pero un "fracaso", en los su yos. Una persona objetivamente exitosa puede ser, subjetivamente, un fracaso. Esto significa que, mediante niveles-objetivos, los logros de una persona pueden llenar las expectativas de otras mientras, quedan cortos a sus propios niveles.

La forma en que un niño reacciona a lo que considera sus éxitos y fracasos influenciará en sus adaptaciones social y personal además afectará su autoconcepto.

La aceptación social influencia al niño a desarrollar rasgos de personalidad socialmente aceptables. También afecta su autoconcepto. Debido a que el niño está ansioso por obtener la aprobación de sus padres, trata de desarrollar rasgos de personalidad que los complazcan. Después de entrar a la escuela, la aprobación de sus compañeros pasa a ser más importante.

La influencia de los maestros sobre la personalidad de los niños, solo está debajo de la de los padres, tanto como la influencia del salón de clase, solo está debajo del hogar.

Debido a la profunda influencia que tiene el maestro sobre el desarrollo de la personalidad, la personalidad del maestro es más importante en esta área que sus conocimientos o habilidad para impartir clases.

De todos los determinantes de personalidad, la familia es la más importante. Existen muchas razones para esto: La familia es el primer grupo social con el cual el niño se identifica; el niño pasa más tiempo con el grupo familiar que con cualquier otro grupo social; los miembros de la familia son las personas más significativas en la vida de los niños durante los años en que se colocan los fundamentos de la personalidad; y las áreas de influencia familiar son más amplias que cualquiera de los otros determinantes de la personalidad, hasta la escuela.

CAPITULO III

EL INSTRUMENTO

3.- EL INSTRUMENTO

3.1.- INTRODUCCION:

El nombre del instrumento es Cuestionario de Personalidad para Niños (CPN), los autores fueron Raymond B. Cattell y Rutherford B. Porter.

Debido a la falta de disponibilidad del test en México, en este capítulo se expondrán con alguna extensión las características esenciales de la prueba, como lo son la descripción, los rasgos sobresalientes, las expresiones características de los catorce factores primarios y las características psicométricas del instrumento.

El objetivo de esto es dar la mayor información acerca de la prueba para que las personas que la manejen obtengan una comprensión de las aplicaciones y limitaciones del CPN.

Toda la información que se da en este capítulo -- fue traducida y sintetizada del manual técnico del CPN,²⁵ -

(25) Con la excepción del punto denominado estudios realizados anteriormente con el CPN.

El nombre del manual técnico es: Handbook for the Children's, Personality Questionnaire (CPQ), sus autores son Rutherford B. Porter, Raymond B. Cattell y el Staff del IPAT. Su editorial es: INSTITUTE FOR PERSONALITY-AND ABILITY TESTING, INC. CHAMPAIGN, ILLINOIS.

debido a esto, cierta información que se presente es inusual en México, pero se da a conocer debido a que se tratan de motivaciones, ideas, investigaciones, etc., que llevaron a los autores a la elaboración del test.

3.2.- DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO:

Propósitos del cuestionario de personalidad para niños CPN.

El CPN ha sido planeado y se basa en investigaciones extensas (Cattell 1957, 1959, 1963, 1964, 1965; Cattell & Beloff, 1953, 1956; Cattell, Blewett & Beloff 1955; - Cattell & Coan, 1957 a, b, 1958; Cattell, Coan & Beloff 1958; Cattell & Gruen 1953, 1954; Cattell & Peterson, 1958; Cattell & Saunders 1955; Coan & Cattell, 1958; Peterson & Cattell, - 1958, 1959)²⁶ para satisfacer los siguientes requisitos:

- A) Cubrir todas las mayores dimensiones demostrables por medio de análisis factorial en cualquier intento para -

(26) Cuando se encuentra en este capítulo entre paréntesis el nombre de un autor y la fecha, esto indica una de las referencias que se encuentran en una bibliografía adicional al final de la tesis, para las personas que desean obtener una mayor información acerca de la construcción y la elaboración del test original.

describir exhaustivamente diferencias individuales.

- B) Manejar rasgos psicológicamente significativos e importantes en la predicción, teniendo una unidad funcional-demonstrable, como son los centrales para cualquier discusión para la teoría psicológica en general.

3.3.- UTILIDAD:

Una gran demanda de medidas de personalidad para niños que sean confiables, válidas y convenientes están presentes en muchas áreas, pero especialmente para los siguientes propósitos:

- 1.- Es deseable en escuelas, campamentos de verano, etc., detectar aquellos niños que necesiten ayuda debido a conflictos emocionales y desórdenes conductuales, para proporcionarles guía y atención individual o para localizar sujetos con una sensibilidad temperamental inusual, que necesiten un manejo cuidadoso. Por medio de este reconocimiento temprano muchas dificultades conductuales pueden ser evitadas o manejadas antes de que se conviertan en hábitos defensivos y complicaciones que se resistan al tratamiento. (Burt, 1944; Cattell, 1957, 1966; Davis, 1971; Eysenck, 1957; Karson, 1965 a, b; Lessing & Smouse, 1967; Pervin, 1970; Pierson, --- 1965).

- 2.- Es urgente, con el aumento de las oportunidades educativas, elevar la precisión de las predicciones de potencial académico y para hacer mejores estimaciones sobre el logro futuro y creatividad en el proceso de selección escolar y consejería de la escuela en general y ocupacional. Por ejemplo, se ha mostrado (Bachtold, 1969; Birkin, 1969; Cacha, 1971; Cattell & Butcher, 1968; Hollingsworth, 1967; Karrer & Anderson, 1968; Porter, 1964; Porter, Collins & McIver, 1965; Werner, 1966) que el logro escolar futuro y la creatividad pueden ser predecidos y comprendidos con más exactitud, cuando con utilizadas las medidas de personalidad equi valentemente valoradas junto con las medidas de habilidad usuales.
- 3.- La práctica clínica, el trabajo con delincuentes, y tribunales de menores, requieren un instrumento diagnóstico que opere con conceptos básicos de la personalidad, como son, la fortaleza del yo, la ansiedad, la dominancia, etc. Una ventaja del Cuestionario de Personalidad para niños (CPN) es que utiliza los mismos conceptos unitarios de personalidad que utilizan por un lado el Early School Personality Questionnaire (ESPQ) aplicable a un rango de edad un poco menor, de los seis a los ocho años y por el otro el High School Personality Factor Questionnaire (HSPQ), aplicable de los doce a los dieciseis años. Por lo que se pueden -

llevar historias del desarrollo significativamente com
prensibles, evaluar su avance terapéutico, etc. con --
respecto a estructuras centrales en una teoría de la -
personalidad.

- 4.- Si el desarrollo del carácter y la personalidad se le
debe dar atención en el salón de clases y esto en el -
presente solo obtiene reconocimiento al describir idea
les educativos, pero no se lleva a la práctica, luego
es necesario poder medir el progreso en estos aspectos
caracterológicos de la educación. (Berk 1969; Ca---
ttell, 1957; Curry, 1970; Frost, 1965; Guinouard & --
Rychlak, 1962; Karson, 1965 a, b; Pierson, Moseley & -
Olsen, 1967; Schaeie, 1966). Es bien conocido en edu-
cación que la atención de los maestros tiende a concen-
trarse sobre aquellos eventos, notablemente logro acad-
émico, donde los resultados pueden ser medidos y de--
mostrados más rápidamente. Si el psicólogo de la es-
cuela guarda archivos de los tests y anotaciones de --
los criterios sobre niveles de madurez emocional, auto
control, nivel de ansiedad, capacidad de concentración,
aprendizaje social, y otros rasgos, estas cualidades -
pueden recibir tanta atención inteligente como ahora -
la reciben las calificaciones.
- 5.- Se facilita la cooperación padres-maestros y padres -
clínica.

Cuando las medidas, aunque son aproximadas, están disponibles, existe una base relativamente objetiva e impersonal para discusión. Los conceptos técnicos necesitan --- cierta clasificación, pero aquellos que están en el CPN pueden ser explicados a la mayoría de los padres. Sin tales - ayudas pocos padres pueden llegar a realizar comparaciones- confiables de sus niños con otros niños, comprender que conducta es excepcional o anormal y cual es enteramente normal y detectar problemas de crianza, para discutirlos con el -- maestro o psicólogo de la escuela, tan rápidamente como --- cuando dichos datos estén a la mano.

3.4.- RASGOS SOBRESALIENTES DEL CPN:

Las características especiales del Cuestionario - de Personalidad para Niños son:

- 1.- Incluye todas las dimensiones de personalidad comprobadas más adecuadamente por medio de la investigación de la esfera general de la personalidad. (Cattell, 1957). Estos son por tanto los rasgos originarios determina-- dos objetivamente que son de una importancia potencial en la práctica clínica, educativa y de consejería.
- 2.- Por medio de la adición de medidas en esta serie glo-- bal de dimensiones de la personalidad a lo que normal-- mente se cubre por la medición de habilidades, el psi-

cólogo es capaz de incrementar (de hecho, generalmente puede doblarla) la exactitud de la predicción del logro escolar obtenido de los test de inteligencia.

- 3.- Los resultados del test dan al maestro una comprensión psicológicamente introspectiva, como también una precisa, evaluación cuantitativa de aquellos aspectos de la personalidad de un alumno particular que contribuyen o empobrecen su ejecución en la escuela y su ajuste social dentro y fuera del salón de clases.
- 4.- El perfil completo de los 14 resultados dan una base amplia para la acumulación rutinaria de registros adecuados (ya sean anuales o semianuales) con respecto al desarrollo de la personalidad del niño. Ya que emplea la misma serie de conceptos en la esfera de personalidad que están involucrados en el desarrollo en otras edades, y las cuales pueden ser medidas por otros test creados por R.B Cattell et. al (en nuestro medio solo existe disponibilidad del test para adultos, el 16 FP).
- 5.- Estos conceptos y medidas de personalidad son igualmente relevantes en la guía de los niños, consejería y objetivos para el salón de clases.
- 6.- El formato del test está diseñado de tal forma que es administrable tanto colectiva, como individualmente.

- 7.- La disponibilidad de formas equivalentes A, B, C, y D, habilita al examinador al uso de una versión corta o - más extensa del test, de acuerdo a su propósito de mayor confiabilidad o mayor brevedad, lo que más le convenga. El mismo "principio convergente", logrado por varias formas paralelas, también nos permite hacer re-test de los mismos sujetos inmediatamente, mientras -- una semana o más necesitaría pasar para aplicarlo con seguridad con la misma forma.

- 8.- Todas las formas están provistas de cuadernillos y hojas de respuestas cuidadosamente diseñadas para el uso de sujeto (aplicación colectiva) o el examinador (aplicación oral). Ambas se pueden calificar manualmente, con un sistema rápido de plantillas.

- 9.- El presente test está destinado únicamente para un rango de edad de 8 a 12 años.

3.5.- CONTEXTO EN EL CUAL EL INSTRUMENTO FUE DESARROLLADO:

Las distintas dimensiones de muestreo que la mayoría de las autoridades considera importantes son: La región geográfica, el medio urbano y rural, el grupo étnico, el sexo, el status socio-económico, y la edad. Estos, claro, se necesitan mantener independientes; y los investigadores de-

ESTA TESIS NO DEBE SALIR DE LA BIBLIOTECA

79

este proyecto han tenido cuidado, por ejemplo, muestrear ca da uno de los seis grupos de edad de cada una de las cuatro regiones geográficas de los Estados Unidos, y de obtener -- las proporciones correctas de grupos étnicos en cada una de las regiones. La estratificación en base al sexo se considera importante tan solo para dar proporciones iguales a la muestra integrada de sexos.

Después de obtenerse todos los datos se utilizó - un procedimiento refinado final, para valorarlos.

Las proporciones "ideales" para cada celda en un diseño de 4 (región geográfica) X 3 (grupo étnico) X 3 (sta tus-socioeconómico) X 2 (medida de la comunidad) se obtuvo - para el intervalo de edad de 8 a 13 años de los documentos- disponibles acerca del censo más reciente.

En su preparación se distribuyeron más de 15,000- hojas de respuestas, se calificaron y analizaron.

3.6- QUE MIDE EL TEST:

El CPN mide una matriz de 14 dimensiones de perso nalidad factorialmente independientes.

La naturaleza de los rasgos originarios.

En primer lugar, estas dimensiones o rasgos originarios, como son llamados propiamente (Cattell, 1950; 1957; French, 1953), son identificados y referidos por medio de las letras del alfabeto, desde la A hasta la Q4

Elas mantienen las mismas designaciones como las que se han utilizado tradicionalmente en el 16 FP (Cattell, Eber & Tatsuoka, 1970); y en otros tests creados por Cattell y colaboradores como son Early School Personality Questionnaire (ESPQ) para niños de 6 a 8 años de edad, para niveles mayores de edad (de los 12 a los 16 años), está el High School Personality Questionnaire (ESPQ), en estudios clasificatorios, en resultados estandarizados en varios niveles de investigaciones psicológicas publicadas y libros de texto (Cattell, 1950, 1957). Además de símbolos, poseen nombres técnicos que les dan un significado más exacto a la luz del conocimiento psicológico presente (Cattell, 1950, 1956, 1957; French, 1953). Los nombres técnicos son importantes para la continuidad con la literatura investigativa y el desarrollo teórico. Algunos de estos nombres técnicos son familiares, porque tienen sus raíces en nociones clínicas y psicométricas más antiguas, pero otros son nuevos, -- por ejemplo: REACTAUTO, PREPASIM, porque el análisis factorial como un instrumento ha revelado, como el microscopio, lo hizo en Biología, patrones previamente desconocidos al ojo sin ayuda de instrumentos. Conceptos nuevos y precisos necesitan de términos técnicos nuevos y el psicólogo encon-

trará a la larga que el aprenderse los términos técnicos lo llevarán a una mejor comprensión y una comunicación más con fiable con otros psicólogos.

Por lo tanto, los términos técnicos son tan necesarios al psicólogo como al doctor, si los descubrimientos-investigativos básicos van a ser utilizados. Pero también-necesita de términos populares para una discusión con legos, como en la comunicación de los resultados a los padres y a otras personas. Consecuentemente, términos "cotidianos" -- también se dan como "sinónimos" aunque nunca pueden ser --- exactos o poseer la misma riqueza de significado para el es pecialista.

En conclusión, entonces, cada factor se encuentra con el título exacto bipolar como es utilizado a través de la literatura psicológica técnica y con una frase más popular en el diccionario para utilizarse en la comunicación -- con los padres, empleados y legos.

3.7.- SIGNIFICADO PSICOLOGICO DE LOS 14 FACTORES PRIMARIOS:

Cada factor se presenta como un continuo bipolar, los dos nombres en los extremos y las dos listas conductuales, presentadas de izquierda a derecha describen los polos opuestos extremos. El resultado alto (10) en el test, co--

responde siempre al extremo derecho dado aquí. Sin embargo uno debe tener cuidado de no asumir que el extremo derecho el "alto" es en un sentido psicológico "bueno" y el "bajo", "malo". De acuerdo a qué ejecuciones y propósitos se consideren, algunas veces el extremo izquierdo y otras el derecho son apropiados.

Los factores están dados aquí en su orden alfabético usual, este simbolismo ha tenido su origen en la colocación de los factores en orden decreciente de contribución a la variancia de la esfera total de la personalidad, como se ha registrado en varios estudios. Así, el factor A tiene a influenciar más la conducta total de una persona de lo que lo hace el rasgo originario O, o el rasgo Q3. Sin embargo, este orden no ha sido todavía redeterminado para niños, entre los cuales Q4 e I, por ejemplo, parecen tener -- una variancia mayor, que con los adultos.

3.8.- EXPRESIONES CARACTERISTICAS DEL FACTOR A:

Descripción para puntuación baja	Descripción para puntuación alta
Sizotimia: A-	VERSUS Afectotimia: A+
(Reservado, alejado, <u>crí</u> tido, rígido)	(Afectuoso, emprendedor, so- ciable, tranquilo, participan te)
Crítico	VS. "De buenos sentimientos", --- tranquilo.

Se apega a sus propias ideas	VS. Cooperador, le gusta participar.
Indiferente, apartado	VS. Le brinda su atención a las - personas.
Preciso, Objetivo	VS. Sentimental
Desconfiado, escéptico	VS. Confiado
Rígido	VS. Adaptable, descuidado, "sigue la corriente"
Frío	VS. Afectuoso
Se enoja fácilmente	VS. Ríe fácilmente

En un tiempo, los términos esquizotimia vs. ciclo timia fueron los utilizados para este rasgo originario porque su patrón parecía representar dentro de los límites de normalidad, el significado histórico el cual psiquiatras como Bleuler y Kretschmer le daban al temperamento que distinguiría desórdenes maniaco-depresivos cíclicos y esquizofrénicos. Sin embargo, se ha hecho evidente que la distinción psiquiátrica es compleja, involucrando más a el factor H que al A, y con factores anormales adicionales. El factor A en cualquier extremo, es enteramente normal y para evitar asociarlo con lo anormal, los términos afectotimia, significando una tendencia a una plenitud de expresividad emocional, y sizotimia (de el latín "plano"), para describir la expresión altamente restringida, aplanada y seca de la persona A-, han sido adoptados en su lugar. En términos populares, el afectotímico, como nos muestra la lista antes

mencionada de correlaciones conductuales, es cálida, social, y tal vez sentimental. Esta expresividad emocional, - puede, sin embargo no significar mucho, ni ser estable. La persona sizotímica tiende a no dejar establecer contacto -- con ella, es friamente objetiva y muestra otros subrasgos - en el lado izquierdo de la lista anterior.

La clasificación de "oscilaciones exaltadas depresivas en el estado de ánimo" aparece también algunas veces a la derecha del factor A, pero las características más consistentes de la afectotimia son: Influencia del afecto (sentimiento) sobre el pensamiento, una cálida y fácil relajación, accesibilidad a las emociones, interés en las personas, como se indica en la parte superior de la lista anterior. En las respuestas del cuestionario, el estudiante A+ expresa marcada preferencia por ocupaciones en las cuales - trata con otras personas, disfruta del reconocimiento social, es más tolerante con las personas "difíciles" y generalmente está dispuesto a "seguir la corriente", por conveniencia, mientras que la persona A- es más inflexible y formal, prefiere las cosas o las palabras a las personas, - le gusta trabajar solo, favorece una cualidad intelectual - cuando está acompañado y es introspectivo.

Existe evidencia (Cattell y Stice, 1960), de -- que las personas con un resultado A+ se reúnen, forman más fácilmente grupos activos, y existen pruebas experimentales-

que tienden a mostrar en generosidad impulsivamente en relaciones personales, los molesta menos la crítica, y (con la misma fuerza de memoria general) son más capaces de recordar nombres de personas. Los sizotímicos, por otra parte son más penetrantes en sus evaluaciones sobre la gente y -- las cosas, se puede depender más de ellos en compromisos a largo plazo y aquello en lo que requiera exactitud, por --- ejemplo, trabajo de electricista, son más inflexibles, más inventivos y se puede depender más de ellos para cumplir -- las promesas y obligaciones con exactitud. Es esta diferencia probablemente la cual explica el por qué el A+ o afecto tímico generalmente obtiene clasificaciones de adaptación social superiores en secundaria y bachillerato.

3.9.- EXPRESIONES CARACTERISTICAS DEL FACTOR B:

Descripción para puntuación baja	Descripción para puntuación alta
Baja inteligencia B-	VERSUS Alta inteligencia B+
(Medida de poder crista	VS. (Medida de poder cristaliza--
lizada)	da)
Baja capacidad mental	VS. Alta capacidad mental
Incapaz de resolver pro	VS. Introspectivo, de rápido ----
blemas abstractos.	aprendizaje, adaptable inte--
	lectualmente.

Las asociaciones de subrasgos de personalidad con la inteligencia no dan cargas muy significativas, siendo estas del orden de .3 y .4 pero indican una leve tendencia -- del niño con más inteligencia a mostrar un mayor entusiasmo, ser más persistentes y poseer mayor interés escolar. También sugieren que tiende a ser popular como compañero de -- trabajo, se adapta bien a la escuela, es líder, y es menos probable encontrarlo en grupos de delincuentes institucionlizados. Sin embargo, el objetivo principal al medir el -- factor B, no es reunir información sobre la personalidad en el sentido más estrecho, sino completar los factores importantes para la mayoría de las predicciones educativas y clínicas por medio del uso de una medida de habilidad general--precisa y breve.

La mayoría de los programas sobre la aplicación - de test en educación y clínica, en el pasado probablemente han dedicado demasiado tiempo a la medición de una amplia - gama de habilidades. En términos de obtención de informa--ción psicológica máxima, por ejemplo, para la comprensión - de la situación de aprendizaje, el tiempo se podría aprovechar mejor obteniendo conocimientos acerca de las dimensiones de personalidad. Sin embargo la principal dimensión entre las habilidades, la de capacidad mental general (la "g" de Spearman), es siempre importante, por lo que se le da su rol apropiado entre las dimensiones de personalidad, otor--gándole un valor predictivo equitativo.

En la mayoría de las situaciones de aplicación de test de rutina en la escuela y en la clínica, generalmente ya existirá en los archivos una medida de habilidad general más extensa y confiable (sin límite de tiempo), que esta escala de inteligencia breve. La escala B se incluye en el CPM simplemente para hacerlo un instrumento más completo y suficiente por sí mismo. A los resultados de un test más extenso especialmente si está libre de prejuicios educativos, por ejemplo, el Culture Fair Intelligence, test (con duración de media hora), naturalmente se le debe dar más valor cuando se combina con el resultado de la escala B en una sola estimación.

Se debe notar que la presente escala B (de inteligencia) aún aparte de su extrema brevedad, no se esperaba que se correlacionara perfectamente con un test de inteligencia ordinario, el cual se aplicaría típicamente en condiciones de rapidez. En esta escala de inteligencia, a la persona se le otorga el tiempo que necesite. La medida del factor B por tanto, en términos de tests de inteligencia es una medida de poder, no de velocidad. Todo se puede resumir diciendo que mide la habilidad general "cristalizada" en vez de la "fluida".

3.10.- EXPRESIONES CARACTERISTICAS DEL FACTOR C:

Descripción para puntuación baja	Descripción para puntuación alta
Inestabilidad emocional VERSUS Alta fortaleza del yo, C+ o debilidad del yo, C-	
(Se deja llevar por sus sentimientos, baja estabilidad emocional, --- "pierde la cabeza fácilmente", voluble)	(Emocionalmente estable, maduro, realista, sereno).
Baja tolerancia a la -- frustración.	VS. Emocionalmente maduro.
Voluble en sus actitudes e intereses.	VS. Estable en sus intereses y actitudes.
Se perturba fácilmente	VS. Sereno
Evade sus responsabilidades, se da por vencido fácilmente.	VS. No deja que sus necesidades emocionales; obscurezcan la realidad de una situación, - se apega a los hechos.
Se involucra en situaciones problemática y peleas.	VS. Se restringe para no involucrarse en dificultades.

A la fortaleza del yo comúnmente se le toma como un factor que expresa el nivel de integración dinámica natural, el control emocional, y la estabilidad. Las descripciones

ciones algo variadas de fortaleza del yo dadas por los psicoanalistas, poseen en común este patrón empíricamente demostrado. Lo que algunos teóricos del aprendizaje consideran como logro del aprendizaje integrativo también describiría esto, pero los trabajos de Eysenck (1953) y Cattell -- (1957) nos muestran ambos que la fortaleza del yo no depende completamente del aprendizaje en el hogar o en la escuela. Las tendencias constitucionales aparentemente hacen -- más difícil para unos que para otros la adquisición del control emocional y la estabilidad. El factor C parece ser el núcleo de lo que se conoce como capacidad para tolerar la - frustración. El individuo C- como muestran las respuestas a los ítems, tiende a molestarse fácilmente por las cosas y las personas, está frecuentemente menos satisfecho con su familia y escuela, se le dificulta emocionalmente el mantenerse quieto y el refrenarse a sí mismo y se desalienta debido a su inhabilidad para mantener buenos niveles de comportamiento. Muestra un número de respuestas neuróticas generalizadas mayor al promedio, en forma de mecanismos de defensa manifiestos, notablemente represión, de disturbios digestivos y en el dormir, temores irracionales, conductas obsesivas, y problemas de salud vagos. Al nivel de adulto un factor C bajo aparece en una amplia gama de neurosis y algunas psicosis y trastornos de personalidad.

El individuo con una debilidad del yo muy marcada, puede desajustarse completamente si se le cambia de un am--

biente familiar de apoyo, o se le somete a una reglamentación estrecha y stress, por ejemplo, en escuelas militares.

3.11.- EXPRESIONES CARACTERISTICAS DEL FACTOR D:

Descripción para puntuación baja		Descripción para puntuación alta
Temperamento flemático,	VERSUS	Excitabilidad, D+
D-		
(No demostrativo, deliberado, inactivo, ensimismado).		(Excitable, impaciente, exigente, sobreactivo, deshimbido).
Estoico	VS.	Exigente, impaciente
Complaciente	VS.	Presumido, le gusta llamar la atención.
Deliberado	VS.	Excitable, sobreactivo
No se pone fácilmente celoso.	VS.	Tiende a ser celoso
Humilde	VS.	Asertivo
Atención constante	VS.	Se distrae fácilmente
No es inquieto	VS.	Presenta muchos síntomas nerviosos.

Esta dimensión a primera vista podría ser tomada como una conducta "neurótica" como en el C-. Se admite que poseen algunas conductas en común pero se distinguen de acuerdo a una cualidad de excitabilidad "temperamental" más

inmediata, a una distractibilidad con una "mente extraviada", a una cualidad en la inseguridad y por un énfasis en la emocionalidad irrepresible, positiva, asertiva ("asténica" como dice Burt, 1944) por ejemplo, notablemente una impulsividad irrepresiva. La persona D+ nos reporta que no descansa cuando duerme, se distrae fácilmente en su trabajo debido a ruidos o dificultades intrínsecas, si no le dan posiciones importantes se siente herido, y enojado, o siempre que se le llama la atención o se le castigue y así sucesivamente. Este factor algunas veces ha dejado de aparecer en los adultos, pero nos muestra una dimensión substancial en los niños. Una extensión anormal de ésta se puede ver en Degan (1952), Lorr et. al (1953). Wittenborn (1951), y Wittman (ver Cattell, 1957), por medio de la factoración de la conducta en hospitales psiquiátricos, en lo que ha sido adscrita a la excitación maniaca y catatónica, con cargas en una sobreactividad sin descanso y ataques físicos (Cattell, 1957). Similarmente los individuos con un resultado alto en D a pesar de ser agradables y afectivos en un estado de ánimo tranquilo, se les puede tomar como una molestia considerable en situaciones restrictivas, debido a que son tan "impulsivos". Como nos muestra Pierson (1944), los delinquentes tienden a tener resultados altos en D, a pesar de que si esto resulta ser la causa principal de que se encuentren en problemas, la perspectiva de restablecimiento es buena.

3.12.- EXPRESIONES CARACTERISTICAS DEL FACTOR E:

Descripción para puntuación baja		Descripción para puntuación alta
Sumisión, E-	VERSUS	Dominancia, ascendencia, E+
(Obediente, fácil de manejar, dócil, prefiere adaptarse a costa de sacrificios).		(Asertivo, agresivo, competitivo, testarudo).
Sumiso	VS.	Asertivo, autoconfiado
Dependiente	VS.	Independiente
Considerado con los demás.	VS.	Duro, hostil
diplomático		
Expresivo	VS.	Solemne
Convencional, Conformista.	VS.	Inconvencional, rebelde
Fácilmente perturbado por la autoridad	-- VS.	Testarudo
Modesto	VS.	Exige admiración

Aquí tenemos el factor bien conocido de la dominancia en seres humanos y animales, el cual ha sido investigado por Maslow (1964), Allport (1961), y otros teóricos de la personalidad. La forma de expresión de este rasgo en las niñas parece ser algo diferente que en los niños, aunque no al grado de diferir en las mujeres, las cuales mues-

tran, además de una dominancia como anteriormente se manifiesta, subrasgos hipochondriacos, de etiqueta social, prominentes y de obtención de atención. En cualquier sexo, una alta dominancia nos puede llevar a la desobediencia, voluntad testaruda, independencia y creatividad mental, y algunas veces, conducta antisocial. Pero las expresiones directas frecuentemente están bajo control y de una forma "sublimada", el rasgo no es siempre clasificado como indeseable. Por ejemplo, una buena actuación deportiva y una independencia y creatividad en las artes y ciencias se asocian con la dominancia. A los niveles de escuela elemental, el logro se correlaciona positivamente con la docilidad E-; pero en los estudios de post grado, la correlación cambia y se convierte en positiva con E+.

De los estudios sobre escendencia-sumisión con el test de Allport, se conoce que la dominancia tiende a correlacionarse positivamente en algún grado con el status social, y los resultados de Allport y en los de Cattell y Stice, han mostrado que la dominancia es algo más alta en líderes establecidos que en seguidores (Cattell y Stice, 1960). Sin embargo dicha correlación es más alta con el liderazgo espontáneo que con el aceptado; sin embargo, un experimento muestra (Cattell y Stice) que los grupos en los cuales todos los miembros están en el polo superior en dominancia, exhiben un rol interactuante más efectivo y un procedimiento democrático genuinamente individualista. Se "sienten li

bres para participar", confrontan directamente los problemas grupales y critican los defectos del grupo.

Ambos extremos de la dimensión acarrear problemas para la adaptación. Un resultado alto (dominancia) es una parte definitiva en el patrón problemático de la conducta delincente en adolescentes, pero un resultado bajo también es "patológico" ya que ocurre en los perfiles de neuróticos (Cattell y Scheier, 1961) y varios tipos de trastornos que requieren de institucionalización.

3.13.- EXPRESIONES CARACTERÍSTICAS DEL FACTOR F:

Descripción para puntuación baja		Descripción para puntuación alta
Internalización, F-	VERSUS	Externalización F+
(Sobrio, taciturno, serio).		(Entusiasta, alegre, impetuoso).
Silencioso, introspectivo.	VS.	"Platicador"
"Preocupón"	VS.	Alegre
Reflexivo, preocupado	VS.	Despreocupado
No comunicativo, se apega a valores internos.	VS.	Franco, expresivo, refleja el sentir del grupo.
Lento, precavido	VS.	Rápido, alerta

Este es uno de los componentes primordiales de la extroversión (la cual es un compuesto de segundo orden de algunos de estos rasgos originarios primarios).

En algún tiempo se pensó que era principalmente un "estado" de exaltación o de depresión pero ahora es claro que representa un rasgo relativamente fijo de seriedad, precaución y represión en el extremo F- (internalización) y de ligereza alegre y despreocupada en el extremo de externalización.

La investigación de sus orígenes nos muestra que las personas externalizadoras generalmente tuvieron un ambiente más fácil, menos punitivo, y más conducente al optimismo, o que han adquirido esta actitud más despreocupada a través de aspiraciones menos exigentes y atmósferas familiares seguras e indulgentes.

Las personas internalizadoras generalmente han sido criadas con normas más exigentes y severas, y en condiciones más difíciles. Sin embargo, los estudios con gemelos de Gottesman nos muestran que esta aceptación de mayor responsabilidad también posee un componente apreciablemente hereditario (1963). La internalización también se encuentra en muchas enfermedades físicas y mentales o crónicas. Los niños internalizadores tienden a ser clasificados como reservados y que sueñan despiertos, con una propensión hacia-

el hábito nervioso particular de comerse las uñas. La internalización tiene una relación significativa con la preferencia de vivir en el centro de las grandes ciudades (Cattell, Eber y Tatsuoka, 1970), en comparación a los suburbios o la calma de las zonas rurales, y a la posición familiar. El niño mayor (a través de mayor responsabilidad y contacto con adultos) tiende a ser más internalizador y el menor más externalizador. Muy aparte de este efecto de orden de nacimiento, la externalización declina, después de la adolescencia, con la edad; los datos más claros nos muestran una baja súbita entre los 17 y 35 años de edad (Cattell y Sealy, 1965; Sealy y Cattell, 1966). En lenguaje común, la internalización puede ser considerada como una adaptación a "una carga de preocupaciones"

Mientras que los niños internalizadores no son demasiado populares con sus compañeros (Guinouard y Rychlak, 1962) y generalmente no tienen éxito en ser elegidos como líderes o en un trabajo donde existe "contacto personal" (Cattell y Stice, 1960), su seriedad acerca de cualquier trabajo tiende a promover la estabilidad ocupacional y la adaptación al dejar la escuela.

3.14.- EXPRESIONES CARACTERISTICAS DEL FACTOR G:

Descripción para puntuación baja		Descripción para puntuación alta
Debilidad superyoica o no aceptación de las normas morales del grupo o sociales.	VERSUS	Fortaleza superyoica, G+
(Ignora las reglas, expedito).		(Concienzudo, persistente, moralista, prudente).
Inconstante	VS.	Perseverante, determinado
Frívolo	VS.	Responsable
Autocomplaciente	VS.	Emocionalmente disciplinado
Indolente, negligente	VS.	Consistentemente ordenado
Incumplido	VS.	Concienzudo, dominado por un sentido de responsabilidad.
Ignora sus obligaciones para con los demás.	VS.	Atento a normas y reglas morales.

Este factor tiene un parecido superficial con el C porque también es un indicativo de la conducta autocontrolada en lugar de la conducta emocional.

Sus orígenes, sin embargo, son completamente diferentes y hasta estadísticamente difiere de la fortaleza del yo (C, mencionado anteriormente) porque posee una mayor car

ga en persistencia, impulso y dominio por un sentido del deber. Si uno toma en consideración la gama de los factores de personalidad conocidos se hace luego evidente que el superyó psicoanalítico recibe su confirmación más clara de este factor. Describe la consideración para las normas morales, la tendencia a impulsar el yo y reprimir el ello, lo cual frecuentemente se consideran como marcas del superyó, y que pueden ser distinguidos del factor C con una estabilidad emocional más insensible, lo cual sólo proviene de una buena integración dinámica.

Subjetivamente, la persona G+ se ve a sí misma como correcta de costumbres y moral; y guardián de ellas, perseverante, le gusta planear, se puede concentrar, cuidadoso de pensar antes de hablar y prefiere personas eficientes a otra compañía. Un número de test objetivos se han encontrado para este factor y parecen indicar que implica éxito en una variedad de ejecuciones en las que se requiere perseverancia, ser libre de tener oscilaciones en el estado de ánimo, y una buena organización en el pensamiento.

Sin embargo, el psicólogo debe estar preparado para resultados anormales ocasionales debido al hecho de que este rasgo originario es uno de los más motivacionalmente distorsionables cuando se miden por medio de un cuestionario.

Las personas concienzudas no se darán todo el crédito, y el delincuente institucionalizado puede "fingirse - buano". Los "intelectuales" bohemios (a los cuales algunos los nombran como liberales) sublevados contra los valores - morales comunitarios "sólidos", especialmente tienden a obtener resultados bajos, y se ha sabido que han alcanzado ce ro a pesar de poseer perseverancia y planeación en su trabajo. Donde se encuentra obviamente la perseverancia en una persona a pesar de un resultado bajo en G, sin embargo, uno debe recordar los otros factores, por ejemplo, E asertividad, o Q3 autosentimiento, que pueden producir planeación y perseverancia. Son conocidos algunos casos de aplicaciones de test donde la conducta posterior de algunos intelectuales socialmente prominentes han confirmado el aparentemente improbable bajo resultado en G debido a su informalidad e - incumplimiento en situaciones de valor humano. Aparentemente G posee algo de la cualidad categóricamente imperativa, - inconsciente, y ardiente que describieron Kant y Freud y el cual es diferente de la posesión de solo una ética racionalista. Incidentalmente Q3 es el factor que más fácilmente se puede confundir con G; pero posee menos del carácter inconsciente impersonal e imperativo de G. Se relacionan con una autoimagen consciente y las conductas (frecuentemente - más costumbres que normas morales) que conducen a una sólida reputación social.

Gorsuch (1967) y Horn (1961) han mostrado por medio de un análisis factorial de un orden más alto; que G se encuentra en el centro de varios factores de una superestructura de segundo orden que posee el carácter general del superyó. A pesar de esta comparativa certeza de identificación, no es fácil de medir con una validez constante debido a que los valores morales como las religiones son extremadamente variadas. Una escala como esta tiene así que --muestrear varias subculturas y solo puede poseer una alta validez en personas cuyos valores son los más aceptados completamente. No obstante, es un rasgo originario empíricamente muy predictivo. Los resultados altos en G, en grupos de bachillerato típicos, consistentemente se correlacionan positiva y significativamente con logro académico, interés en la escuela y compañeros, popularidad y liderazgo por medio de elección. Contrariamente, los delincuentes institucionalizados obtienen resultados abajo del promedio, y mejoran en G a medida que lo hacen en su adaptación (Pierson, - 1965; Pierson y Kelly, 1963; Pierson, Moseley y Olsen 1967). Investigaciones más breves muestran relaciones de un resultado bajo en G con decir mentiras, exhibirse, robar, destruir propiedades, desafiar la ley y el orden y berrinches temperamentales (especialmente relacionados con intentos de disciplinar al niño). Obviamente las medidas de G son generalmente significativas para evaluar el carácter educativo.

3.15.- EXPRESIONES CARACTERISTICAS DEL FACTOR H:

Descripción para puntuación baja		Descripción para puntuación alta
Reactauto, H-	VERSUS	Prepasim, H+
(Tímido, restringido, -- sensible a la amenaza).		(Aventurero, socialmente --- atrevido, impertérrito).
Tímido, alejado	VS.	Aventurero, le gustan los -- contactos sociales.
Evita contactos con el - sexo opuesto.		Manifiesta interés en el se- xo opuesto.
Emocionalmente precavido	VS.	Cordial, reactivo
Se amarga fácilmente	VS.	Amigable
Restringido, se rige por las normas.	VS.	Impulsivo
Posee intereses limita- dos.	VS.	Posee intereses artísticos y emotivos.
Cuidadoso, considerado, percibe fácilmente el - peligro.	VS.	Despreocupado, no percibe se ñales de peligro.

El factor H es un factor bien definido el cual ha sido descubierto repetidamente en clasificaciones evaluativas y en cuestionarios y es otro componente de la extroversión. Es probable que H- represente el temperamento esquizotímico básico, innato y leptosomático. (Aparentemente po see una determinación altamente hereditaria Cattell, Ble---

wett y Beloff, 1955, que el A- o componente sizotímico, mencionado anteriormente). La persona H- muestra el síndrome-tímido, alejado, cuidadoso, "de buena conducta" el cual podría ser una condición de los prepsicóticos esquizoides, ya que los esquizofrénicos, han mostrado resultados significativamente menores a el promedio en H. (Este temperamento H bajo es, no obstante un temperamento completamente normal, -- aparte de las circunstancias traumáticas). La persona H- se reporta a sí misma como intensamente tímida, lenta, e impedida de expresarse a sí misma.

Le disgustan las ocupaciones con contactos personales, prefiere uno o dos amigos íntimos a las multitudes, evade fiestas o competencias abiertas, teme a las situaciones, guarda rencor fácilmente, y es desconfiado, pero es muy considerado de la sensibilidad de los otros, y no es muy dado a mantener contacto con todo lo que sucede a su alrededor. En situaciones grupales, las personas con un H alto se sienten libres de participar, pero se dice de ellos que son oradores insensibles y muy extensos. En dinámicas de grupo hacen más comentarios puramente sociales que orientados hacia una tarea (Cattell y Stice, 1960), por el contrario los reactautos (H-) se apegan al tema.

Un buen número de medidas fisiológicas se han mostrado correlacionadas con H (Cattell, 1957) y la evidencia es que H es: (a) substancialmente un factor constitucional

(Cattell, Blewett y Beloff, 1955) y (b) conectado (en la dirección H-) con una mayor reactividad a la amenaza del sistema nervioso autónomo (Cattell, 1957). El término reactivo para H- está construido para sintetizar esta reactividad a la amenaza esencial, mientras que prepasim en el extremo opuesto, es una abreviatura de "predominancia parasimpática", esto es, una inmunidad a la amenaza.

3.16.- EXPRESIONES CARACTERISTICAS DEL FACTOR I:

Descripción para puntuación baja		Descripción para puntuación alta
Durea, I-	VERSUS	Semopro, I+
(Inconmovible, rechaza fantasías e ilusiones).		(Compasivo, sensible, dependiente, sobreprotegido).
Poco emotivo, no espera mucho de los demás.	VS.	Inquieto, espera afecto y -- atención.
Autosuficiente, responsable.	VS.	Inseguro, dependiente, busca ayuda y simpatía.
Duro (hasta el punto de cinismo).	VS.	Gentil, amable, indulgente - tanto consigo mismo como con otros.
Pocas actitudes artísticas (pero no por falta de gusto artístico).	VS.	Con actitudes artísticamente meticulosas, "fantoche", teatral.
No es afecto a fantasías.	VS.	Imaginativo, en su vida interior y en su conversación.

Actúa basado en eviden- VS. Actúa basado en intuiciones
cias objetiva y lógica.
Siempre mantiene su ob- VS. Busca atención, inconstante
jetividad en mente.
No deja que sus defec-- VS. Hipocondriaco, se preocupa -
tos físicos le afecten- de sí mismo.
demasiado.

En estudios de cuestionarios la persona semopro -
I+ muestra un rechazo definitivamente quisquilloso de las -
personas "toscas" y las ocupaciones duras, un gusto recrea-
tivo para los viajes "románticos" y para nuevas experien--
cias, una mente estética, imaginativa, lábil (realmente algo
"frívola" e inestable) un amor por lo dramático y una cier-
ta impracticabilidad para los asuntos en general. Existen-
indicaciones de que los artistas obtienen resultados altos-
en este factor y que además es susceptible a patrones cultu
rales diferentes, ya que están más altas las normas inicia-
les europeas que las de los Estados Unidos.

Las mujeres y las niñas también están más altas -
que los hombres y los niños. Sin embargo, sería un error,-
como algunas veces se hace, llamar esto "femineidad-masculi
nidad", ya que los sexos difieren significativamente tam---
bién en otros factores, por ejemplo, en E (dominancia) en A
(afectividad). El funcionamiento grupal tiende a empobre--

cerse entre más alto se encuentra el promedio I+ de los --- miembros que constituyen el grupo; mientras que en experi--- mentos en dinámicas de grupo (Cattell y Stice, 1960), los - individuos con I+ reciben significativamente más descripcio--- nes como personas que se inquietan por pequeñeces, lentifi--- can el funcionamiento grupal para la toma de decisiones, ha--- cen observaciones socio-emocionales negativas (autoindulgen--- tes, sobrerrefinados, afectan el ánimo grupal). El extre--- mo opuesto I-, representa una clase de dimensión temperamen--- tal, dura, masculina, práctica, madura, generadora de soli--- daridad grupal y realista.

Las primeras observaciones de este patrón apare--- cen en Psicología, en el continuo "tierno-vs-duro" de Wi--- lliam James sin embargo la visión completa hace ahora este--- término no apto. La evidencia herencia-vs-medio ambiente - muestra (Cattell, Blewett y Beloff, 1955) una determinación ambiental y cultural muy substancial del nivel del indivi--- duo. No obstante, lo que haya de hereditario se puede aso--- ciar con grupos sanguíneos, ya que existe evidencia prelimi--- nar (Cattell, Young y Hundleby, 1964) de una relación signi--- ficativa de I+ con el grupo sanguíneo AB.

El grado de que sea determinado ambientalmente, - la evidencia muestra que I+ está asociada con hogares indul--- gentes, sobreprotectores y, en algunos casos, más quisquillo--- samente culturales así como en culturas en decadencia, de he

cho con un patrón más satisfactoriamente descrito como "sensibilidad emocional protegida" aquí abreviada al título de "semopro". Similarmente durea abrevia convenientemente el título de "dureza y realismo", en el extremo opuesto (I-). Sin embargo, la característica principal de I+ es el hogar emocionalmente indulgente y sobreprotector. A pesar de que posee asociaciones culturales, sería un error identificarlo con una cultura más elevada o con ideales refinados, porque un I alto frecuentemente se obtiene (Cattell, 1957) en lugares de un nivel cultural muy bajo donde existe negligencia en la disciplina, predomina la indulgencia, los padres se ponen del lado del niño contra la sociedad y la sensibilidad hacia la subjetividad individual es alta. Las personas con un alto I reportan que evaden las situaciones difíciles y aventuradas tiende a depender del maestro, son artísticos y pulcros, pero no organizados. Tienden a ser clasificados como que no contribuyen a la sociedad y no ayudan en una emergencia. Son clasificados como quisquillosos, dependientes, cuenteros, exigentes de atención, sensibles y nerviosos, se quejan de que se cansan fácilmente, de pesadillas, cefaleas, dolores estomacales y enfermedades "imaginarias", y tienden a evitar juegos y ejercicios físicos. El niño que obtiene resultados muy altos en I se le debe probablemente fomentar a que desarrolle su responsabilidad que dependa menos de los maestros o padres, y que dedique más tiempo a sus actividades en grupos de su misma edad.

Clinicamente, este es un factor importante, porque los neuróticos están significativamente más altos que el promedio. El estudio longitudinal de Huffman (Ver Cattell, 1957), muestra una tendencia decididamente mayor a que posteriormente se desarrolle una historia ansiosa (y a un grado menor neurosis en general) en aquellos adultos, los cuales estaban altos en I cuando niños. A pesar de que las personas con un alto I se conducen como si fueran inseguros, la I no es consistentemente una parte del factor unitario de segundo nivel de ansiedad.

Ocupacionalmente, los enfermeros psiquiátricos, los artistas, y las mujeres que prefieren el hogar (a una profesión) salen más altos, mientras que en el extremo bajo están los policías, las personas con posiciones dirigentes, los científicos físicos, ingenieros, los electricistas, los mecánicos y contadores, todos enfrentándose a realidades inmanejables.

3.17.- EXPRESIONES CARACTERISTICAS DEL FACTOR J:

Descripción para puntuación baja	Descripción para puntuación alta
Afiliación, J-	VERSUS Coastenia, J+
(Efervescente, le gusta la actividad grupal).	(Individualidad circunspecta, reflexivo, internamente restringido).
Sigue la idiosincracia del grupo	Actúa individualmente

Le gusta recibir la atención VS. Ensimismado, receloso

Se involucra personalmente en las actividades -- VS. Obstructor metódico

grupales.

Vigoroso VS. Con fatiga neurasténica

Acepta reglas grupales VS. Evalúa fríamente

Se ha mostrado que este es un patrón más difícil de interpretar. Se le ha denominado variadamente, factor - Hamlet, neurastenia, etc. En las respuestas al cuestionario la persona J+ prefiere hacer las cosas por sí solo, esquisquilloso física e intelectualmente, medita sobre sus -- errores y cómo evitarlos, tiende a no olvidar si lo tratan injustamente, tiene sus propios puntos de vista, diferentes a los del grupo pero prefiere no intervenir para evitar argumentos, y sabe que posee pocos amigos. El psicólogo reconocerá que este factor parece ser la influencia común subyacente - en la conducta psicasténica, obsesivo-compulsiva y neurasténica; de aquí el término "coastenia", esto es, lo que es común para las astenias.

Como se pudiera esperar, los estudiantes J+ tienden a ser impopulares con otros estudiantes. Existen indicaciones de una apreciable determinación constitucional y - de alguna asociación con una mayor propensión hacia la esquizofrenia y la delincuencia. Este factor justifica una -

investigación más intensa en sus asociaciones y sus orígenes.

3.18.- EXPRESIONES CARACTERISTICAS DEL FACTOR N:

Descripción para puntuación baja	Descripción para puntuación alta
Ingenuidad, N- (Sincero, sin pretensiones).	VERSUS Astucia, N+ (Sagaz)
Genuino, pero torpe socialmente.	Refinado, consciente de lo relacionado con lo social.
Tiene una mente crédula, no evaluativa.	Tiene una mente calculadora y exacta.
Gregario, se involucra emocionalmente con calidez.	Aislado y disciplinado emocionalmente.
Espontáneo, natural Tiene gustos sencillos	VS. Premeditado. VS. Meticuloso estéticamente
No posee introspección	VS. Introspectivo con respecto a sí mismo.
No posee habilidad para analizar las motivaciones de las conductas.	VS. Introspectivo con respecto a otros.
Satisfecho con lo que la vida le depara.	VS. Ambicioso, posiblemente inseguro.

Tiene una confianza ciega VS. Perspicaz
 ga en la naturaleza hu-
 mana.

Este factor no está tan bien establecido en las clasificaciones conductuales como en el cuestionario y todavía se debe obtener una validez mayor en el campo de los -- cuestionarios. Posiblemente cambia apreciablemente su ex-presión en subgrupos diferentes. En verdad a pesar de que-N es clara como una dimensión, el desarrollo de ítems de alta validez para detectar el factor N ha tomado más de una -década. Si se pudiera confiar en lo que es común entre la-clasificación y el factor del cuestionario, uno puede sumar a un valor alto en N tales "criterios" como ingenioso, agu-do en sus diagnósticos clínicos; flexible en sus puntos de-vista, inclinado a "estudiar los ángulos", alerta hacia las costumbres, a las obligaciones sociales, y hacia las reac-ciones sociales de otros. El patrón representa alguna for-ma de desarrollo intelectual-educativo en términos de habi-lidades tácticas astutas, pero existe poco peligro de que -se confunda con inteligencia, a pesar de que se correlacio-nara positivamente con la inteligencia, y la dominancia. Re-presenta ciertamente el "maquinador cortesano y diplomático"-Maquiavelo- en comparación con el "hombre natural", de Roy-sseau y el "franco" Thoreau. Existen cualidades "positi-vas" para una N baja de una casi emocional ingenua genuinidad,

una franqueza completa, y una franqueza espontánea.

No obstante esta dimensión parece ser un patrón - de habilidades adquiridas socialmente, existe una evidencia inicial en el campo clínico de que se asocia algo negativamente con patologías, por ejemplo, esquizofrenia y neurosis y por lo tanto puede ser cierto tipo de agudeza mental generalizada, que ayuda en más campos que solo la adaptación social y la cual se atrofia cuando existe una patología. Ocupacionalmente los grupos más altos son las profesiones de - expertos y las ocupaciones que requieren precisión, por --- ejemplo, los ingenieros que estudian el tiempo, los contadores y los electricistas, mientras que los más bajos son los misioneros, los enfermeros en general, los enfermeros psiquiátricos, los cocineros y los convictos. La N+ se ha mostrado que distingue significativamente el paranoide "astuto" de el esquizofrénico simple no-paranoide. Hadley (1953) encontró que una N alta está correlacionada negativamente - con el éxito al dar clases, y existen otras indicaciones -- que los individuos con una N baja son más gustados y se confía más en ellos, tal vez especialmente por los niños. Varios tipos comunes de delinquentes han mostrado resultados muy altos en N. Probablemente N es un patrón adquirido, estimulado, parcialmente por un ambiente difícil "sauve qui - peut", creando inseguridad y una suspicacia astuta. En sus aspectos más positivos psicológicamente, puede representar un desarrollo intelectual, autosuficiente y sofisticado, --

con escepticismo acerca de los supuestos culturales más ingenuos, los cuales pueden tomar formas de caballerosidad Socrática o de un "pilluelo sabelotodo". En grupos subculturales adultos, el patrón N+ se asocia repetidamente con reacciones de rechazo al salón de clases y a lo que se acepta como académicamente correcto, lo cual le queda mejor al concepto de "astucia de pillo-callejero".

Todo esto nos lleva a que existen demasiados sentimientos de eficiencia y supervivencia en N+ para que las personas con resultados altos en N fueran bondadosamente tolerantes con la mayoría de las personas y sus errores. El concepto está acorde con las observaciones de expresividad emocional genuinamente ingenua, y una calidez emocional y predilección por las personas en N-.

En las dinámicas de grupo, las N altas son registradas con una mayor frecuencia significativa como dirigiendo las discusiones analíticas enfocadas hacia un objetivo, y dando soluciones grupales constructivas. Mientras que -- las N bajas reciben más registros como utilizando procedimientos que impiden y lentifican (Cattell y Stice, 1960).

3.19.- EXPRESIONES CARACTERISTICAS DEL FACTOR 0:

Descripción para puntuación baja	Descripción para puntuación alta
Adecuación no problemática 0-	VERSUS Susceptibilidad a la culpa
(Autoconfiado, plácido, seguro, complaciente, sereno).	(Ansioso, se reprocha a sí mismo, inseguro, preocupado, perturbado).
Con confianza en sí mismo.	VS. Preocupado, ansioso
Alegre, resistente o invulnerable.	VS. Deprimido, llora fácilmente.
Plácido, sin arrepentimiento.	VS. Se entenece fácilmente, susceptible a los estados de ánimo.
Expedito, insensible a la aprobación o desaprobación de las personas.	VS. Fuerte sentido de la obligación, sensible a la aprobación o desaprobación de las personas.
Despreocupado	VS. Escrupuloso, metodoso.
Toscamente vigoroso	VS. Hipocondríaco e inadecuado
Sin miedos	VS. Síntomas fóbicos.

Los cuestionarios de adaptación anteriores, le han dado tales términos a este factor, como "tendencia depresiva", y "estado de ánimo bajo", "sensibilidad emocional"

"autodevaluación" y hasta "neuroticismo" y todas estas etiquetas tienen algo de razón. Como nos muestran los ítems actuales, las personas O+ se sienten sobrefatigadas por las situaciones excitantes, y poseen un sentimiento de inferioridad e inadecuación para enfrentarse a las duras demandas diarias de la vida. No pueden conciliar el sueño debido a que se encuentran preocupados, se descorazonan fácilmente, y, especialmente sienten remordimientos y culpa. Esto último, y el hecho de que sienten que las personas no son tan morales y preocupadas acerca de las cosas como debieran estar, unido a su inclinación hacia la piedad, conducen hacia el concepto de susceptibilidad a la culpa. Sin embargo, -- adicionalmente, se molesta emocionalmente debido a la presión de la autoridad y prefiere libros e intereses tranquilos a las personas y al ruido. Tales estudiantes sobreactúan a las dificultades y necesitan de estímulos.

En los niños, los miedos definidos, tanto como un sentimiento central de inadecuación y salud, son prominentes en los resultados O+ (Cattell, 1957; King, 1948). Los experimentos de dinámica de grupo, registran a las personas con un alto O con sentimientos de no sentirse aceptados o libres de participar; y a pesar de que se interesan por la conformidad y normas grupales, tienden a ser clasificados como estorbosos (Cattell y Stice, 1960), y son impopulares con sus iguales, esto es "inadaptados sociales". Clínicamente un resultado con un factor O alto aparece en cada uno

de los 40 perfiles adultos de interés clínico (en más de -- cuatro mil casos) que se han analizado hasta ahora, inclu-- yendo diversas formas de neurosis, psicosis, trastornos de-- la personalidad y hasta enfermedades físicas. Uno debe, -- por supuesto, distinguir O, susceptibilidad a la culpa y -- sensibilidad hacia la aprobación de otros, de la fortaleza-- del superyó, G. Teóricamente uno podría esperar que un alto O en la niñez temprana ayudara a la formación del superyó, -- o que cause un gran sufrimiento cuando se niega el superyó, -- pero hasta ahora no se han demostrado correlaciones entre - O y G. Es probable que la creencia psicoanalítica de que - el neuroticismo se asocia con una alta G, lo cual desmiente Mowrer (1964) , es realmente una percepción de una alta O - en los neuróticos, lo cual es una relación confirmada.

3.20.- EXPRESIONES CARACTERISTICAS DEL FACTOR Q3:

Descripción para puntuación baja	Descripción para puntuación alta
Baja integración de los sentimientos propios, - Q3-	Alta fortaleza de los sentimientos propios Q3+
(Sin control, laxo, sigue sus propios impulsos, ignora las normas sociales).	(Controlado, ejercita su fuerza de voluntad, socialmente preciso, compulsivo, actúa de acuerdo a su autoconcepto).

Este factor como el siguiente llevan la etiqueta Q - porque se han establecido firmemente solo en respuestas a cuestionarios²⁷ a pesar de que se correlaciona substancialmente con algunos otros criterios conductuales importantes.

Su elusividad a ser clasificado puede provenir debido a que consiste, si las hipótesis presentes son correctas, en una actitud hacia el autoconcepto, el cual es internalizado en gran medida. De hecho parece ofrecernos la evidencia experimental, tan necesitada durante mucho tiempo, para el efecto tan discutido de un autoconcepto unitario hacia la conducta. La evidencia experimental que correlaciona Q3 con el autosentimiento, independientemente medidas -- por medio de mecanismos objetivos de intereses en el School Motivation Analisis Test (SMAT) (Sweney, Cattell y Krug, -- 1970) y en el Motivation Analisis Test (MAT) (Cattell, Horn Sweney y Radcliffe, 1964) está de acuerdo con la teoría de que Q3 expresa el grado en el cual una persona ha adoptado e invertido su interés en un "sentimiento de autoestima" -- ideal. Es decir, que representa el grado en el cual él dirige su conducta en referencia al concepto de sí mismo que él quiere que otros tengan de él y el cual cree que representa su verdadero potencial (Crombach, 1956). Existen todas las indicaciones que el autoconcepto y su interés diná-

(27) Esto es debido a que los cuestionarios en inglés son -
Questionnaire.

mico de autosenntimiento asociado pueden ser estimulados por medio de una educación constructiva, directa de los valores socio-morales y a través de fomentar su autorespeto.

Uno se pregunta por qué un factor que en metodología Q posee tanta variancia y que tiene importantes asociaciones de criterio demostrables -y que también aparece independientemente en el SMAT- no ha aparecido en clasificaciones de los observadores. La respuesta probable es que su aparición sutil en los efectos de control, buen gusto, auto-interés y auto-crítica está tan internalizada que escapa a los investigadores de la conducta ordinaria.

Los ítems principales en esta escala muestran que el niño alto en Q3 es autocontrolado, se esfuerza por aceptar las normas éticas aprobadas, ambiciona tener éxito, se preocupa por su imagen social, es considerado con los otros, es prevenido, dispuesto a reducir y controlar sus expresiones emotivas, concienzudo y algunas veces "vanidoso". Esto está de acuerdo con nuestra comprensión del factor de autosenntimiento como una matriz orientada socialmente, de actitudes de auto-control, como se revelan en el MAT y el SMAT. Su extremo negativo, Q3- es esencialmente un rechazo narcisista de las demandas culturales, (con, por alguna razón, -- una inseguridad ansiosa), y una emotividad no reflexiva y sin guía. En su excitabilidad algunas veces clamoroso tiene algún parecido superficial con el factor D, y nos recuer

da que el factor Q3, de acuerdo a la investigación (Cattell, Blewett y Beloff, 1955), no es completamente determinado -- por el ambiente y puede representar alguna desinclinación - temperamental para el control social. (En el dominio del cuestionario adulto, parece requerirse de unas habilidades técnicas específicas, claras y analíticas para separar Q3- y D+). Factorialmente, existe también el problema que a todos los niveles Q3 parece cambiar algo con los valores sociales y culturales particulares. La investigación (Cattell y Scheier, 1961) sobre la ansiedad muestra que Q3 es una influencia que contribuye al factor de ansiedad de segundo orden, esto es, que una pobre integración y un bajo interés -- por un auto-sentimiento estable están definitivamente asociados con la ansiedad.

En dinámicas de grupo los resultados altos en Q - detectan esencialmente a personas que prueban ser elegidas como líderes (Cattell y Stice, 1960). Las escalas de interacción de Bales y Cattell-Stice (Cattell y Stice, 1960), -- también los muestran como líderes efectivos en vez de ser -- solo líderes populares. Estas personas controladas y objetivas hacen más observaciones grupales que otros- especialmente creadores de problemas y propuestas de soluciones- reciben menos registros como obstaculizadores, y menos rechazo al final de las actividades grupales. Un alto Q3 se asocia con éxito en actividades mecánicas, matemáticas y organizacionales productivas. Se encuentra elevado en ejecuti-

vos, trabajadores del departamento de personal, enfermeros-psiquiátricos, en todos los cuales se les exige especialmente objetividad, equilibrio y decisión. Sin embargo, también sale superior a la media en ciertos esquizofrénicos -- (Cattell, Tatro y Komlos, 1965), debido a razones todavía no establecidas. Por otra parte, la investigación está de acuerdo en encontrar a Q3 asociada con todas clases de éxito ocupacional y académico. De su rol en muchas situaciones de control, Q3 ha sido bien denominado el factor "giroscópico", produciendo en la personalidad estabilidad y propósito. De acuerdo con esto, un resultado bajo en Q3, se asocia con la delincuencia juvenil.

3.21.- EXPRESIONES CARACTERISTICAS DE Q4:

Descripción para puntuación baja

Descripción para puntuación alta

Baja tensión érgica,
Q4-

VERSUS Alta tensión érgica Q4+

(Relajado, tranquilo, sin frustraciones, --- guarda su compostura).

(Tenso, frustrado, motivado, sobretrabajado, agotado).

A este último de los 14 factores se le da una denominación Q otra vez y omite cualquier carga en las clasificaciones de variables en la observación de la conducta debido a que es demostrable más fácilmente como un patrón en-

los cuestionarios, y es un factor más elusivo en las clasificaciones de los observadores. Los niños y adultos que sa len altos en Q4 se describen como con preocupaciones emocio nales, tensos, irritables, y están en conflicto consigo mis mos, se sienten frustrados y están sensiblemente conscien- tes de ser criticados por los padres, debido a su desorden, fantasía y negligencia para las buenas metas.

Se puede notar algún parecido superficial, como - en Q3-, con el factor D, pero las verdaderas conexiones co- rrelacionadas de Q4 son como C-, debilidad del yo, y con O+, susceptibilidad a la culpa, junto con los cuales comparte - una gran contribución en común a la totalidad del factor de segundo orden de ansiedad (Cattell y Scheier, 1961). En ver dad es muy notorio clínicamente que Q4 comparte junto con - O, la capacidad para diferenciar neuróticos de normales, ya que es, uno de los tres factores más cargados significativa mente en la ansiedad general. Se encuentra anormalmente al to en los trastornos de la personalidad, en las enfermeda-- des físicas crónicas, y en la psicosis. En el presente, la mejor interpretación teórica de Q4, es aquella que describe la excitación y la tensión y refleja el nivel de impulsos - sin descargar (no solo la frustración en la libido sexual - como en la teoría freudiana de la ansiedad, sino el nivel - general de frustración de todos los ergs).

3.22.- ESTRUCTURA FINAL DEL TEST:

El test está constituido por 140 ítems en cada -- forma (un total de 560 para las formas A+B+C+D), posee 10 - ítems por factor y por forma, esto significa 40 ítems por - factor, si las cuatro formas son utilizadas.

Ya que 140 reactivos por forma son demasiado ex- tensos para los alumnos menores y/o lentos de lectura, cada forma se dividió en dos "partes".

Por lo tanto la forma A se compone de una parte - A1 y una parte A2, consistentes cada una de 70 reactivos, 5 por factor; la forma B consiste de una parte B1 y una parte B2, y similarmente las formas C y D. Cada ítem (exceptuan- do los del factor B de inteligencia) tiene respuestas de -- elección forzada "izquierda-derecha", para los niños, que - no son capaces del uso balanceado de la alternativa interme- dia, como lo son los estudiantes de bachillerato y los adul- tos.

Los ítems particulares que definen cada factor, - además de las respuestas puntuables, se muestran en la si- guiente tabla:

POSICION DE LOS ITEMS EN LAS FORMAS DE
LOS TESTS CON RESPECTO A LOS FACTORES

Posición de las respuestas puntuables

Factores	Número de ítems por forma	Forma A o Forma C (Partes 1 y 2)		Forma B o Forma D (Partes 1 y 2)		
		Lado Izq.	Int.	Lado Der.	Izq.	Int.
A	10	1,9		2,5,7	2,5,7	1,9
B	10	11,27	19	15,23	11,27	19
C	10	3,10		4,6,8	4,6,8	3,10
D	10	12,16,28		20,24	20,24	12,16,28
E	10	17,25		13,21,29	13,21,29	17,25
F	10	14,18,22		26,30	26,30	14,18,22
G	10	35,47		31,39,43	31,39,43	35,47
H	10	32,44,48		36,40	36,40	32,44,48
I	10	37,45		33,41,49	33,41,49	37,45
J	10	34,38,42		46,50	46,50	34,38,42
N	10	51,55,67		59,63	59,63	51,55,67
O	10	64,68		52,56,60	52,56,60	64,68
Q3	10	57,65		53,61,69	53,61,69	57,65
Q4	10	54,58,62		66,70	66,70	54,58,62

Como se puede apreciar no se permitió que todos - los ítems de un factor estuvieran contiguos. Los reactivos son "cíclicos" en la serie de factores, aunque existen algunas modificaciones de un ciclo sencillo, ya que esto produce mayor conveniencia a la hora de calificar.

Es una "realidad psicométrica" que los cuestionarios en general son más vulnerables a los efectos de distorsión ocasionada por el fingimiento deliberado o por fuerzas motivacionales inconscientes. Ciertos pasos pueden ser y - se tomaron para minimizar esta fuente de error en la medición en el CPN. En particular, los ítems fueron construidos para ser tan "neutrales" como fuera posible con respecto a las conveniencias sociales. Los reactivos han sido balanceados para que un número igual de respuestas en acuerdo y desacuerdo a los ítems contribuyan al resultado de la escala. De esta forma, se eliminan los efectos de responder de acuerdo a las conveniencias sociales. Finalmente, los reactivos seleccionados fueron aquellos que tenían un bajo nivel de "validez aparente", pero al mismo tiempo retuvieron su habilidad para medir exactamente el rasgo en cuestión.

De cualquier manera, se debe enfatizar que los aplicadores del test debería tomar la gran responsabilidad de mantener los efectos distorsionales a un mínimo. Deberían hacer esto calmando a cada niño y manteniendo un buen-

"rapport" a través del período de prueba. Lo más importante, es que deben tratar de convencer a los niños de la necesidad de cooperar y de que repondan cada pregunta honestamente.

3.23. ILUSTRACION DE MUESTRAS DE FORMATOS DE --- REACTIVOS (ITEMS):

- | | | |
|--------------------------------------|---|----------------------------------|
| Te gusta ir a la escuela. | o | Dejarías la escuela si pudieras. |
| Te la pasas bien | o | Pareces tener muchos problemas. |
| Preferirías ir a un juego de fútbol. | o | Caminar en la playa |

Estos reactivos corresponden a los factores N, C- y E respectivamente.

3.24.- ADMINISTRACION Y CALIFICACION:

El test se administra sin un tiempo límite, pero para los niños más pequeños podría ser mejor dividir el tiempo de aplicación en dos partes para una forma. Para la conveniencia del administrador, cada forma está seccionada en dos partes (por ejemplo, A1 y A2, C1 y C2). Una sola sesión no debería esperarse que se exceda de 50 minutos. Ge-

neralmente es recomendable que más de una forma se utilice - y que la interpretación se haga por medio de un resultado - compuesto para cada factor.

3.25.- INSTRUCCIONES PARA LA ADMINISTRACION:

Distribuyan los folletos de aplicación y si va a ser utilizados, también las hojas de respuestas. La hoja de respuesta es la misma para todas las formas, se le deberá decir a los niños que rellenen el casillero apropiado para indicar a cual parte del test están respondiendo (A1-A2, B1, B2, etc.). Debido a que se recomienda que la hoja de respuesta se utilice siempre que sea posible se debe prevenir a los niños que no rayen los folletos.

Se les debe decir que escriban en la parte superior de la hoja de respuestas su nombre, edad, año escolar, sexo y otra información que desee el examinador. Algunas veces es bueno recordarles que escriban sus apellido(s) y nombre(s). Si se están utilizando las hojas de respuesta, haga que presten atención al casillero en la parte superior derecha de la hoja de respuestas donde dice, "INICIE AQUI - con estos EJEMPLOS".

Tan pronto como los niños estén listos para escuchar, lea en voz alta las indicaciones que se encuentran en la parte superior de la primera página del cuadernillo mien

tras que los niños leen en silencio. Lea la segunda o tercera oración, como sea apropiado.

Lea cada pregunta y luego rellene el casillero en el lado que mejor te parezca. Si tienes hoja de respuestas, escribe solo ahí. Si no tienes hoja de respuestas marca el cuadernillo.

Aquí hay dos ejemplos:

1) Preferirías leer un libro o jugar un juego.

Poner énfasis en la "o" para que los niños se den cuenta de que existen dos lados o alternativas. Luego diga, si prefiere leer un libro llene el casillero que está a la izquierda, en seguida de esta opción. Si prefiere jugar un juego llene el otro casillero, a la derecha. No hay respuestas correctas o incorrectas, porque a las personas les gusta hacer diferentes cosas.

Existen algunas preguntas que tienen respuesta corrrecta, y tendrán 3 respuestas para elegir, como en el ejemplo 2.

2) El siguiente número de la serie 2, 4, 6, ____, -
es 2 - o 8 x o 12 -

No utilices mucho tiempo en una pregunta a pesar de que parezca difícil de contestar. Solo responde lo mejor que puedas. Asegúrate de marcar cada pregunta. Mientras trabajas, si no conoces una palabra, levanta tu mano y el maestro irá contigo. ¿Tiene alguien una pregunta? (Dar tiempo para que se respondan las preguntas). Puedes empezar ahora.

Atienda minuciosamente a cada pregunta que el niño haga para que todos entiendan claramente como se deben hacer las respuestas. Tan pronto como los niños comprendan que hacer, dígalos que continúen solos con las otras oraciones, cada vez marcando el lado que mejor les parezca. Anuncie que si encontraran una palabra que no puedan leer, quedan deben levantar su mano. Es permitido decirles la palabra o leerles la oración completa. También es permitido explicarles el significado de una palabra EXCEPTO para los ítems de la escala de inteligencia (números 11, 15, 19, 23 y 27, en las páginas 2 y 6 de cada forma). Para estos ítems, solo la lectura (pronunciación) de las palabras, pero no su significado, se le puede dar al niño, si pregunta. Esto debe realizarse privadamente para no molestar a los otros. Se debe de decir a los niños que marquen todas las oraciones y que cuando terminen una página que sigan las instrucciones y que continúen en la siguiente página.

Siempre es importante, justo después de que se --
inició el período de aplicación, que el examinador se mueva
con presteza alrededor del grupo para asegurarse que todos--
están siguiendo las instrucciones. Por medio de la observaci
ción cuidadosa del ritmo en el cual un niño en particular -
está trabajando se le puede alentar a que trabaje más rápi-
damente o más lentamente. Algunas veces nos ayuda a hacer-
declaraciones como esta:

- Casi todos han terminado la primera página:

- Si no la has terminado, deberías tratar de tra-
bajar un poco más rápido. Se debe tener cuidado con los niñ
os más pequeños y con los lectores lentos, para mantener--
los trabajando sin sobreemfatizar la velocidad.

- Un punto importante que se debe tener al final-
del test es:

- Revisen los casilleros y asegúrense, que han --
respondido a cada pregunta.

Con los niños más pequeños y con los malos lecto-
res se les puede leer en voz alta el test en su totalidad.-
Algunos ayudantes son esenciales cuando se utiliza este --
procedimiento porque algunos niños pueden necesitar más ayud
da y otros tener tendencias hacia el copiar. El examinador

que está leyendo los ítems debe encontrarse en una posición óptima dentro del salón, leyendo cada ítem claramente, inclusive repitiéndolo, pero por otra parte manejando solo -- las cuestiones que incumben a todo el grupo. Los ayudantes deben manejar las preguntas y problemas individuales.

3.26.- PROCEDIMIENTO PARA LA APLICACION INDIVIDUAL:

La aplicación individual se puede llevar a cabo -- esencialmente con el mismo procedimiento que la de la aplicación colectiva. Después de que se le dan las instrucciones, se debe dejar solo al niño excepto cuando él o ella piden ayuda.

3.27.- INSTRUCCIONES PARA LA CALIFICACION:

Hay plantillas disponibles separadas para calificar la hoja de respuestas o el cuadernillo, si no han utilizado las hojas de respuestas. Se aplican las siguientes -- guías:

- a) Examinar las formas de respuesta (hojas o cuadernillos) para ver que solo una respuesta haya sido marcada para cada ítem y que esté claramente marcada;

- b) Rechazar cualquier forma que posea patrones de respuesta obvios como son todas las respuestas en una sola columna, una alternancia regular de respuestas a la izquierda y a la derecha, etc.: Revisar que todos los ítems hayan sido respondidos.

Cuando se califiquen formas de respuestas que estén incompletas el administrador del test tiene dos opciones:

- a) Hacer que el niño al que se le aplicó el test nos de la información que falta o, si esto no es posible,
- b) Estimar los resultados totales de la porción del test que está incompleta. Esto se puede lograr obteniendo el resultado para los ítems completos de cualquier escala, multiplicando el resultado por el número de ítems de esta escala (10) y dividiendo el número de ítems que tengan respuesta en esta escala.

Las respuestas puntuables se presentaron en una sección anterior "La estructura final del test", en este mismo capítulo.

3.28 NORMAS

3.29 SIGNIFICADO DE LAS NORMAS:

El significado de los resultados en bruto después de que han sido encontrados, es la consideración primaria - de la persona que utiliza el test. Debido a que la medición en Psicología generalmente no es sobre una escala absoluta, lo mejor que la mayoría de las medidas nos pueden dar es la posición relativa de un individuo con respecto a otro o con un grupo de individuos.

3.30.- TRANSFORMACIONES DE LOS RESULTADOS EN BRUTO:

Existen tres métodos alternativos para transformar resultados en bruto, los cuales se prestan para dar claridad y para ser interpretables. Estos son:

- 1.- Escalas de diez puntos normalizados (STENS-N),
- 2.- Rangos centiles, y
- 3.- Escalas de diez puntos de puntuaciones estándar ----- (STENS-S).

Cada una tiene un valor particular y un uso específico.

3.31.- LA NATURALEZA DE LAS ESCALAS DE DIEZ PUNTOS:

Una escala de diez puntos es simplemente un caso especial de un resultado estándar (es realmente una transformación lineal de la familiar escala Z. Debido a que dos intervalos de una escala de diez puntos hacen una desviación estándar, el resultado de las escalas de diez puntos se obtiene multiplicando el resultado Z por dos, la desviación estándar, y sumando 5.5 para elevar el resultado menor a uno. Así termina con un rango que va de uno a diez y con una media de 5.5).

La escala stens-s convencional toma la media de la puntuación en bruto de la población, como el valor central (lo que por lo tanto está exactamente a la mitad de los stens 5 y 6), y se extiende para cada mitad media sigma, de la puntuación en bruto.

Así, la media de la escala tiene el valor exacto de 5.5 stens, (ver figura en el capítulo IV). Cualquier puntuación en bruto que caiga dentro de los límites 5 y 6, pero hacia abajo, se traduce al sten 5; y a su vez una que caiga dentro de los límites mencionados pero hacia arriba del punto medio (5.5) se traduce como sten 6. De esta manera los stens 5 y 6 representan la extensión de lo que esencialmente llamamos calificaciones promedio "normales", es -

decir, una extensión de un sigma, (desviación estándar), -- centrada en la media. Como conveniencia es solo al acercarnos a los stens 4 y 7 cuando se empieza a pensar que una -- persona "definitivamente se aleja del promedio".

Pasando a los extremos, observamos que el sten 1 abarcaría desde dos y media hasta 2 sigmas por debajo de la media. Sin embargo, para incluir el 0.6% de rezagados que continúan por abajo de dos y media sigmas de desviación, el sten, se continúa hacia afuera para abarcar cualquier puntuación por debajo de dos sigmas de la media. Igualmente con el sten 10 abarca desde dos sigmas por arriba de la media para comprender las calificaciones en bruto más elevadas. Como ya se indicó los stens 2 al 9 se cortan a intervalos regulares de media sigma, tanto por abajo como por -- arriba de la media (5.5).

Lo que se ha descrito son los stens-s, es decir, los stens calculados de la desviación estándar calculada de la puntuación en bruto. Sin embargo, al igual que en el caso de todas las puntuaciones en bruto (de las cuales se derivan) la distribución de estos stens-s en algunos factores puede ser asimétrica. Entonces la media y la mediana no -- coinciden exactamente y en algunas ocasiones las puntuaciones extremas uno y diez no encajan en la escala de desviaciones estándar. Para evitar tales casos se ha introducido el concepto de stens normalizados o stens-n.

En la práctica esto simplemente repite con la puntuación normalizada estándar de CI.

El sten-n tiene la ventaja de estar de acuerdo -- con el supuesto anterior de que iguales unidades de escalas de intervalos son las que dan una distribución normal. Consecuentemente se define un sten-n como aquel cuyas fronte--ras cortan el mismo porcentaje de la población en la curva-de distribución de puntuaciones en bruto dadas, que la que-trazarían intervalos sucesivos de medio sigma en una curva-perfectamente normal. Esto garantiza también que habrá re-laciones exactas y constantes entre los puntos que cortan - los stens y las puntuaciones en centiles.

En síntesis la diferencia entre una escala de --- diez puntos normalizados y una escala de diez puntos de pun-tuaciones estándar consiste esencialmente en el hecho de -- que las stens-n nos dan una distribución normal, mientras - que las stens-s pueden no darla. Estos últimos son, como - cualquier resultado estándar, derivados del conocimiento de la media y la desviación estándar de los resultados en bruto -si los resultados en bruto están sesgados los stens-s - también lo estarán-. Con stens-n por otra parte, como un - resultado de la normalización, los resultados en bruto ten-drán a distribuirse sobre el rango completo de la escala. - Aún con distribuciones muy sesgadas existirá menos tenden--cia a "agruparse" en un lado particular de la escala, como-

podría ocurrir en el caso de una transformación con una escala de diez puntos de puntuaciones estándar. Los stems-n se derivan de un estudio cuidadoso de la distribución centílica de los resultados en bruto. Se transforman de centiles a stems-n de acuerdo a la usual curva normal de manera que 5.5 en los stems-n es la mediana de los resultados en bruto y las escalas están distribuidas normalmente. Para apreciar mejor la colocación de un individuo son mejores los stems-n pero para muchos cálculos investigativos, se pueden utilizar los stems

3.32.- CENTILES:

Los rangos centiles se encontrarán más útiles como índices puramente descriptivos de la colocación relativa de un niño en un factor particular. Los centiles en general, no se pueden utilizar para análisis estadísticos posteriores debido a sus propiedades distributivas no lineales. Aunque pueden ayudar al consejero o maestro a explicar un perfil particular porque son más conocidos por los legos.

3.33.- LOS PROCEDIMIENTOS PARA OBTENER RESULTADOS NORMATIVOS:

Son como sigue:

- 1.- Obtener resultados en bruto
- 2.- Corregir estos resultados de acuerdo a la edad, por medio de:

<u>Factor de Personalidad</u>	<u>Niñas</u>	<u>Niños</u>
A	.3	-
B (de 8 a 10 y medio años)	1.9	1.9
B (de 10 y medio años a 13 años)	1.2	.8
C	-	-
D	-	.1
E	-	.3
F	.4	.2
G	-.3	-.3
H	.4	-
I	-.6	-.2
J	-.3	-
N	-	.2
Q3	.3	-
Q4	-	.2

Para corregir resultados en bruto basados en menos del test completo (A+B+C+D), estos valores se pueden dividir entre 2 o 4. Se hace notar que con excepción del factor B tales correcciones serían de muy poca significancia y sin justificación, si se utiliza menos del test completo. - Un valor positivo en la corrección debido a la edad indica que el resultado del factor se incrementa con la edad; un valor negativo, que disminuye con la edad.

3) Decidir cuál norma poblacional es más apropiada.

4) Decidir si se utilizan sten-n, sten-s, o rangos centiles; éstos se representan en el capítulo V.

3.34.- CARACTERISTICAS PSICOMETRICAS

3.35.- CONFIABILIDAD O CONSISTENCIA DEL TEST:

En las siguientes tres tablas, se reportan tres enfoques para evaluar la confiabilidad de las escalas del CPN, se debe mencionar a los examinadores que una evaluación precisa de la personalidad a esta edad requiere tiempo. Se deben aplicar dos formas de este test si se desea hacer una evaluación individual precisa.

La tabla uno, reporta un coeficiente test-retest de una semana para las escalas del CPN. Este probablemente

es el aspecto más importante de la confiabilidad de un test para la mayoría de las personas debido a que indica por --- cuanto tiempo la información del test puede ser de utilidad. Los resultados que varían dramáticamente en unas pocas ho-- rras no pueden ser de mucha utilidad para predecir logros -- académicos, aunque nos pueden ser de utilidad en la investi-- gación o para explicar la conducta en un punto en el tiempo.

Sobre un período razonable de tiempo, como se --- muestra en la tabla 1, las escalas del CPN indican buena -- confiabilidad. No se posee un estudio de test-retest a lar-- go plazo para reportar en el presente momento, aunque se de-- be reconocer que sobre períodos largos de tiempo los cam--- bios en los resultados de los test representan cambios debi-- do a la edad y el desarrollo tanto como errores de medición, tales coeficientes probablemente dice más acerca de la esta-- bilidad del rasgo que acerca de la construcción del test.

La tabla 2 reporta los coeficientes de confiabili-- dad del test enfocados desde el punto de vista de la consis-- tencia interna u homogeneidad. Estos valores fueron obteni-- dos utilizando la fórmula 21 de Kuder-Richardson y como ta-- les probablemente darán resultados más bajos de confiabili-- dad, de la que realmente posee el test.

Estos coeficientes no son tan altos como los que-- algunas veces se ven en los resultados de los test de apro--

vechamiento, sin embargo los rasgos medidos por el CPN son mucho más amplios y menos homogéneos de lo que mide un test particular de aprovechamiento.

La tabla 3 reporta el tercer enfoque para estimar la confiabilidad del test, mostrando la correlación de las escalas a través de las formas. Con las cuatro formas del test hay seis hileras de resultados que pueden ser reportados. Aunque, en la práctica la mayoría de los examinadores utilizará las formas A y B o las formas C y D. Consecuentemente, estos son los coeficientes reportados en la tabla 3. Las correcciones Spearman-Brown ilustran más acerca de que se gana una mayor precisión cuando es utilizada más de una sola forma del test.

3.36.- VALIDEZ:

Lo más importante, es la relación entre lo que mide un test y algún constructo hipotético concerniente a la estructura de la personalidad. Muchos test son contruidos con una base estrictamente empírica, esto es, sin la guía de una teoría. Su utilidad es extremadamente limitada, porque son aplicables solo con referencia a un criterio. Por otra parte, el CPN posee bases teóricas; sus escalas son relevantes a una estructura de la personalidad hipotética, y su validez indica ambas, lo acertado de la hipótesis y la adecuación de las medidas de cada constructo hipotético. Es

ta es denominada validez de concepto o (constructo) (Cattell, 1964; Crombach, 1960): Cada coeficiente puede ser considerado como una media de correlación de un grupo particular de ítems, con el factor que, juntos se supone que miden. Precizando más esta es validez directa de concepto, y los coeficientes para cada factor se muestra en la tabla 4.

Otra interpretación para los coeficientes de la tabla 4 que representan los límites superiores del poder predictivo de las escalas individuales. Esto es, sería poco probable que el factor C por ejemplo, se encontrara que en la práctica se correlacionara por sí mismo más de +.87 con cualquier criterio concreto.

T A B L A I

Coefficientes test-retest del CPN después de una semana de intervalo

Factores de personalidad

FORMA	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	N	O	Q3	Q4
*A + B	67	87	78	81	72	72	77	57	70	70	69	46	80	61
**C + D	79	84	81	72	84	78	82	66	75	62	79	65	75	71
*A	49	75	62	74	52	58	56	28	60	58	57	37	63	47
*B	70	82	72	66	64	63	72	59	68	72	62	42	62	53
**C	68	70	73	56	78	64	67	52	72	50	72	51	62	56
**D	73	68	65	71	69	60	75	58	58	55	70	59	60	63

* N = 93 Niños y niñas

** N = 106 Niños y niñas

T A B L A 2

Consistencias internas (homogeneidades) de las escalas del-
CPN

Factores de la Personalidad

FORMAS	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	N	O	Q3	Q4
*A+B+C+D	72	86	81	80	75	73	83	65	82	65	82	49	80	80
**A + B	56	79	73	75	65	65	74	49	78	53	73	32	70	72
***C + D	65	68	67	58	56	48	71	44	64	43	70	26	62	63

* N = 1534 Niños y niñas

** N = 4661 Niños y niñas

*** N = 2003 Niños y niñas

T A B L A 3

Coeficiente de equivalencia del CPN*

Factores de Personalidad

FORMAS	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	N	O	Q3	Q4
A con B	33	60	50	58	43	41	55	28	48	34	48	23	40	46
Correc- ciones Spear-- man---														
Brown**	50	75	67	73	60	58	71	44	65	51	65	37	57	63
C con D	41	56	44	35	32	31	47	29	37	21	45	20	38	42
Correc- ciones Spear-- man---														
Brown**	58	72	61	52	48	47	64	45	54	35	62	33	55	59

* N = 1407 Niños y niñas

** Estos no son exactamente coeficientes de equivalencia, pero pueden ser considerados como estimaciones bajas de coeficientes de confiabilidad para la extensión de dos formas.

T A B L A 4

Coeficientes directos de validez del CPN*

Factores de Personalidad

FORMAS	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	N	O	Q3	Q4
A+B+C+D	54	90	87	80	42	64	34	64	68	64	41	74	45	68
A + B	52	84	78	77	43	46	38	57	59	63	45	67	59	64
C + D	43	84	79	68	31	65	25	52	62	45	29	55	20	58

* N = 863 Niños y niñas

3.37.- ESTUDIOS REALIZADOS ANTERIORMENTE CON EL-
CPN:²⁸

1) Personalidad y desempeño de la natación.

"Raway Vanfraecham y F. Lambert, en Bruselas, Bélgica, en el año de 1982, le administraron el CPN a 18 nadadores que competían y a 19 que no lo hacían, los sujetos tenían una edad entre los 10 y 13 años, y les aplicaron el -- High School Personality Questionnaire (HSPQ) a 8 nadadores -- que competían y a 10 que no lo hacían, éstos con una edad oscilante entre los 14 y 17 años.

(28) Estos abstractos se obtuvieron por medio de computadoras en el - SECOSI.

El análisis de las respuestas al CPN nos muestra que los sujetos que competían, pero no los que no lo hacían, tendían hacia la abstracción, la perseverancia y la quisquillosidad.

El análisis de las respuestas al HSPQ indicó que los que competían presentaban un nivel mayor de moderación y eficiencia que los que no lo hacían.

Los sujetos que competían eran más excitables, activos, calculadores y astutos.

La correlación alta entre el desempeño de un ---sprint (100 metros nado dorso) y un test de adaptación indicó que los sujetos que se desempeñaban mejor en los deportes tenían los mejores resultados en la adaptación".

(Abstractos en español, alemán e Italiano) (20 referencias).

2) Los factores de personalidad del CPN en estudiantes talentosos que cursan los años superiores de la escuela elemental.

"Frances Karnes y Jeffrey Wherry, en Hattiesburg, Mississippi, Estados Unidos, en 1983, administraron el CPN a 46 niñas y 51 niños talentosos (con un CI en el WISC o en

el Stanford-Binet de 120 o superior) que cursaban el cuarto o el sexto año.

Los hallazgos indicaron que los sujetos poseían - perfiles de personalidad similares a las normas del grupo.- Los niños talentosos eran más controlados socialmente precisos, autodisciplinados y compulsivos que las niñas, quienes fueron descritas como más informales y que ignoraban las -- normas sociales. Las niñas talentosas resultaron más asertivas e independientes que los niños, los cuales obtuvieron resultados que sugerían una personalidad más obediente y -- conformista.

Una comparación de los factores de personalidad - entre los diferentes años, mostró que los alumnos de cuarto año poseían perfiles significativamente diferentes a los de sexto año".

(10 referencias)

3) Validez concurrente del factor 0 del CPN, como está sugerido por la Piers-Harris Children's Self-Con--- cept Scale.

"Frances Karnes y Jeffrey Wherry, en 1982 en Ha-- ttiesburg, Mississippi, Estados Unidos, obtuvieron correlaciones moderadamente altas, entre los resultados del factor

O del CPN y los resultados de la Piers-Harris Children's -- Self-Concept Scale en 96 estudiantes talentosos de cuarto y sexto años (C1 y 120). El CPN nos da una medida válida. -- del autoconcepto en estudiantes talentosos".

(6 referencias)

4) Un estudio de análisis factorial de las estimaciones de los maestros acerca de la personalidad de niños escolares.

"Mona Tsoi y John Nicholson, en Hong Kong, China, en 1982 obtuvieron estimaciones de maestros acerca de 70 adjetivos que describían la personalidad de niños escolares - (1,023 sujetos de kinders, primarias y secundarias) y los sometieron a un análisis factorial.

Surgieron 4 factores principales, y los adjetivos que cargaban más cada escala fueron seleccionados para formar 4 subescalas de la New Teachers Rating Scale (NTRS). -- Las subescalas fueron: Buen alumno, extroversión, psicoticismo, y neuroticismo. Se reportan datos normativos para la escala. Correlaciones con inventarios de personalidad - de autoclasificación, tales con el Junior Eysenck Personality Inventory (JEPI), el Junior Eysenck Personality Questionnaire (JEPQ) y el CPN indicaron que la subescala de extroversión se correlacionaba con el JEPI-E y el CPN-Extroversión y la subescala de psicoticismo con el JEPQ-P, y el -

CPN-Extroversión y Ansiedad; la subescala de buen alumno se correlacionaba positivamente con el JEPI-E y negativamente con el JEPQ-P y el CPN-Ansiedad. La subescala de neurotismo no correspondió con las medidas de neuroticismo de Eysenck, pero se correlacionó con la CPN-Ansiedad. La confiabilidad test retest de las subescalas comprendió entre 0.75 y 0.92.

Se discute la utilidad del NTRS para complementar las medidas de personalidad de auto-clasificación y la necesidad de explorar la naturaleza del neuroticismo auto-clasificado y el estimado por los maestros".

(21 referencias)

5) Rasgos originarios de personalidad de estudiantes que cursan años intermedios de la escuela elemental, seleccionados como emocionalmente impedidos y sus compañeros no impedidos.

"Dennis King, Walter Harris, y Robert Drummond, - en Orono, Maine, Estados Unidos, en 1980, le administraron el CPN a 98 estudiantes que cursaban entre el cuarto y el sexto año, en una escuela rural de Maine. Enseguida de una breve reseña de las características de los niños emocionalmente impedidos de E. Bower, se les pidió a 4 maestros que hicieran una lista de los estudiantes de su salón de clase, de los cuales ellos sintieran que podían estar emocionalmen

te impedidos.

Una ANOVA de los resultados de los 14 factores -- del CPN entre los grupos seleccionados y no seleccionados, indicaron 5 diferencias significativas: El factor A (reservado vs. afectuoso), el C (se deja llevar por sus sentimientos vs. emocionalmente estable), el G (expedito vs. concienzudo), el Q3 (sin control), indisciplinado vs. altamente-controlado) y el Q4 (relajado vs. tenso).

Se discuten las implicaciones de este estudio para el adiestramiento de los maestros antes de entrar y en servicio y de futuras investigaciones acerca de comparaciones de las percepciones de los impedimentos emocionales por parte de maestros, estudiantes, compañeros y padres de familia".

(13 referencias)

6) Una reevaluación de la validez del CPN.

"Glenn Growe y Sophie Levinson, en Muskegon, Michigan, Estados Unidos en 1980, correlacionaron los resultados del CPN con las estimaciones de Deveroux Elementary --- School Behavior Rating Scale (DEBS).

De las 154 correlaciones posibles entre los factores del CPN y las escalas de DEBS, 50 lograron significan--

cia. Los resultados nos dan un apoyo limitado para la validez de los factores del CPN".

(4 referencias)

7) Validez del CPN; las relaciones entre los resultados del CPN y las estimaciones de los maestros.

"Jerry Willis y Gail Seymour, en Vancouver, Canadá, en 1978 correlacionaron los resultados del CPN con resultados de ítems de escalas de estimación coleccionadas -- por un panel de estimadores, estos ítems de escalas miden las mismas conductas que las escalas del CPN.

Los datos se obtuvieron de una muestra de 181 estudiantes normales que cursaban entre el tercero y sexto años, y de dos grupos de referencia, 103 estudiantes de bajo aprovechamiento y 100 estudiantes con problemas conductuales o sociales, que cursaban entre el tercero y el sexto años. Se les pidió a los maestros de los sujetos que respondieran al Deveroux Elementary School Rating Scale y al Wellington Behavior Rating Scale para cada niño.

Las correlaciones entre los resultados de las escalas de estimación y los resultados del CPN, sugieren que, en general, el CPN no mide los rasgos que se propone medir".

(8 referencias)

8) Una medida de consistencia del status sociométrico en relación al desarrollo de factores de personalidad seleccionados.

"Ewing Cooley, en Dallas, Texas, Estados Unidos, en 1976, les aplicó a los preadolescentes internos en hogares residenciales para niños, el CPN y el Peer Nomination Inventory (PNI). Se les aplicó tratamiento pre y post ---- tests. Se midieron las discrepancias entre los status sociotele y psicotele, junto con los cambios en los status entre los tratamientos.

Los resultados indican que ambos status se relacionaban con los factores conductuales medidos, en el sexo femenino. Cuatro rasgos de personalidad se relacionaron -- significativamente con el status sociotele femenino; dos de estos cuatro rasgos también se relacionaron con el status psicotele. Para el sexo masculino, ninguno de los factores de personalidad se relacionó con algún criterio. Un criterio conductual, restringidez, se relacionó con el status psicotele en el sexo masculino. Se encontraron tres relaciones significativas cuando se comparó el cambio de la personalidad y la conducta después de 6 meses a el status sociométrico. Un rasgo del CPN se relacionó significativamente a el cambio de status en el sexo masculino. Dos rasgos del PNI se relacionaron con el sexo femenino".

9) Confiabilidad del CPN.

"T. Siddamma en Tirupati, India, en 1977, realizó una versión telugu del CPN (forma A) y evaluó su confiabilidad.

La versión adaptada del test, se le administró a 119 niños y 90 niñas entre los 9 y los 12 años. Se obtuvieron valores de homogeneidad de 0.51 y 0.52 para la primera y segunda mitades del test, respectivamente. Con las excepciones del factor D (0.35) y el factor Q3 (0.53). La confiabilidad del test retest que se obtuvo en los 14 factores del test con un intervalo de cuatro semanas, resultó entre 0.61 y 0.92.

Se concluyó que el test posee la suficiente confiabilidad para ser utilizado en la evaluación de las características de personalidad de los niños hindúes".

10) Un estudio exploratorio de las dimensiones de Witkin en relación a la clase social, los factores de personalidad y los tests de Piaget.

"P. A. Ghuman, en Aberystwyth, Gales, en 1977, exploró la relación entre los resultados de los test de Piaget, los de conservación de peso y volumen y el de inclusión de clase, el test de Matrices Progresivas de Raven y -

el Children's Embedded Figures Test (CEFT) en 60 sujetos entre los 11 y 12 años. También se les administró el CPN, y se obtuvieron datos acerca de la clase social.

Existieron correlaciones significativas entre los resultados del CEFT (dependencia-independencia de campo) y las variables cognitivas, incluyendo el factor B del CPN. Sin embargo, no se encontraron correlaciones significativas entre los rasgos de personalidad y los resultados del CEFT. Existió una diferencia significativa entre las dos clases sociales.

Los niños de clase media se desempeñaron mejor -- que los de clase trabajadora. Pero no existió una diferencia significativa entre los niños y las niñas".

11) Relaciones entre variables de personalidad y motoras seleccionadas en niños emocionalmente alterados.

"Joseph Gruber y Melody Noland, en Kentucky, Estados Unidos, en 1976, investigaron las relaciones entre variables seleccionadas de personalidad y motoras de 54 niños y 7 niñas emocionalmente alterados entre los 6 y 13 años -- que se encontraban internados en escuelas. Adicionalmente, se obtuvieron estimados de confiabilidad para ciertos instrumentos de medición.

Los resultados muestran:

- A) Las variables motoras y de personalidad seleccionadas - aparecieron esencialmente sin relación;
- B) Fueron confiables la fuerza al apretar con la mano, la carrera de 50 yardas y el colgarse con el brazo flexionado, mientras que las sentadillas y la caminata de -- 600 yardas eran moderadamente confiables;
- C) Las medidas de coordinación brazo-pierna, los 4 factores de segundo orden del CPN, y del Early School Personality Questionnaire (ESPQ), la Self-Esteem Scale, la Body Cathexis Scale, y la Body Cathexis-Short Form mostraron todos una confiabilidad moderada; y
- D) Los 4 factores primarios del CPN y el ESPQ generalmente obtuvieron confiabilidades bajas".

(33 referencias)

12) Creatividad de figuras, personalidad y nominaciones por compañeros en preadolescentes.

"Frances Cacha en Nueva York, Estados Unidos, en 1976, intentó determinar si los diferentes niveles de creatividad de figuras (como la miden los tests de-Torrance) se relacionaban con los factores de personalidad (como los miden los tests 16FP y CPI). Los sujetos fueron 98 niños de-

quinto año (con una media en el CI de 108).

La creatividad de figuras se relacionó con la despreocupación, el atrevimiento social, la relajación y la -- conducta extrovertida. Se obtuvo una R múltiple de .38 entre la creatividad y los factores del CPN; tímido vs. aventurero, sobrio vs. entusiasta, relajado vs. tenso y flemático vs. excitable".

13) Correlaciones del nivel del yo, con la acción-comunión en la etapa MOR de los sueños, con niños entre 11 y 13 años.

"Eric Trupin, en Seattle, Washington, Estados Unidos en 1974, 12 niños y 8 niñas (con una mediana de 12 años, 7 meses) durmieron en un laboratorio durante 9 noches no -- consecutivas, durante un período de un año. Se recolectaron los sueños MOR. También se les administró a los niños el CPN, el WISC, y el Sentence Completion Test. (SCT).

Se encontró el nivel del yo continuo desde la medida en estado de alerta (SCT) hasta el sueño. Y se encontró en un nivel absoluto comparable en las dos condiciones. Los sueños de los sujetos masculinos fueron clasificados principalmente como de acción, mientras que los sueños femeninos fueron principalmente comunales, de acuerdo a las dimensiones de Baker (1966). El fracaso de las escalas del

CPN para mostrar diferencias grandes entre los géneros, dificultó la evaluación de la proposición de que las diferencias en el rol sexual al estar despiertos serían mayores de terminantes en el sueño acción-comunión que el género por sí mismo".

(39 referencias)

14) Los factores de personalidad y cognitivos -- asociados con la ilusión del doble trapecoide.

"Adam Matheny y Anne Dolan, en Louisville, Estados Unidos, en 1975, aplicaron el CPN y el WISC a 41 pares de gemelas y a 35 pares de gemelos, entre los 9 y los 11 -- años, que discordaban de la magnitud de error para la ilusión del doble trapecoide. Se utilizó el Wilcoxon Matched-Pair Signed-Ranks test para determinar si los gemelos con magnitudes relativamente menores de error que sus congeme-- los también mostraban diferencias sistemáticas en los resultados de los factores de personalidad y en los resultados -- de los subtests del WISC.

Entre los pares femeninos, las gemelas con magnitudes menores de ilusión salieron relativamente más estables (factor C del CPN), más astutas (Factor N del CPN), ob-- tuvieron resultados más altos en los subtest completos de -- similitudes y de dígitos en el WISC, y tuvieron tiempos de-- reacción más lentos antes de responder a las figuras. Entre

los pares masculinos, se encontraron tendencias similares, pero éstas no fueron tan pronunciadas. Los resultados se discuten en términos de la teoría de Piaget relativa a el despliegue de la atención en los niños y la dimensión reflexiva-impulsiva de J. Kaegan (1965) en los juicios cognitivos de los niños".

15) Validez convergente del CPN y estimaciones de maestros acerca de la adaptación de niños en escuela elemental.

"Elise Lessing, Mark Oberlander y Linda Barbera, en Chicago, Illinois Estados Unidos en 1974, administraron el CPN a 335 estudiantes de cuarto y octavo años y a 295 de sexto y séptimo años (muestra de validación transversal) en dos escuelas suburbanas. Se dividieron ambas muestras en subgrupos; bien adaptados y mal-adaptados en base a estimaciones de maestros. El resultado del neuroticismo del CPN y las estimaciones de maestros producen correlaciones biserials de .12 y .22. Mientras que las correlaciones biserials de las estimaciones de los maestros con el CI del Lorge-Thorndike Intelligence Test fueron -.52 y -.50. asociándose los resultados más altos de CI con estimaciones de maestros de mayor salud (pero numéricamente menores).

Se examinan las implicaciones para la validez del CPN, y se sugiere que las estimaciones de los maestros y el

resultado de neuroticismo del CPN deberían ser considerados como medios de adaptación escolar y componentes intrapsíquicos de salud mental, respectivamente; cualquier modificación del resultado del neuroticismo para predecir las estimaciones de los maestros es prematura".

(17 referencias)

16) Interrelaciones de las escalas del CPN.

"John Marshall y Rickey George, en San Luis Missouri, Estados Unidos en 1974, determinaron intercorrelaciones para las escalas del CPN utilizando una muestra de 113 niños de cuarto año.

De las 14 escalas del CPN, la escala de inteligencia fue la única que no se relacionó significativamente con las otras escalas. A las escalas restantes fue posible agruparlas en tres constelaciones, identificadas como social bilidad-insociabilidad, autonomía-heterotomía y extroversión social-introversión social".

17) Relaciones entre los resultados del Test de personalidad de California, el CPN y el High School Personality Questionnaire (HSPQ).

"Elise Lessing y Linda Barbera, en Chicago Illinois, Estados Unidos, en 1973, exploraron las relaciones en

tre tres series de variables, utilizando 410 estudiantes de secundaria como sujetos. Las medidas incluían:

- A) Los 3 resultados de adaptación del test de personalidad de California;
- B) Los resultados de ansiedad, neuroticismo y susceptibilidad a la delincuencia del CPN; y
- C) EL HSPQ y de los CI derivados del Lorge-Thorndike Intelligence Test.

Los resultados muestran una convergencia de los - resultados de adaptación del California y los resultados -- del neuroticismo del CPN y HSPQ. Añadiéndoles evidencia a los dos últimos tests para su validez de constructo, como - medidas de salud mental. Los hallazgos también ofrecen algún apoyo para la validez discriminativa de todos los resultados de adaptación del California, el CPN, y el HSPQ, y para el resultado de adaptación personal del California y el resultado de neuroticismo del CPN y el HSPQ, en relación a los resultados que evalúan la inadaptación social".

18) La personalidad y los logros en la escuela - primaria: I. Estructura de la personalidad en niños de 10- años.

B.

"J. A. Wilson, en Belfast, Irlanda, en 1971, investigó la validez estructural de criterio en la adaptación al salón de clases, y las interrelaciones entre los criterios derivados en relación a las variables de habilidad, logros, escuela familia. 150 niños y 150 niñas de 10 años -- respondieron al Junior Eysenck Personality Inventory (JEPI), al New Junior Mandaley Inventory (NJMI) al CPN, en -- sus formas A y B. Los test se administraron en dos sesiones diferentes en los cuales una forma del CPN se les aplicó junto con el JEPI o con el NJMI.

Los resultados indican que los tres tests no nos dan medidas invariables o intercambiables de neuroticismo, ansiedad, o extraversión, sin reconocer las vastas complejidades dimensionales de los tests particularmente para las niñas".

(33 referencias)

19) Una contribución empírica concerniente a la conexión entre los resultados Hawik y las variables de personalidad.

"Willi Seitz y Lothar Metzelder, en Wurzburg, Alemania Occidental, en 1970 aplicaron a 40 estudiantes del sexo masculino, entre los 11 y los 13 años, una versión alemana de la forma A, del CPN. A los sujetos también se les aplicó la sección de acción del test Hawik. Se calcularon -

correlaciones entre 12 factores de la personalidad, 10 subtest de Hawik y algunos índices de Hawik.

Se encontraron relaciones significativas entre -- ciertos rasgos de personalidad y ciertos subtests e índices de Hawik. Los resultados corresponden a los hallazgos concernientes a las interpretaciones diagnósticas de la personalidad del test Wechsler.

Se discuten, la aplicabilidad limitada de los resultados y la necesidad de experimentos comparativos".

(18 referencias)

20) Correlaciones entre el CI del Lorge-Thorndike y el factor B del CPN.

"Elise Lessing y Susan Zagorin, en Chicago, Illinois, Estados Unidos en 1969, obtuvieron correlaciones (.55 -.60 cuando se compararon el factor B del CPN los resultados del CI del Lorge Thorndike en 2 muestras y 2 submuestras de estudiantes de cuarto a séptimo grado. Los factores B del CPN y sus equivalentes en el 16FP y el High School Personality Questionnaire; nos dan una diferenciación amplia del nivel intelectual, lo cual es suficiente para los objetivos que no requieran de una evaluación precisa".

21) Resultados académicos acerca de los estudiantes I.T.O.

"P. Van den Broek en Holanda, en 1969, después de un curso de 3 años en artes técnicas (educación técnica individual), no lo pasaron 69 niños de un total de 263. Estos 69 se dividieron en un grupo el cual no poseía la capacidad mental para lograrlo (X) y en otro el cual no poseía interés en ese tipo de educación y le faltaba ambición (Y).

Los sujetos que tuvieron éxito constituyeron el grupo D. Se les administraron a los 263 sujetos el CPN y el Picture Interest Inventory de Weingarten (PII). Por medio del análisis de la discriminación canónica de los resultados del CPN, los grupos X y Y se diferenciaron del grupo D a un nivel de 10% en que los primeros dos grupos salieron nerviosos, sensibles, críticos, sin control y pesimistas acerca de los resultados. Un análisis discriminativo similar de los resultados en el PII indicó a un nivel de 10% que el grupo D resultó superior al grupo Y, el cual a su vez resultó superior al grupo X en la preferencia por las técnicas y las artes. El grupo D superó a los otros dos grupos en la aversión hacia los servicios interpersonales y el cálculo".

22) Utilidad del CPN para diferenciar entre niños normales y alterados.

"Elise Lessing y Albert Smouse, en Chicago, Illinois, Estados Unidos en 1967, administraron la forma A del CPN a 110 pacientes infantiles de una clínica y a 117 estudiantes de quinto y sexto años.

Se computó un análisis de variancia en dos direcciones, tomando como variables independientes el sexo y el grupo. Los resultados indicaron que los niños clínicos --- eran menos dominantes, menos despreocupados, más restringidos, más susceptibles a la culpa, más introvertidos y más neuróticos que los niños normales. El resultado del neuroticismo del CPN y los resultados discriminativos resultantes del análisis de la función discriminante, diferenciaron solo moderadamente bien entre los niños normales y los alterados.

Se indica también la necesidad de investigaciones posteriores de la corrección de los factores de neuroticismo en niños del CPN y las posibles diferencias de categoría en las respuestas al CPN".

23) Los factores de personalidad del CPN en estudiantes de escuela elemental talentosos y de bajo aprovechamiento.

"E. Werner, en Davis, California, Estados Unidos, en 1966, administró el CPN a 87 estudiantes talentosos o de

bajo aprovechamiento.

Los perfiles de personalidad de los niños talentosos resultaron semejantes a los de los artistas creativos, los escritores, y los investigadores científicos, mientras que los perfiles de los niños de bajo aprovechamiento resultaron semejantes a los de los que tenían problemas conductuales y a los de los delincuentes.

Se encontró que las niñas talentosas, eran más dependientes, conformistas, tendientes a la adultez y concienzudas; las niñas con bajo aprovechamiento eran más alegres, despreocupadas, y excitables que las niñas promedio de 8 a 12 años. Los resultados nos dan evidencia que el CPN discrimina entre los niños talentosos y los de bajo aprovechamiento".

CAPITULO IV

PROCEDIMIENTOS

4.- PROCEDIMIENTOS

4.1.- OBTENCION DE PERMISOS Y TRADUCCION E IMPRESION DEL CPN:

Antes de iniciar el presente estudio, se tramitaron los siguientes permisos: Primeramente se estableció comunicación con la editorial del CPN en Champaign Illinois, Estados Unidos y se obtuvo el permiso para traducir y aplicar las formas A y B del test, a cambio de una retribución económica. Se solicitó y obtuvo el permiso de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), enviándose el proyecto y una carta de justificación para realizar el estudio entre tres personas. Finalmente se obtuvo un permiso de la Secretaría de Educación Pública del estado de Durango para la aplicación del material en las escuelas primarias de la ciudad de Durango.

Posteriormente se tradujo la prueba bajo la supervisión de un psicólogo con amplios conocimientos en los dos idiomas (español-inglés), enseguida se mandaron imprimir -- las dos formas traducidas, buscando que fueran lo más similares al diseño original, se imprimieron solo cuadernillos de aplicación para facilitar la comprensión y la tarea de los niños en la resolución del test, debido a que el manejo de hojas de respuestas puede ser confuso y difícil para los niños. Los autores sugieren que no se administren las ho--

jas de respuestas a los niños más pequeños a los cuales les es aplicable el test, pero para una mayor seguridad en el estudio se administraron cuadernillos a todas las edades (8 a 12 años).

4.2.- ADMINISTRACION:

Cubiertos los requisitos anteriores se administró el test de acuerdo a las instrucciones de los autores (ver capítulo III) a grupos de tercero a sexto años de primaria, a un total de 800 sujetos con edades comprendidas entre los ocho y doce años. Para ello se eligieron seis escuelas primarias mixtas del turno matutino, en diferentes sectores de la ciudad de Durango, una de ellas privada y las cinco restantes públicas federales que incluyeron los distintos estados socioeconómicos, quedando en la siguiente proporción: - Tres de la clase baja, dos de la clase media y una de la -- clase alta, de cada una de las escuelas se seleccionaron -- tres grupos en los grados escolares anteriormente mencionados, mediante la tabla de números aleatorios, eliminando re peticiones de un mismo grado escolar.

La aplicación fue colectiva y por grupos, aplican dose primeramente la forma B completa en una misma sesión y después de una semana de intervalo se aplicó la forma A en sus dos partes, en otra sesión.

Cabe mencionar que el tiempo promedio de ejecución por cada forma fue aproximadamente de una hora. Se hace la observación de que a ciertos alumnos de tercero y cuarto grados fue necesario leerles parte del test y en algunos casos hasta el test completo, debido a su dificultad para la lectura, ya que al ir avanzando en la resolución de la prueba mostraban signos evidentes de cansancio y en pocas ocasiones de aburrimiento. En general se observó que los alumnos de las diferentes escuelas mostraron una baja tendencia a copiar y una adecuada disposición e interés en la resolución del test, mostrando cierta ansiedad en los reactivos 19 y 27 del factor B de inteligencia en ambas formas.

4.3.- CALIFICACION:

Después de haber concluido la administración, se eliminaron los protocolos que no cubrían los requisitos especificados en las instrucciones de los autores (se remite al lector al capítulo III). De los protocolos que satisficieron las características necesarias se tomaron el total de estos de 8 y 12 años debido al pequeño número que se encontró de ellos, de las edades restantes 9, 10 y 11 años, mediante la tabla de números aleatorios, realizando un muestreo aleatorio simple, sin reemplazo, se seleccionaron proporcionalmente al número de aplicaciones en esas edades para lograr un total de 500 protocolos, quedando distribuidos de la siguiente manera en el estudio: De 8 años 72 sujetos, de 9 años 129 sujetos, de 10 años 129 sujetos, de 11 años -

114 sujetos y de 12 años 56 sujetos, de ambos sexos. De éstos, en los 8 años son 44 niñas y 28 niños, de 9 años 75 y 54, de 10 años 67 y 62, de 11 años 56 y 58 y de 12 años 32 y 24 respectivamente, dándonos un total de 274 niñas y 226 niños. Enseguida se procedió a la calificación de los 500-protocolos elegidos, (las respuestas puntuables se encuentran en el capítulo III) por medio de plantillas, obteniendo de esta forma los resultados brutos.

Por instrucciones de los autores, al aplicar me- menos de las cuatro formas se debe corregir solo el resulta do bruto del factor B, o si se aplicaron las cuatro formas del test, esto es A+B+C+D se deben corregir varios factores (ver capítulo III, donde se encuentran los coeficientes de corrección). Para ello se va a utilizar la siguiente ecuación:

$Y \text{ adp.} = y - c (X - 10.5)$ donde:

Y adp., es el resultado bruto corregido.

y, es el resultado bruto que obtuvo el sujeto.

c, es el valor o coeficiente de corrección

X, es la edad del sujeto.

Por medio de esta ecuación y con los datos del es tudio, se obtuvieron los siguientes valores de corrección para los resultados brutos del factor B.

TABLA 1, Formas A+B

EDAD	SEXO	
	NIRAS	NINOS
8 años	+2.375	+2.375
9 años	+1.45	+1.45
10 años	+0.475	+0.475
10½ años	-	-
11 años	-0.3	-0.2
12 años	-0.9	-0.6

TABLA 2, Forma A ó B

EDAD	SEXO	
	NIRAS	NINOS
8 años	+1.1875	+1.1875
9 años	+0.7125	+0.7125
10 años	+0.2375	+0.2375
10½ años	-	-
11 años	-0.15	-0.1
12 años	-0.45	-0.3

Estos valores se utilizan de la siguiente manera: Tomando en cuenta la edad, sexo y forma o formas aplicadas del test, se elige de las tablas anteriores el coeficiente adecuado para cada caso en particular. El signo positivo o negativo se refiere a que se le debe sumar o restar al resultado bruto respectivamente, la cantidad correspondiente de acuerdo a la edad, sexo y forma o formas aplicadas del test. Cuando no exista una cantidad se refiere a que el resultado bruto no se modifica.

La tabla 1, Formas A+B, se refiere al caso en que se aplique tanto la Forma A como la B. La Tabla 2, Forma A o B, se refiere al caso en que sea aplicada una sola Forma del test, ya sea la Forma A o la B.

Ejemplos: Si un niño de 9 años obtiene un resultado bruto de 7 en la Forma A y 5 en la Forma B totalizando -12 en el Factor B, se debe ir entonces a la Tabla 1 y su resultado bruto corregido sería de 13.45.

Si una niña de 12 años obtiene un resultado bruto en el Factor B de 7 al aplicarle la Forma A, se debe ir a la Tabla 2 y su resultado bruto corregido sería entonces de 6.55.

Un niño de 10 años 8 meses obtiene un resultado bruto de 6 en el Factor B al aplicarle la Forma B del test,

se busca en la tabla 2 y su resultado bruto corregido se -- mantendrá igual debido a que no existe un coeficiente en este caso.

Se debe hacer notar que los resultados brutos corregidos deben ser redondeados, de .5 hacia arriba se sube al siguiente número y los decimales menores a .5 se bajan. Por ejemplo, en el primer caso tenemos un resultado bruto corregido de 13.45, al ser redondeado quedaría como 13, en el segundo caso tenemos un valor de 6.55, que al redondearse quedaría como un resultado bruto corregido de 7.

Se debe notar que en el tercer caso no se redondea por ser un valor entero.

Estos valores fraccionarios se deben redondear, - debido a que los puntajes normalizados se dan solo en valores enteros.

La corrección del Factor B debe hacerse porque -- los autores del test lo consideran cambiante, debido al desarrollo y la maduración en los niños a la edad en que se --- aplica el test.

Antes de hacer la transformación de puntajes brutos a normalizados, se hace hincapié en que deben corregirse primeramente los puntajes brutos del Factor B.

Debido a estas razones el Factor B se presenta en los baremos dividido en dos niveles de edades, de 8 a 10 y medio años y de 10 y medio a 12.

4.4.- OBTENCION DE BAREMOS:

Una vez obtenidos los puntajes brutos de cada uno de los 14 factores primarios, incluyendo el resultado corregido del factor B, se procedió a la obtención de los baremos, los cuales son de tres tipos: centiles, escalas de diez puntos normalizados (STENS-N) y escalas de diez puntos de puntuaciones estándar (STENS-S).

El primer paso en esta sección fue la obtención de la distribución de frecuencias y a partir de esto se obtuvieron los centiles por medio de la siguiente fórmula:

$$\text{Centiles} = \frac{100}{N} \left(fa - \frac{f}{2} \right) \text{ donde:}$$

f, es la frecuencia

fa, es la frecuencia acumulada

N, es el número de resultados en la distribución

Se obtuvieron centiles para todas las combinaciones posibles entre formas y sexos.

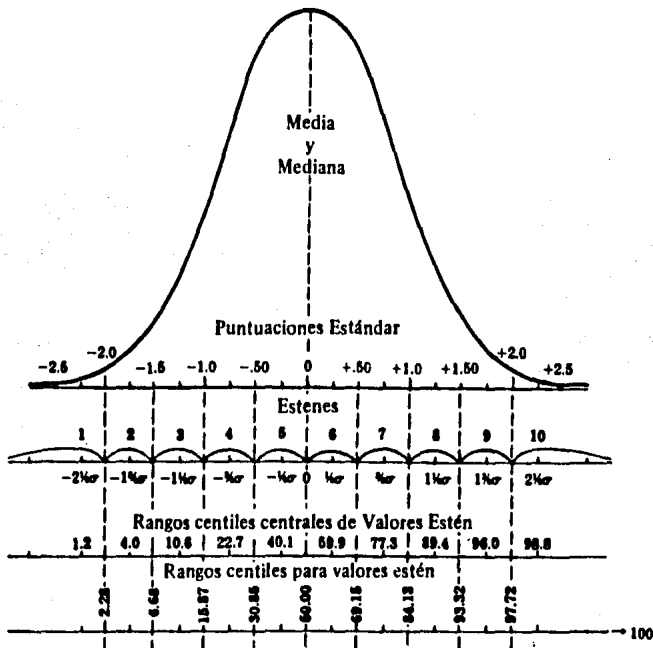
Para representarse como baremos se redondearon a números enteros, de .50 hacia arriba se subieron al número entero inmediato superior, y de .49 hacia abajo se dejaron en el mismo número entero, por ejemplo: El centil 15.728 se convierte en centil 16 y el 7.259 se queda en 7.

Para transformar los centiles en escalas de diez puntos normalizados, los primeros se redondearon hasta dos decimales con los mismos límites mencionados anteriormente, solo que hasta centésimas, es decir, el centil 35.728 se -- convierte en centil 35.73, y el 28.834 en centil 28.83, enseguida se transformaron los centiles en escalas de diez -- puntos normalizados, por medio de los siguientes límites, - el sten-n 1 hasta el centil 2.28, el 2 hasta el centil 6.58, el 3 hasta el centil 15.87, el 4 hasta el centil 30.85, el- 5 hasta el centil 50, el 6 hasta el centil 69.15, el 7 hasta el centil 84.3, y el 8 hasta el centil 93.32, el 9 hasta el centil 97.72, el 10 desde este centil hacia adelante --- (ver figura).

Por ejemplo, un centil de 47.28 se convierte en - un sten-n de 5, un centil de 87.48 se convierte en un sten-n de 8.

Se debe hacer notar que los límites de cualquiera de los dos tipos de stens son: El primero desde el infinito hasta el 1.5, el segundo desde el 1.5 hasta el 2.5 y así su

CONVERSION DE ESTENES A PUNTUACIONES ESTANDAR Y RANGOS CENTILES



En el factor B, Inteligencia es conveniente conocer las transposiciones de los C.I. tradicionales en los del "Culture Fair Tests", como se presentan a continuación:

80	88	76	84	92	100	108	116	124	132	140
C.I. como Puntuación estándar C. I. ($\sigma = 16$)										
82	84	76	88	100	112	124	136	148		
C.I. como clásico C.I. en el "Culture Fair Tests" ($\sigma = 24$)										

cesivamente hasta llegar al sten 10, el cual va desde 9.5 - hasta el infinito (ver figura).

Para obtener las escalas de diez puntos de puntuaciones estándar, primero se obtuvieron las medias y las desviaciones estándar para los resultados crudos de cada factor primario (incluyéndose el resultado bruto corregido para el factor B), en las formas A, B, y A+B. Estas escalas se obtuvieron por medio de la siguiente fórmula:

$$\begin{aligned} \text{Escala de diez puntos de puntuaciones estándar} &= \\ &= 2 \frac{(X - \bar{X})}{S} + 5.5 \text{ donde:} \end{aligned}$$

X, es el resultado bruto en algún factor dado

\bar{X} , es la media de ese factor

S, es la desviación estándar de ese factor

Para representarse en baremos, se redondearon de la misma forma como se redondearon los centiles en los resultados enteros.

4.5.- OBTENCION DE LA CONFIABILIDAD:

Para la obtención de la confiabilidad se obtuvieron el coeficiente de equivalencia y estabilidad, así como el de homogeneidad interna.

El coeficiente de equivalencia y estabilidad se llevó a cabo por medio de una correlación de los resultados brutos de la Forma A con los resultados brutos de la Forma B para cada Factor primario. Estos resultados se corrigieron mediante la fórmula Spearman-Brown, la cual es:

$$R_{xx} = \frac{2R_{hh}}{1 + R_{hh}} \quad \text{donde:}$$

R_{xx} , es la estimación de la confiabilidad de la prueba de longitud original.

R_{hh} , es la confiabilidad de la mitad dividida.

Se hace notar que esta corrección se calculó debido a que las Formas A y B, solo son la mitad de las formas paralelas existentes (A+B+C+D).

Para calcular la homogeneidad o consistencia interna de las escalas de la prueba, se utilizó la fórmula 21 de Kuder-Richardson, la cual es la siguiente:

$$R_{tt} = \frac{n S^2 - \bar{C} \bar{I}}{(n-1) S^2} \quad \text{donde:}$$

n , es el número de ítems en una escala dada

S , es la variancia de esa escala dada

\bar{C} , es la media de los resultados en esa escala

\bar{I} , es el promedio de respuestas incorrectas en esa escala, o $(n - \bar{C})$

Estos coeficientes para representarse también se redondearon de la misma manera que los centiles para dos decimales.

4.6.- INVESTIGACION BIBLIOGRAFICA DE LA TEORIA:

Simultaneamente a esto se estuvo recopilando información relacionada directa e indirectamente con el test, consultando para ello diversos libros en Español e Inglés, contando además con la información por medio de computadoras y la ayuda de los asesores.

C A P I T U L O V

ANALISIS ESTADISTICO

5.- ANALISIS ESTADISTICO

5.1.- GENERALIDADES:

Las 29 tablas mostradas a continuación representan las conclusiones de la investigación, debido a que con esto se cubren los objetivos del estudio.

Las 27 primeras tablas representan los baremos en escalas de diez puntos normalizados (Stens-n), de la tabla 1 a la 9; en centiles de la tabla 10 a la 18, y en escalas de diez puntos de puntuaciones estándar (Stens-s), de la 19 a la 27.

Cada tabla está constituida por sexo y forma.

Con respecto a las formas hay una repetición cíclica en el siguiente orden A, B, A+B, A, B y así sucesivamente.

Las 3 primeras tablas de cada escala son exclusivamente para niñas (1, 2, 3, 10, 11, 12, 19, 20, 21); las 3 tablas intermedias son únicamente para niños (4, 5, 6, 13, 14, 15, 22, 23, 24) y las últimas son para niños y niñas en combinación (7, 8, 9, 16, 17, 18, 25, 26, 27).

Cuando se han aplicado las formas A y B del CPN, se suman los puntajes brutos, para formar un solo resultado bruto total para cada factor. Se encuentra la tabla apropiada para la forma o combinación de formas y la población deseada,

En todas las tablas de normas, se dan dos filas para el factor B, la primera para utilizarse con personas de 8 a 10½ años, y la segunda para personas de 10½ a 12 años.

En los baremos se asume que se ha administrado una forma completa (esto es, parte 1 y parte 2) o una combinación de formas completas.

Las tablas 28 y 29 se refieren a dos enfoques de la confiabilidad: Homogeneidad y equivalencia-estabilidad.

5.2.- ESCALAS DE DIEZ PUNTOS NORMALIZADOS ----- (Stens-n):

Las primeras 9 tablas representan los baremos en escalas de diez puntos normalizados, éstas deberfan ser suficientes, y generalmente se deben preferir para la mayoría de los propósitos.

Para obtener los Stens-n, se toma el resultado -- bruto total obtenido por el sujeto y se busca en el cuerpo de la tabla para un factor dado (extremos derecho e izquierdo), hasta el intervalo en el cual aparece. En las partes superior e inferior de la columna se encuentra el resultado en escala de diez puntos normalizados.

Para su interpretación los Stens-n 5 y 6 se considera n como el promedio; 4 y 7 desviaciones ligeras (respectivamente hacia abajo y hacia arriba de la distribución). - Los Stens-n 2, 3, 8, y 9, son desviaciones significativa y los extremos 1 y 10 desviaciones fuertes.

5.3.- RANGOS CENTILES:

A continuación se presentan 9 tablas, de la 10 a la 18 de transformaciones de resultados brutos en centiles.

Ocasionalmente, puede surgir la necesidad de comparar la posición relativa de una persona, en un factor del CPN con una medida similar obtenida de un test distinto, para la cual solo se disponen de tablas de normas en centiles. Debido a esta razón, se presentan tablas para convertir resultados brutos individuales en rangos centiles.

Para obtener los centiles, se localiza el resultado bruto que obtuvo el sujeto en las partes superior e infe

rior de la tabla para un factor dado (extremos izquierdo y derecho) y dentro del cuerpo de la tabla se encuentra el -- centil deseado.

Los centiles 1- y 99+ se refieren a centiles menores a 1 y mayores de 99 respectivamente.

5.4.- ESCALA DE DIEZ PUNTOS DE PUNTUACIONES ESTÁNDAR (Stens-s):

Las últimas 9 tablas de baremos están en stens-s.

La utilidad primordial de los stens-s es de orden investigativo, debido a que son casos especiales de transformaciones lineales de la familiar escala Z.

Para obtener los stens-s, se toma el resultado -- bruto total obtenido por el sujeto y se busca en el cuerpo de la tabla para un factor dado (extremos izquierdo y derecho), hasta el intervalo en el cual aparece. En las partes superior e inferior de la columna se encuentra el resultado en escala de diez puntos de puntuaciones estándar.

Tabla 1, Forma A, Niñas

Escala de diez puntos normalizados											Factor	Media	S
Factor	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
Resultados brutos													
A	0-3	4	5	6-7	-	8	9	10	-	-	A	7.77	1.70
B	0-1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	B	6.09	1.88
B	0-1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	B	5.52	1.96
C	0-1	2	3	4	5-6	7	8	9	-	10	C	6.04	2.20
D	-	0	-	1	2	3	4	5	6	7-10	D	2.54	1.75
E	-	-	0	1	2	-	3	4	5	6-10	E	2.16	1.50
F	0	-	1	-	2	3	4	5	6	7-10	F	2.82	1.59
G	0-4	5	6-7	8	-	9	10	-	-	-	G	2.61	1.49
H	0-1	2	3	4	5	6	7	-	8	9-10	H	5.11	1.76
I	0-3	4	5	6	7	8	-	9	10	-	I	7.17	1.72
J	0	1	2	3	4	5	6	7	8-9	10	J	4.66	2.05
N	-	0	-	1	2	3	4	5	-	6-10	N	2.51	1.58
O	-	0	1	2	3	4	5	6	7	8-10	O	3.18	1.83
Q3	0-3	4	5-6	7	8	-	9	10	-	-	Q3	7.81	1.79
Q4	-	0	-	1	2	3	4	5	6-7	8-10	Q4	2.71	1.89

N = 274

Escala de diez puntos normalizados

Por ejemplo, si una niña tiene un resultado bruto de 5 en el factor A, en la forma A del test, y se le quiere comparar con normas femeninas, debido a "X" razón, se debe ir a la tabla 1 y el valor resultante es 3.

Una niña de 8 años obtuvo un resultado de 2, en el factor B, en la forma A, asumiendo que se le quiere comparar con las normas femeninas, se debe ir a la tabla 1 a la primera fila de B, debido a su edad, y su resultado es de 2.

Tabla 2. Forma B, Niñas

Factor	Escala de diez puntos normalizados										Factor	Media	S
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
Resultados brutos													
A	0-2	3	4	5	6	7	8	9	-	10	A	6.41	1.80
B	0	1	2	3	4	5	6	7	-	8-10	B	4.93	1.78
B	0	1	-	2-3	4	5	6	7	8	9-10	B	4.02	2.04
C	0-1	2	3	4	5	6-7	-	8	9	10	C	5.75	2.05
D	-	0	-	1	2	3	4	5	6-7	8-10	D	2.73	1.81
E	0	-	1	2	3	4	-	5	6	7-10	E	3.28	1.65
F	0	-	1	2	3	4	5	6	7	8-10	F	3.84	1.90
G	0-2	3-4	5	6	7	8	9	10	-	-	G	7.58	1.97
H	0-2	3	-	4	5	6	7	8	9	10	H	5.69	1.86
I	0-2	3	4	5-6	7	-	8	9	10	-	I	6.88	1.78
J	0-1	-	2	3	4	5	6	7	-	8-10	J	4.53	1.72
N	-	0	-	1	2	3	4	5	6	7-10	N	2.74	1.71
O	0-2	3	-	4	5	-	6	7	8	9-10	O	5.06	1.45
Q3	0-3	4	5	6	7	8	9	10	-	-	Q3	7.68	1.79
Q4	-	0	-	1	2-3	4	5	6	7	8-10	Q4	3.23	2.11
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			

N = 274

Escala de diez puntos normalizados

Por ejemplo, si una niña de 11 años obtuvo un resultado bruto de 8 en el factor-B, en la forma B de la prueba, y se le quiere comparar con normas femeninas, se busca en la segunda fila de B en la tabla 2, y esto da un valor de 9.

Una niña tiene un resultado bruto de 6, en la forma B, en el factor C, asumiendo que se le quiere comparar con normas femeninas, se debe ir a la tabla 2. Esto da un valor de 6 en los stens-n.

Tabla 3, Forma A + B, Niñas

Factor	Escala de diez puntos normalizados										Factor	Media	S
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
Resultados brutos													
A	0-7	8-9	10-11	12	13-14	15	16-17	18	-	19-20	A	14.18	2.78
B	0-4	5	6	7	8-9	10-11	12	13-14	15	16-20	B	11.03	2.92
B	0-3	4	5-6	7	8-10	11	12-13	14-15	16-17	18-20	B	9.58	3.54
C	0-3	4-5	6-8	9-10	11-12	13-14	15	16	17-18	19-20	C	11.80	3.66
D	0	1	2	3	4	5-6	7-8	9-10	11-12	13-20	D	5.29	3.05
E	0	1	2	3-4	5	6	7-8	9	10	11-20	E	5.44	2.53
F	0-1	2	3	4	5-6	7-8	9	10-11	12	13-20	F	6.67	2.83
G	0-9	10-11	12-13	14-15	16	17	18-19	-	20	-	G	16.19	2.82
H	0-5	6	7-8	9	10	11-12	13	14-15	16	17-20	H	10.80	2.84
I	0-7	8-9	10-11	12-13	14	15	16	17	18	19-20	I	14.07	2.78
J	0-2	3-4	5-6	7	8-9	10	11-12	13	14-15	16-20	J	9.20	3.08
N	0-1	-	2	3	4	5-6	7	8-9	10-11	12-20	N	5.23	2.64
O	0-3	4	5	6-7	8	9	10	11	12-13	14-20	O	8.24	2.39
Q3	0-8	9-10	11-12	13-14	15-16	17	18	19	20	-	Q3	15.48	3.08
Q4	0	1	2	3	4-5	6-7	8-9	10-11	12-13	14-20	Q4	5.93	3.44

N = 274

Escala de diez puntos normalizados

Por ejemplo, si una niña obtuvo un puntaje crudo de 7 en la forma A y 5 en la forma B, totalizando 12 en el factor D, y se le quiere comparar con normas femeninas, se debe ir a la tabla 3, dando un resultado de 9.

Si una niña tiene un resultado bruto de 8 en la forma A, y de 9 en la forma B, sumando 17 en el factor E, y se le quiere comparar con normas femeninas, se debe ir a la tabla 3 y esto da un valor de 10.

Tabla 4, Forma A, Niños

Escala de diez puntos normalizados

Factor	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Factor	Media	S
Resultados brutos													
A	0-3	4	5	6	7	8	9	-	10	-	A	7.65	1.63
B	0-1	2	3	4	5	6	7	8	-	9-10	B	5.85	1.83
B	0-2	-	3	4	5	6	7	8	9	10	B	5.67	2.06
C	0-1	2-3	4	5	6	7	8	9	-	10	C	6.53	2.12
D	-	0	1	2	3	4	5	6	7	8-10	D	3.48	1.91
E	0	1	-	2	3	4	5	-	6	7-10	E	3.54	1.58
F	0-1	-	2	3	4	5	6	7	8	9-10	F	4.49	1.87
G	0-3	4	5	6	7-8	9	-	10	-	-	G	7.83	1.83
H	0-1	2	3	4	5	-	6	7	8	9-10	H	5.12	1.57
I	0	-	1	2	3	4	5	6-7	8	9-10	I	3.74	2.11
J	0	1	-	2	3-4	5	6	7	-	8-10	J	4.03	1.97
N	0	-	1	-	2	3-4	5	6	7	8-10	N	3.15	1.89
O	-	0	-	1	2	3-4	5	6	7	8-10	O	3.08	2.00
Q3	0-2	3	4	5-6	7	8	9	-	10	-	Q3	7.09	1.99
Q4	-	0	1	-	2-3	4	5	6	7	8-10	Q4	3.14	1.95
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			

N = 226

Escala de diez puntos normalizados

Por ejemplo, si un niño obtuvo un valor crudo de 2 en el factor E de la forma A, y se le quiere comparar con normas masculinas, se va a la tabla 4, y esto da un sten-n' de 4.

Si un niño obtuvo un puntaje bruto de 4 en el factor F, y se quiere comparar con normas masculinas, se debe ir a la tabla 4, dando un valor de 5.

Tabla 5, Forma B, Niños

Escala de diez puntos normalizados													
Factor	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Factor	Media	S
Resultados brutos													
A	0-3	4	-	5	6	7	8	-	9	10	A	6.32	1.58
B	0	1	2	-	3	4	5	6-7	8	9-10	B	4.66	1.89
B	0	1	2	3	4	5	6-7	8	9	10	B	4.60	2.22
C	0-1	2	3	4	5	6-7	8	9	-	10	C	5.85	2.13
D	0	-	1	2	3	4	5	6	7	8-10	D	3.43	1.92
E	0-1	-	2	3	-	4	5	6	7	8-10	E	4.05	1.56
F	0-1	-	2	3	4	5	6	7	8	9-10	F	4.80	1.92
G	0-3	4	5	6	7	8	9	10	-	-	G	7.29	1.89
H	0-2	3	4	5	6	7	8	9	-	10	H	6.18	1.95
I	0	1	2	3	4-5	6	7	8	9	10	I	5.14	2.13
J	0-1	-	2	3	4	5	6	7	-	8-10	J	4.32	1.64
N	0	-	1	2	3	4	5	6	-	7-10	N	3.41	1.70
O	0-1	2	3	-	4	5	6	7	-	8-10	O	4.73	1.49
Q3	0-3	4	5	6	7	8	9	-	10	-	Q3	7.28	1.88
Q4	-	0	1	2	3	4	5	6	7	8-10	Q4	3.38	1.92
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			

N = 226

Escala de diez puntos normalizados

Por ejemplo un niño obtiene un resultado bruto de 8 en el factor H, en la forma B del test y se le quiere comparar con normas masculinas, se busca en la tabla 5 y esto da un valor de 7.

Un niño obtuvo un resultado bruto de 10 en el factor G, en la forma B de la --- prueba, y se le quiere comparar con normas masculinas, se debe ir a la tabla 5, y esto da un resultado de 8.

Tabla 6, Forma A + B, Niños

Escala de diez puntos normalizados													
Factor	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Factor	Media	S
Resultados brutos													
A	0-8	9	10-11	12	13	14-15	16	17	18	19-20	A	13.97	2.57
B	0-3	4-5	6	7	8	9-10	11-12	13-14	15-17	18-20	B	10.52	3.09
B	0-4	5	6	7-8	9-10	11-12	13-14	15-17	18	19-20	B	10.26	3.88
C	0-4	5-6	7-8	9-10	11-12	13-14	15-16	17	18	19-20	C	12.38	3.64
D	0-1	2	3	4-5	6	7-8	9-10	11-12	13	14-20	D	6.91	3.24
E	0-2	3	4	5-6	7	8	9	10-11	12	13-20	E	7.58	2.47
F	0-4	5	6	7	8-9	10	11-12	13-14	15	16-20	F	9.28	3.01
G	0-8	9-10	11	12-13	14-15	16-17	18	19	20	-	G	15.11	3.08
H	0-6	7	8	9	10-11	12	13-14	15	16	17-20	H	11.31	2.77
I	0-2	3	4	5-7	8	9-10	11-12	13-14	15-16	17-20	I	8.88	3.58
J	0-3	4	5	6	7-8	9	10-11	12	13-14	15-20	J	8.34	2.91
N	0-1	2	3	4	5-6	7-8	9	10-11	12	13-20	N	6.55	2.93
O	0-2	3-4	5	6	7	8-9	10	11-12	13	14-20	O	7.78	2.66
Q3	0-7	8	9-10	11-12	13-14	15-16	17	18-19	-	20	Q3	14.36	3.36
Q4	0	1	2-3	4	5-6	7-8	9	10-11	12	13-20	Q4	6.50	3.22

N = 226

Escala de diez puntos normalizados

Por ejemplo, si un niño obtiene un resultado bruto de 7 en la forma A, y 6 en la forma B, totalizando 13, en el factor I, y se le quiere comparar con normas masculinas, se debe ir a la tabla 6, dando un valor de 8.

Si un niño obtiene un resultado crudo de 5 en la forma A y 5 en la forma B, sumando 10 en el factor J, y se le quiere comparar con normas masculinas se va a la tabla 6, y es to da un puntaje de 7.

Tabla 7, Forma A, Niñas + Niños

Escala de diez puntos normalizados											Factor	Media	S
Factor	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Factor	Media	S
Resultados brutos													
A	0-3	4	5	6-7	-	8	9	10	-	-	A	7.72	1.67
B	0-1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	B	5.99	1.86
B	0-1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	B	5.59	2.00
C	0-1	2	3	4-5	6	7	8	9	-	10	C	6.26	2.18
D	-	0	-	1	2	3	4	5-6	7	8-10	D	2.97	1.89
E	-	0	-	1	2	3	4	5	6	7-10	E	2.78	1.68
F	0	-	1	2	3	4	5	6	7	8-10	F	3.57	1.91
G	0-4	5	6	7	8	9	-	10	-	-	G	8.26	1.69
H	0-1	2	3	4	5	6	-	7	8	9-10	H	5.11	1.68
I	0	1	2	3-4	5	6-7	8	9	-	10	I	5.62	2.56
J	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9-10	J	4.38	2.03
N	-	0	1	-	2	3	4	5	6	7-10	N	2.80	1.75
O	-	0	1	2	-	3-4	5	6	7	8-10	O	3.14	1.91
Q3	0-2	3-4	5	6	7	8	9	10	-	-	Q3	7.48	1.91
Q4	-	0	-	1	2	3	4	5-6	7	8-10	Q4	2.90	1.93

N = 500

Escala de diez puntos normalizados

Por ejemplo, una niña obtuvo un puntaje crudo de 0 en el factor N, en la forma A y se le quiere comparar con normas mixtas, se debe ir a la tabla 7, donde da un valor de 2.

Un niño obtiene un resultado bruto de 10 en el factor Q3, en la forma A y se le quiere comparar con normas combinadas, se va a la tabla 7, dando un resultado de 8.

Tabla 8, Forma B, Niñas + Niños

Escala de diez puntos normalizados											Factor	Media	S
Factor	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
Resultados brutos													
A	0-2	3	4	5	6	7	8	-	9	10	A	6.37	1.71
B	0	1	2	-	3	4	5-6	7	8	9-10	B	4.81	1.83
B	0	1	2	3	4	5	6	7-8	-	9-10	B	4.30	2.15
C	0-1	2	3	4	5	6-7	8	-	9	10	C	5.80	2.09
D	-	0	1	-	2	3	4-5	6	7	8-10	D	3.05	1.89
E	0	1	-	2	3	4	5	6	7	8-10	E	3.63	1.66
F	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9-10	F	4.27	1.97
G	0-2	3-4	5	6	7	8	9	10	-	-	G	7.45	1.94
H	0-2	3	-	4	5	6	7-8	-	9	10	H	5.91	1.92
I	0-1	2	3	4-5	6	7	8	9	-	10	I	6.09	2.13
J	0-1	-	2	3	4	5	6	7	-	8-10	J	4.43	1.69
N	-	0	1	2	3	-	4	5	6	7-10	N	3.04	1.73
O	0-1	2	3	4	-	5	6	7	-	8-10	O	4.91	1.48
Q3	0-3	4	5	6	7	8	9	10	-	-	Q3	7.50	1.84
Q4	-	0	1	2	3	4	5	6	7	8-10	Q4	3.29	2.02

N = 500

Escala de diez puntos normalizados

Por ejemplo, si un niño obtiene un resultado bruto de 5, en el factor Q4 en la forma B de la prueba, y se le quiere comparar con normas combinadas se debe ir a la tabla 8, y esto da un valor de 7.

Si una niña obtiene un puntaje crudo de 3 en el factor A, en la forma B, y se le quiere comparar con normas conjuntas, se debe buscar en la tabla 8 y esto da un valor de 2.

Tabla 9, Formas A+B, Niñas+Niños

Escala de diez puntos normalizados													
Factor	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Factor	Media	S
Resultados brutos													
A	0-8	9	10-11	12	13-14	15	16	17	18	19-20	A	14.09	2.69
B	0-4	5	6	7	8	9-10	11-12	13-14	15-16	17-20	B	10.81	3.00
B	0-3	4-5	6	7-8	9-10	11	12-13	14-16	17	18-20	B	9.92	3.72
C	0-3	4-6	7-8	9-10	11-12	13-14	15	16-17	18	19-20	C	12.07	3.66
D	0	1	2	3-4	5	6-7	8-9	10-11	12-13	14-20	D	6.02	3.23
E	0-1	2	3	4	5-6	7	8-9	10	11-12	13-20	E	6.41	2.72
F	0-1	2-3	4	5-6	7	8-9	10-11	12-13	14	15-20	F	7.85	3.19
G	0-9	10	11-12	13-14	15-16	17	18	19	20	-	G	15.70	2.98
H	0-5	6	7-8	9	10	11-12	13-14	15	16	17-20	H	11.03	2.82
I	0-3	4	5-7	8-9	10-12	13-14	15	16-17	18	19-20	I	11.73	4.09
J	0-3	4	5	6-7	8	9-10	11	12-13	14	15-20	J	8.81	3.03
N	0-1	2	-	3-4	5	6-7	8	9-10	11-12	13-20	N	5.83	2.85
O	0-3	4	5	6	7	8-9	10	11-12	13	14-20	O	8.03	2.52
Q3	0-7	8-9	10-11	12-13	14-15	16	17-18	19	20	-	Q3	14.97	3.25
Q4	0	1	2	3-4	5	6-7	8-9	10-11	12-13	14-20	Q4	6.19	3.35

N = 500

Escala de diez puntos normalizados

Por ejemplo, si un niño de 8 años obtuvo un resultado bruto en el factor B de 6 en la forma A y de 5 en la forma B, totalizando 11, y se le quiere comparar con normas conjuntas, se va a la primera fila del factor B en la tabla 9 dando un sten-n de 7.

Si una niña de 11 años obtiene un puntaje crudo en el factor B de 7 en la forma A y 8 en la forma B, sumando 15, y se le quiere comparar con normas mixtas, se va a la segunda fila del factor B en la tabla 9, dando un valor de B.

Tabla 10, Forma A, Niñas

Resultados brutos

Factor	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Factor
Centiles												
A	1-	1-	1-	1	3	8	16	30	50	73	92	A
B	1-	1	4	12	26	44	63	78	90	97	99+	B
B	1-	1	4	8	18	36	55	74	89	95	99	B
C	1-	2	6	10	19	31	44	62	80	92	98	C
D	5	21	44	63	79	90	96	98	99+	99+	99+	D
E	7	25	48	72	89	96	98	99+	99+	99+	99+	E
F	1	12	36	60	76	89	96	99	99+	99+	99+	F
G	1-	1-	1-	1	1	3	7	14	27	52	84	G
H	1-	1	4	14	29	48	68	83	94	99	99+	H
I	1-	1-	1	2	4	11	24	44	66	84	97	I
J	1	4	11	22	37	55	74	88	94	97	99	J
N	4	18	42	64	82	93	98	99	99+	99+	99+	N
O	3	12	28	49	69	83	92	97	99	99	99+	O
Q3	1-	1-	1	2	4	7	16	29	48	71	91	Q3
Q4	5	20	40	61	77	87	94	97	99	99+	99+	Q4

N = 274

Resultados brutos

Por ejemplo, una niña obtuvo un resultado bruto de 7 en el factor C, en la forma A de la prueba, esto nos da un centil de 62, habiéndola comparado con las normas femeninas representadas en la tabla 10.

Tabla 11, Forma B, Niñas

Resultados brutos

Factor	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Factor
Centiles												
A	1-	1-	1	4	11	23	39	59	80	93	98	A
B	1-	3	13	29	47	65	82	93	98	99+	99+	B
B	1	6	16	31	47	63	79	92	97	99	99+	B
C	1-	1	4	12	22	35	52	69	85	96	99	C
D	4	18	39	60	77	88	94	97	99	99+	99+	D
E	2	9	24	45	66	84	94	98	99+	99+	99+	E
F	1	7	18	35	55	72	85	94	98	99+	99+	F
G	1-	1	1	3	6	11	20	34	52	72	99	G
H	1-	1	2	6	20	38	57	75	88	95	99	H
I	1-	1-	1	3	7	17	30	48	70	89	98	I
J	1-	2	8	20	38	59	79	93	98	99	99+	J
N	4	18	37	57	77	89	96	99	99+	99+	99+	N
O	1-	1-	1	9	24	49	74	89	97	99	99+	O
Q3	1-	1-	1	1	4	9	18	32	51	73	93	Q3
Q4	5	17	31	49	66	79	89	95	98	99+	99+	Q4

N = 274

Resultados brutos

Por ejemplo si una niña obtuvo un resultado bruto de 2, en el Factor C, en la Forma B del test, y se le quiere comparar con normas femeninas en centiles debe buscar en la tabla.11, y se ve que esto da un valor de 4.

Tabla 12, Formas A+B, Niñas

Resultados brutos

Factor	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Factor
Centiles																						
A	1-	1-	1-	1-	1-	1-	1-	2	3	4	8	14	22	32	43	57	72	84	93	98	99+	A
B	1-	1-	1-	1-	2	6	13	22	23	46	58	68	78	86	91	95	98	99+	99+	99+	99+	B
B	1-	1-	1-	2	5	8	13	23	31	37	47	61	74	82	88	92	94	97	99	99+	99+	B
C	1-	1-	1	2	3	5	7	10	15	22	30	40	49	57	69	80	89	94	97	99	99+	C
D	1	5	14	26	39	50	63	74	81	87	91	95	97	99	99+	99+	99+	99+	99+	99+	99+	D
E	1-	3	9	18	30	45	58	72	83	92	96	98	99	99	99+	99+	99+	99+	99+	99+	99+	E
F	1-	1	4	9	19	31	43	55	68	78	86	92	96	99	99+	99+	99+	99+	99+	99+	99+	F
G	1-	1-	1-	1-	1-	1-	1-	1-	1	2	3	5	9	15	22	30	40	54	70	84	95	G
H	1-	1-	1-	1-	1	2	4	8	16	28	42	55	68	78	85	92	96	98	99	99+	99+	H
I	1-	1-	1-	1-	1	1	1	1	2	4	9	14	21	31	44	61	75	86	94	98	99+	I
J	1-	1-	1	2	5	9	15	25	37	47	58	72	83	90	94	97	98	99	99+	99+	99+	J
N	1-	2	9	22	36	51	65	77	85	90	95	97	99	99	99+	99+	99+	99+	99+	99+	99+	N
O	1-	1-	1-	1	4	9	17	30	47	64	78	88	93	97	99	99	99	99+	99+	99+	99+	O
Q3	1-	1-	1-	1-	1-	1-	1-	1	2	3	6	10	15	22	30	37	49	65	77	88	97	Q3
Q4	1	6	12	22	33	44	56	65	72	79	86	91	95	98	99	99	99	99+	99+	99+	99+	Q4
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20																						

N = 274

Resultados brutos

Por ejemplo una niña obtuvo un resultado bruto de 7 en la forma A y 8 en la Forma B de la prueba, totalizando 15, en el factor Q3, y se le quiere comparar con normas femeninas en centiles, por esto se debe buscar en la tabla 12 y esto da un valor de 37

Tabla 13, Forma A, Niños

Resultados brutos

Factor	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Factor
Centiles												
A	1-	1-	1-	1	3	8	16	31	54	77	94	A
B	1-	1-	4	16	31	38	67	82	92	98	99	B
B	1-	1	2	8	21	37	55	71	85	93	98	B
C	1-	2	4	6	13	24	37	52	71	89	98	C
D	3	11	23	41	62	78	89	96	99	99+	99+	D
E	1	5	19	39	61	81	93	98	99+	99+	99+	E
F	1-	2	9	23	43	63	78	89	96	98	99+	F
G	1-	1-	1-	1	3	8	19	32	46	67	90	G
H	1-	1-	3	10	24	46	69	87	97	99+	99+	H
I	2	9	22	40	58	74	85	92	96	98	99+	I
J	1	6	17	33	50	67	82	93	98	99	99+	J
N	2	13	31	51	69	83	92	96	98	99+	99+	N
O	5	16	34	52	68	82	91	96	99	99+	99+	O
Q3	1-	1-	1	3	8	17	29	45	63	80	95	Q3
Q4	3	15	33	50	67	82	91	96	99	99+	99+	Q4
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

N = 226

Resultados brutos

Por ejemplo, si un niño obtuvo un resultado bruto de 1, en el Factor 0, en la Forma A de la prueba, se le quiere comparar con normas masculinas en centiles, entonces se busca en la tabla 13 dando un centil de 16.

Tabla 14, Forma B, Niños

Resultados brutos

Factor	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Factor
Centiles												
A	1-	1-	1-	2	7	21	44	66	84	94	99	A
B	1	4	14	33	57	75	85	92	96	99	99+	B
B	1-	3	10	25	42	57	72	82	89	97	99+	B
C	1-	2	5	11	20	33	51	69	83	92	99	C
D	2	10	25	44	64	79	88	94	99	99+	99+	D
E	1-	2	9	26	52	74	87	95	99	99+	99+	E
F	1-	1	7	20	37	55	73	86	94	98	99+	F
G	1-	1-	1-	2	5	13	27	43	61	78	92	G
H	1-	1-	1	6	13	30	36	63	79	92	98	H
I	1	2	8	18	32	46	63	79	90	97	99	I
J	1-	1	9	22	44	68	83	93	98	99+	99+	J
N	2	9	23	41	63	82	92	98	99+	99+	99+	N
O	1-	1	4	14	32	56	79	93	98	99+	99+	O
Q3	1-	1-	1	2	5	13	25	43	62	78	93	Q3
Q4	3	12	27	44	62	79	90	97	99	99+	99+	Q4
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

N = 226

Resultados brutos

Un niño obtuvo un resultado bruto de 0, en la Forma B del test, en el Factor N y se le quiere comparar con normas masculinas en centiles, entonces se va a la tabla 14, y esto da un centil de 2.

Tabla 15, Formas A + B, Niños

Resultados brutos

Factor 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 Factor

Centiles

A	1-	1-	1-	1-	1-	1-	1-	1-	1	4	8	13	22	35	50	65	77	86	94	98	99+	A
B	1-	1-	1-	1	3	6	14	26	43	57	68	76	81	87	91	94	96	97	99	99+	99+	B
B	1-	1-	1-	1	2	5	12	20	29	40	49	56	65	75	81	86	90	93	96	99	99+	B
C	1-	1-	1-	1	2	3	5	8	12	19	27	34	43	53	63	74	84	90	96	99	99+	C
D	1-	2	5	12	21	30	40	54	65	73	81	88	92	96	98	99	99+	99+	99+	99+	99+	D
E	1-	1-	1-	2	7	17	27	40	56	73	85	92	96	98	99	99	99+	99+	99+	99+	99+	E
F	1-	1-	1-	1	2	6	15	25	37	49	61	72	79	86	93	97	99	99+	99+	99+	99+	F
G	1-	1-	1-	1-	1-	1-	1-	1-	2	3	5	11	19	27	36	45	56	69	81	89	96	G
H	1-	1-	1-	1-	1-	1	2	7	14	22	31	46	60	72	83	90	95	99	99+	99+	99+	H
I	1-	1	2	5	10	16	23	29	39	50	62	73	82	88	92	95	97	98	99	99+	99+	I
J	1-	1-	1	2	6	13	24	35	47	59	70	80	88	94	97	99	99+	99+	99+	99+	99+	J
N	1-	1-	4	12	22	34	46	58	69	78	86	92	96	98	99	99+	99+	99+	99+	99+	99+	N
O	1-	1	1	3	6	13	27	42	55	69	80	88	93	96	98	99+	99+	99+	99+	99+	99+	O
Q3	1-	1-	1-	1-	1-	1-	1-	1	4	8	13	18	24	33	44	54	63	75	84	93	98	Q3
Q4	1	4	9	16	25	34	45	55	66	76	85	91	95	98	99+	99+	99+	99+	99+	99+	99+	Q4

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20

N = 226

Resultados brutos

Por ejemplo, si un niño obtiene un resultado bruto de 4 en la Forma A y 3 en la Forma B del test, totalizando 7, en el Factor A, y se le quiere comparar con normas masculinas en centiles, se busca en la tabla 15 y esto da un valor en centiles menor a uno (1-).

Tabla 16, Forma A, Niñas + Niños

Resultados brutos												
Factor	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Factor
Centiles												
A	1-	1-	1-	1	3	8	16	31	52	75	93	A
B	1-	1-	4	14	28	46	65	80	91	97	99	B
B	1-	1	3	8	19	36	55	72	87	94	98	B
C	1-	2	5	8	16	28	41	58	76	91	98	C
D	4	17	34	53	71	85	93	97	99	99+	99+	D
E	4	16	35	57	76	89	96	99	99+	99+	99+	E
F	1	7	23	43	61	77	88	94	98	99	99+	F
G	1-	1-	1-	1	2	5	13	22	36	59	87	G
H	1-	1	4	12	27	47	69	85	95	99	99+	H
I	1	4	11	19	29	40	51	66	79	91	98	I
J	.1	5	14	27	43	61	78	90	96	98	99+	J
N	3	16	37	58	76	89	95	98	99	99+	99+	N
O	4	14	30	50	69	83	92	97	99	99+	99+	O
Q3	1-	1-	1	2	6	12	22	36	55	75	93	Q3
Q4	4	18	37	56	73	85	93	97	99	99+	99+	Q4

N = 500

Resultados brutos

Por ejemplo, una niña de 9 años obtuvo un resultado bruto de 5, en la Forma A del test, en el Factor B, y se le quiere comparar con normas en centiles femeninas-masculinas conjuntas, entonces se busca en la tabla 16, en la primera fila de B, debido a su edad, y esto da un valor de 46.

Tabla 17, Forma B, Niñas + Niños

Resultados brutos

Factor	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Factor
Centiles												
A	1-	1-	1	3	9	22	41	62	82	94	99	A
B	1	4	13	31	51	69	83	92	97	99	99+	B
B	1	4	13	28	44	60	76	87	93	98	99+	B
C	1-	1	5	11	21	34	51	69	84	94	99	C
D	3	15	33	53	71	84	91	96	99	99+	99+	D
E	1	6	17	36	60	80	91	97	99	99+	99+	E
F	1	7	18	35	55	72	85	94	98	99+	99+	F
G	1-	1-	1	2	6	12	23	38	56	75	92	G
H	1-	1-	2	6	18	34	52	70	84	94	99	H
I	1-	1	4	13	18	30	45	62	79	93	98	I
J	1-	2	9	21	41	63	81	93	98	99+	99+	J
N	3	14	30	50	71	86	94	99	99+	99+	99+	N
O	1-	1-	2	11	28	53	76	91	98	99+	99+	O
Q3	1-	1-	1	2	4	11	22	37	56	75	93	Q3
Q4	4	15	29	47	64	78	89	96	99	99+	99+	Q4
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

N = 500

Resultados brutos

Por ejemplo, si un niño obtuvo un resultado bruto de 7, en el Factor H, en la Forma B del test, y se le quiere comparar con las normas en centiles masculinas-femeninas conjuntas, esto nos lleva a la tabla 17, y se ve que su valor es de centil 70.

Tabla 18, Formas A+B, Niñas + Niños

Resultados brutos

Factor 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 Factor

Centiles

A	1-	1-	1-	1-	1-	1-	1-	1	2	4	8	13	22	33	47	61	74	85	94	98	99+	A
B	1-	1-	1-	1	2	6	13	24	37	51	62	71	79	86	91	94	97	99	99+	99+	99+	B
B	1-	1-	1-	2	3	6	12	22	30	39	48	58	70	79	85	89	92	95	98	99	99+	B
C	1-	1-	1	2	3	4	6	9	14	21	29	37	46	55	66	77	86	92	97	99	99+	C
D	1	4	10	20	31	41	53	65	74	81	87	92	95	98	99	99+	99+	99+	99+	99+	99+	D
E	1-	2	5	11	20	32	45	57	71	84	91	95	98	99	99	99+	99+	99+	99+	99+	99+	E
F	1-	1-	2	6	11	20	30	42	54	65	75	83	89	93	97	99	99	99+	99+	99+	99+	F
G	1-	1-	1-	1-	1-	1-	1-	1-	1	2	4	8	14	21	28	37	47	62	75	86	96	G
H	1-	1-	1-	1-	1-	1	3	7	15	25	37	51	64	75	84	91	95	98	99+	99+	99+	H
I	1-	1-	1	2	5	8	11	14	19	25	33	41	48	57	66	76	85	92	96	99	99+	I
J	1-	1-	1	2	5	11	19	29	42	52	64	76	85	92	96	98	99	99+	99+	99+	99+	J
N	1-	2	9	22	36	51	65	77	85	90	95	97	99	99	99+	99+	99+	99+	99+	99+	99+	N
O	1-	1-	1	2	5	11	22	36	51	66	79	88	93	97	99	99+	99+	99+	99+	99+	99+	O
Q3	1-	1-	1-	1-	1-	1-	1-	1	3	6	10	14	19	27	37	45	56	69	80	90	98	Q3
Q4	1-	5	11	19	29	40	51	61	69	78	85	91	95	98	99	99+	99+	99+	99+	99+	99+	Q4

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20

N = 500

Resultados brutos

Por ejemplo, una niña obtuvo un resultado bruto de 7 en la Forma A y 8 en la Forma B de la prueba, totalizando 15, en el Factor N, y se le quiere comparar con las normas centílicas masculinas-femeninas conjuntas, se va a la tabla 18 y esto da un centil mayor a 99 (99+).

Tabla 19, Forma A, Niñas

Escala de 10 puntos de puntuación estándar

Factor	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Factor
Resultados brutos											
A	0-1	4	5	6	-	7	8	9	10	-	A
B	0-2	3	4	5	6	7	-	8	9	10	B
B	0-1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	B
C	0-1	2	3	4	5-6	7	8	9	10	-	C
D	.	-	0	1	2	3	4	5	6	7-10	D
E	.	-	0	1	2	-	3	4	5	6-10	E
F	.	0	1	2	-	3	4	5	6	7-10	F
G	0-3	6	7	-	8	9	10	-	-	-	G
H	0-1	2	3	4	5	-	6	7	8	9-10	H
I	0-3	4	5	6	7	8	-	9	10	-	I
J	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9-10	J
N	.	0	-	1	2	3	4	-	5	6-10	N
O	.	0	1	2	3	4	5	-	6	7-10	O
Q3	0-4	5	6	-	7	8	9	10	-	-	Q3
Q4	.	-	0	1	2	3	4	5	6	7-10	Q4

N = 274

Escala de 10 puntos de puntuación estándar

Por ejemplo, si una niña obtuvo un puntaje crudo de 7 en el factor F, en la forma A, y se quiere comparar con normas femeninas, se va a la tabla 19, dando un valor de 10.

Tabla 20, Forma B, Niñas

Escala de 10 puntos de puntuación estándar

Factor	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Factor
Resultados brutos											
A	0-2	3	4	5	6	7	8	9	10	-	A
B	0-1	2	3	4	-	5	6	7	8	9-10	B
B	-	0	1	2	3-4	5	6	7	8	9-10	B
C	0-1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	C
D	-	0	-	1	2	3	4	5	6	7-10	D
E	-	0	1	2	3	4	-	5	6	7-10	E
F	0	-	1	2	3	4	5	6	7	8-10	F
G	0-3	4	5	6	7	8	9	10	-	-	G
H	0-1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	H
I	0-3	4	5	-	6	7	8	9	10	-	I
J	0-1	-	2	3	4	5	6	7	-	8-10	J
N	-	0	1	-	2	3	4	5	6	7-10	N
O	0-2	-	3	4	5	-	6	7	-	8-10	O
Q3	0-4	-	5	6	7	8	9	10	-	-	Q3
Q4	-	0	1	2	3	4	5	6	7	8-10	Q4
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

N = 274

Escala de 10 puntos de puntuación estándar

Por ejemplo, si una niña obtiene un valor bruto de 2, en el factor H, en la forma B, y se quiere comparar con normas femeninas, se debe ir a la tabla 20, en donde da un puntaje de 2.

Tabla 21, Formas A+B, Niñas

Escala de 10 puntos de puntuación estándar

Factor	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Factor
Resultados brutos											
A	0-8	9-10	11	12	13-14	15	16	17-18	19	20	A
B	0-5	6	7-8	9	10-11	12	13	14-15	16	17-20	B
B	0-2	3-4	5-6	7	8-9	10-11	12-13	14	15-16	17-20	B
C	0-4	5-6	7-8	9	10-11	12-13	14-15	16-17	18-19	20	C
D	-	0	1-2	3	4-5	6	7-8	9	10-11	12-20	D
E	0	1	2	3-4	5	6	7	8-9	10	11-20	E
F	0	1-2	3	4-5	6	7-8	9	10	11-12	13-20	F
G	0-10	11	12-13	14	15-16	17	18-19	20	-	-	G
H	0-5	6	7	8-9	10	11-12	13	14-15	16	17-20	H
I	0-8	9	10-11	12	13-14	15	16	17-18	19	20	I
J	0-3	4	5-6	7	8-9	10	11-12	13	14-15	16-20	J
N	-	0-1	2	3	4-5	6	7	8-9	10	11-20	N
O	0-3	4	5	6-7	8	9	10	11	12-13	14-20	O
Q3	0-9	10	11-12	13	14-15	16-17	18	19-20	-	-	Q3
Q4	-	0	1-2	3-4	5	6-7	8-9	10-11	12	13-20	Q4
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

N = 274

Escala de 10 puntos de puntuación estándar

Por ejemplo, si una niña obtuvo un puntaje crudo de 7 en la forma A y de 9 en la forma B, totalizando 16, en el factor J, y se le quiere comparar con normas femeninas, se busca en la tabla 21, dando un valor de 10.

Tabla 22, Forma A, Niños

Escala de 10 puntos de puntuación estándar

Factor	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Factor
Resultados brutos											
A	0-4	5	6	-	7	8	9	10	-	-	A
B	0-2	3	4	-	5	6	7	8	9	10	B
B	0-1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	B
C	0-2	3	4	5	6	7	8	9	10	-	C
D	-	0	1	2	3	4	5	6	7	8-10	D
E	0	1	-	2	3	4	5	-	6	7-10	E
F	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9-10	F
G	0-4	5	-	6	7	8	9	10	-	-	G
H	0-1	2	3	4	5	-	6	7	8	9-10	H
I	-	0	1	2	3	4	5	6	7	8-10	I
J	0	1	2	3	4	5	-	6	7	8-10	J
N	-	0	1	2	3	4	5	-	6	7-10	N
O	-	0	1	2	3	4	5	6	7	8-10	O
Q3	0-3	4	5	6	7	8	9	10	-	-	Q3
Q4	-	0	1	2	3	4	5	6	7	8-10	Q4

N = 226

Escala de 10 puntos de puntuación estándar

Por ejemplo, si un niño obtuvo un puntaje bruto de 7, en la forma A, en el factor O, y se le quiere comparar con baremos masculinos, se va a la tabla 22 y da un resultado de 9.

Tabla 23, Forma 0, Niños

Escala de 10 puntos de puntuación estándar

Factor	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Factor
Resultados brutos											
A	0-3	-	4	5	6	7	-	8	9	10	A
B	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9-10	B
B	0	1	2	3	4	5	6	7	8-9	10	B
C	0-1	2	3	4	5	6	7	8-9	10	-	C
D	-	0	1	2	3	4	5	6	7	8-10	D
E	0	1	2	3	4	-	5	6	7	8-10	E
F	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9-10	F
G	0-3	4	5	6	7	8	9	10	-	-	G
H	0-2	3	4	5	6	7	8	9	10	-	H
I	0	1	2-3	4	5	6	7	8	9	10	I
J	0-1	-	2	3	4	5	-	6	7	8-10	J
N	0	-	1	2	3	4	5	-	6	7-10	N
O	0-1	2	3	-	4	5	6	-	7	8-10	O
Q3	0-3	4	5	6	7	8	9	10	-	-	Q3
Q4	-	0	1	2	3	4	5	6	7	8-10	Q4
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

Escala de 10 puntos de puntuación estándar

N = 226

Por ejemplo, si un niño obtuvo un resultado crudo de 0, en la forma B, en el factor Q4, y se quiere comparar con normas masculinas, se va a la tabla 23, dando un resultado de 2.

Tabla 24, Formas A + B, Niños

Escala de 10 puntos de puntuación estándar

Factor	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Factor
Resultados brutos											
A	0-8	9-10	11	12	13	14-15	16	17	18-19	20	A
B	0-4	5	6-7	8	9-10	11-12	13	14-15	16	17-20	B
B	0-2	3-4	5-6	7-8	9-10	11-12	13-14	15-16	17-18	19-20	B
C	0-5	6	7-8	9-10	11-12	13-14	15-16	17	18-19	20	C
D	0	1-2	3	4-5	6	7-8	9-10	11	12-13	14-20	D
E	0-2	3	4-5	6	7	8	9-10	11	12	13-20	E
F	0-3	4	5-6	7	8-9	10	11-12	13	14-15	16-20	F
G	0-8	9-10	11-12	13	14-15	16	17-18	19	20	-	G
H	0-5	6-7	8	9	10-11	12	13-14	15	16	17-20	H
I	0-1	2-3	4-5	6-7	8	9-10	11-12	13-14	15-16	17-20	I
J	0-2	3	4-5	6	7-8	9	10-11	12	13-14	15-20	J
N	0	1-2	3	4-5	6	7-8	9	10	11-12	13-20	N
O	0-2	3	4-5	6	7	8-9	10	11	12-13	14-20	O
Q3	0-7	8-9	10	11-12	13-14	15-16	17	18-19	20	-	Q3
Q4	0	1	2-3	4	5-6	7-8	9	10-11	12	13-20	Q4

N = 226

Escala de 10 puntos de puntuación estándar

Por ejemplo, si un niño de 11 años obtuvo un resultado bruto de 6 en la forma A y uno de 8 en la forma B, dando un total de 14, en el factor B, y si se quiere comparar con tablas masculinas, se va a la tabla 24, en la segunda fila de B, resultando un valor de 7.

Tabla, 25 Formas A, Niñas + Niños

·Escala de 10 puntos de puntuación estándar

Factor 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Factor

Resultados brutos											
A	0-4	5	6	-	7	8	9	10	-	-	A
B	0-2	3	4	5	-	6	7	8	9	10	B
B	0-1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	B
C	0-1	2	3-4	5	6	7	8	9	10	-	C
D	-	0	1	2	-	3	4	5	6	7-10	D
E	-	0	1	-	2	3	4	5	6	7-10	E
F	-	0	1	2	3	4	5	6	7	8-10	F
G	0-4	5	6	7	8	9	-	10	-	-	G
H	0-1	2	3	4	5	-	6	7	8	9-10	H
I	0	1	2-3	4	5	6	7-8	9	10	-	I
J	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9-10	J
N	-	0	1	-	2	3	4	5	6	7-10	N
O	-	0	1	2	3	4	5	-	6	7-10	O
Q3	0-3	4	5	6	7	8	9	10	-	-	Q3
Q4	-	0	-	1	2	3	4	5	6	7-10	Q4
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

N = 500

Escala de 10 puntos de puntuación estándar

Por ejemplo, si una niña obtuvo un resultado crudo de 8, en el factor C, en la forma A, y se le quiere comparar con normas mixtas, se busca en la tabla 25, y se ve que el valor es de 7.

Tabla 26, Forma B, Niñas + Niños

Escala de 10 puntos de puntuación estándar

Factor	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Factor
Resultados brutos											
A	0-2	3	4	5	6	7	8	-	9	10	A
B	0-1	2	-	3	4	5	6	7	8	9-10	B
B	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9-10	B
C	0-1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	C
D	-	0	1	2	3	-	4	5	6	7-10	D
E	0	1	-	2	3	4	5	6	-	7-10	E
F	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9-10	F
G	0-3	4	5	6	7	8	9	10	-	-	G
H	0-2	3	-	4	5	6	7	8	9	10	H
I	0-1	2	3	4-5	6	7	8	9	10	-	I
J	0-1	-	2	3	4	5	6	-	7	8-10	J
N	-	0	1	2	3	-	4	5	6	7-10	N
O	0-1	2	3	4	-	5	6	7	-	8-10	O
Q3	0-3	4	5	6	7	8	9	10	-	-	Q3
Q4	-	0	1	2	3	4	5	6	7	8-10	Q4
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

N = 500

Escala de 10 puntos de puntuación estándar

Por ejemplo, si un niño obtuvo un puntaje bruto de 2, en la forma B, en el factor E, y se le quiere comparar con normas combinadas, se debe ir a la tabla 26 y el valor resultante es de 4.

Tabla 27, Formas A+B, Niñas+Niños

Escala de 10 puntos de puntuación estándar

Factor	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Factor
Resultados brutos											
A	0-8	9-10	11	12	13-14	15	16	17-18	19	20	A
B	0-4	5-6	7	8-9	10	11-12	13	14-15	16	17-20	B
B	0-2	3-4	5-6	7-8	9	10-11	12-13	14-15	16-17	18-20	B
C	0-4	5-6	7-8	9-10	11-12	13	14-15	16-17	18-19	20	C
D	-	0-1	2	3-4	5-6	7	8-9	10	11-12	13-20	D
E	0	1-2	3	4-5	6	7	8-9	10	11	12-20	E
F	0-1	2-3	4	5-6	7	8-9	10-11	12	13-14	15-20	F
G	0-9	10-11	12	13-14	15	16-17	18	19-20	-	-	G
H	0-5	6	7-8	9	10-11	12	13	14-15	16	17-20	H
I	0-3	4-5	6-7	8-9	10-11	12-13	14-15	16-17	18-19	20	I
J	0-2	3-4	5	6-7	8	9-10	11	12-13	14	15-20	J
N	0	1	2	3-4	5	6-7	8	9-10	11	12-20	N
O	0-2	3-4	5	6	7-8	9	10	11	12-13	14-20	O
Q3	0-8	9-10	11	12-13	14	15-16	17-18	19	20	-	Q3
Q4	-	0-1	2	3-4	5-6	7	8-9	10-11	12	13-20	Q4
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

N = 500

Escala de 10 puntos de puntuación estándar

Por ejemplo, si una niña obtuvo un puntaje bruto de 8, en la forma A y de 7 en la forma B, sumando 15, en el factor G, y se le quiere comparar con normas conjuntas, se tiene que ir a la tabla 27, y esto da un valor de 5.

5.5.- CONFIABILIDAD:

En las siguientes tablas se reportan dos enfoques para evaluar la confiabilidad de las escalas del CPN, en la presente investigación.

Tabla 28, Consistencia interna (homogeneidad) de las escalas del CPN

Factores de la personalidad

Formas	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	N	O	Q3	Q4
A+B	45	59	68	63	43	56	65	40	75	49	52	26	68	65

Tabla 29, Coeficientes de equivalencia y estabilidad de CPN

Factores de la personalidad

Formas	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	N	O	Q3	Q4
A+B	27	46	48	49	33	34	34	22	52	21	34	08	48	44
Con co- rreccio nes Spear man-Brown	42	63	65	66	50	51	51	37	69	35	51	14	65	61

Para información adicional se remite al lector al tema de las propiedades psicométricas del test, en el capítulo III "El instrumento", y al capítulo IV anterior a este llamado "Procedimientos".

CAPITULO VI

SUGERENCIAS

6.- SUGERENCIAS

Como se pudo constatar, sobre todo en la parte -- acerca de los estudios anteriormente realizados con el test, en el capítulo III "El instrumento", el CPN es una prueba - que se utiliza en muchas partes del mundo para evaluar la - personalidad infantil. Se confía que éste sea el primer pa so que lleve a la introducción y a la difusión del test en nuestro país.

De hecho la información que se presenta es sufi-- ciente para la administración, la calificación y la compara ción de los niños a los que se les administra el CPN con di ferentes tipos de baremos, ya sea exclusivamente para niñas, solo para niños, o mixtas, para las formas A, B o A+B en es calas de diez puntos normalizados, centiles o escalas de -- diez puntos de puntuaciones estándar, la que se quiera uti lizar debido a "x" razón con la limitación de que solo son --- aplicables en circunstancias similares a las llevadas a ca bo en la presente investigación. En síntesis se puede lle var a cabo un manejo completo del CPN con la información de la tesis.

Para llevar a cabo otras investigaciones se sugie re trabajar con los factores de segundo orden o con las for mas C y D del Cuestionario de Personalidad para Niños. Tam bién existen otros tests no manejados todavía en México, --

creados por R. B. Cattell et al. que miden esencialmente las mismas escalas del CPN, como lo son el "Early School Personality Questionnaire" (ESPQ), administrable de los 6 a los 8 años y el "High School Personality Factor Questionnaire" (HSPQ) aplicable de los doce a los dieciséis años, con los que se podrían llevar a cabo estudios. Los procedimientos a utilizar serían muy similares a los de la presente investigación por lo que se podrían tomar como referencia.

Se espera que esta pequeña contribución coadyuve en el desarrollo de instrumentos psicométricos mejores y -- más precisos, en nuestro país.

A N E X O S

A P E N D I C E A

E L T E S T O R I G I N A L

What You Do and What You Think

Print Your Name: First _____ Last _____

Your Age _____ Date of Birth _____ Boy Girl

Teacher _____ Grade in School _____

Read each question and then fill in the box, like this on the side that fits you better. If you have an answer sheet, mark only on that. If you do not have an answer sheet, mark on the booklet.

Here are two examples.

1. Would you rather read a book or play a game

If you would rather read a book, you would fill in the box on the left, next to that answer. If you would rather play a game, you would fill in the other box, on the right side next to that answer. There is no right or wrong answer, because people like to do different things.

There are a few questions that do have a right answer, and they have three answers to choose from, like example 2. The right answer is 8, so the box next to 8 is filled in.

2. The next number in 2, 4, 6, ... is 2 or 8 or 12

Don't spend too much time on any one question, even if it seems hard to answer. Just mark it the best you can. Be sure to mark every question. While you are working, if you don't know a word, raise your hand and the teacher will come to you. You may begin now.

1. After school do you get together with others for games and fun or would you rather do things on your own
2. When a classmate tells you you're wrong to believe something, do you keep on believing it anyway or ask other people if you're right
3. Are your ideas better than other children's ideas or usually not quite so good
4. Do you make a lot of mistakes or just a few
5. Do you wish you had more time to be alone or do you enjoy spending the time with your friends
6. Does your mother say you are too slow or do you do things quickly and well
7. Do you feel unhappy at a party that keeps going on and on or do you wish the party would last a lot longer
8. Do your plans often not work out or do they work out well
9. When your mother tells you to wash your hands, do you wash them or wash them only if you think she'll check them
10. Are you usually sure of yourself or do you often not feel very sure of yourself

GO RIGHT ON TO THE NEXT PAGE

Do not write here.

A _____ C _____

In every question, mark just one box.

11. Dry is the opposite of *wet* or *cool* or *sticky*
12. Is it hard to keep from laughing when others make mistakes or do you not feel like laughing at them
13. If you saw some small wild animals in the woods, would you rather just watch them or catch them or hunt them with a bow and arrow
14. If your parents scold you, do you get mad or do you feel like crying
15. Work is to *play as night* is to *dark* or *light* or *day*
16. Does your teacher often have to tell you to pay attention to your work or do you hardly ever "fool around"
17. Do you go to friends' houses without telling one of your parents or do you always first tell one of them where you're going
18. Can you put unpleasant things out of your mind as if they never happened or is it hard for you to forget unpleasant things
19. The next number in 2, 5, 8, __, is 7 or 11 or 9
20. Do you obey the rules all the time or only when you have to
21. Would you rather be a teacher or a scientist
22. Do you think you could easily learn to fly an airplane or would it be too hard
23. Which one of these does not belong with the others: *string, rope, catch, wire* *rope* or *wire* or *catch*
24. Does your teacher think you are good at sitting still or that you move around the room too much
25. Do you have many accidents or do you keep away from things that are dangerous
26. Do people often hurt your feelings or does this hardly ever happen
27. If Mary's uncle is my father, what relation is Mary's sister to me *cousin* or *niece* or *aunt*
28. If classmates call you a bad name, do you yell back at them or keep your temper and just let it pass
29. Do you usually wear your coat neatly zipped or buttoned up or do you just throw it on
30. Would you rather be the captain of a peaceful ocean liner or captain of a submarine in a war

GO RIGHT ON TO THE NEXT PAGE

Do not write here.

B. D. E. F.

31. When people talk about a place you know well, do you start telling them about it too or do you keep quiet until they finish
32. Are you wide awake most days or are there some days when you aren't much good at things
33. Would you rather play a rough game, like touch football or fly a kite
34. Do most of the kids in your class read better than you or can you read well
35. Do you do things you should do or only things you like to do
36. Are you afraid of large dogs in the street or do you like to go over and put them
37. Would you rather dream you had become an elf or pixie or that you were on a tiger hunt
38. Do you wish you were better looking or do you think you're good looking enough
39. If you were a teacher, would you let the kids be noisy or would you make them be quiet
40. Do you lie awake thinking about things or do you usually go right to sleep
41. Do you like to read about wars and battles or do they frighten you
42. Do you forget things you have told people you will do or do you usually remember what you said you'd do
43. When your parents are annoyed with you, is it often their fault or do you usually feel you are wrong
44. If people aren't doing something the way it should be done, do you tell them or do you feel you shouldn't say anything
45. If you had to choose, would you rather be a school teacher or a great hunter or athlete
46. Do people pay enough attention to you or do you have to do things to make people notice you
47. Would you rather listen to a teacher or talk yourself
48. Can you easily keep track of everything that belongs to you or no
49. If you had a choice, would you go to auto races or a dog show
50. Do you succeed in most things you try or do things often go wrong for you

GO RIGHT ON TO THE LAST PAGE

Do not write here.

G. H. I. J.

51. Do grownups at home talk to you as if your feelings don't matter or do they respect you and try not to hurt your feelings
52. Are other people easy for you to understand or are you sorry that you can't get to know people easily
53. When there's group singing, would you rather not join in or would you gladly join in with the others
54. If people tease you, do you boil up inside or do you smile and not care too much
55. Do people say you're the first one to try exciting new things or do they say you're pretty careful
56. Do you usually feel happy and contented or do you often feel that any little thing could make you cry
57. Would you rather learn a lesson in school or watch a game
58. Does it make you mad to have to stop and change your clothes before you go out to play or do you just change them anyway
59. Do you like being a student in school or would you quit school if you could
60. Do you hardly ever feel lonely or feel lonely quite often
61. When people play a joke on you, do you get all upset or take it quietly
62. Do you often do things so fast that you're sorry later or are you pretty relaxed and careful about everything you do
63. Would you rather learn something new in school or watch television
64. Do so many things seem to go wrong for you that you feel upset a lot of the time or don't you feel upset very often
65. Do you do your homework without being told or must you be reminded a few times before you get started
66. When your teacher reads aloud do you listen to every word or do you begin to think about something else
67. Would you rather not have to be polite to people or do you like to be polite
68. When you have to go to the doctor, is it hard to be brave or doesn't it bother you a bit
69. When you are told exactly how to do a job, do you still do it the way that seems easiest to you or do you do it just as you are told
70. Do you remember most of what you learn or do you forget things easily

DID YOU PUT ONE MARK DOWN FOR EVERY STATEMENT? CHECK BACK AND SEE.

Do not write here.

N _____ O _____ Q _____ Q _____

What You Do and What You Think

Print Your Name: First _____ Last _____

Your Age _____ Date of Birth _____ Buy Girl

Teacher _____ Grade in School _____

Read each question and then fill in the box, like this , on the side that fits you better. If you have an answer sheet, mark only on that. If you do not have an answer sheet, mark on the booklet.

Here are two examples.

1. Would you rather read a book or play a game

If you would rather read a book, you would fill in the box on the left, next to that answer. If you would rather play a game, you would fill in the other box, on the right side next to that answer. There is no right or wrong answer, because people like to do different things.

There are a few questions that do have a right answer, and they have three answers to choose from. Like example 2. The right answer is 8, so the box next to 8 is filled in.

2. The next number in 2, 4, 6, __, is 2 or 8 or 12

Don't spend too much time on any one question, even if it seems hard to answer. Just mark it the best you can. Be sure to mark every question. While you are working, if you don't know a word, raise your hand and the teacher will come to you. You may begin now.

1. Do you think most grownups are nice or do you like to make fun of them when they're not around
2. Do you find other children take advantage of you or are they kind to you
3. Do you think people like you just as much as they like most other people yes or no
4. Do people think that you don't do things very well or that you do most things right
5. Are you alone most of the time or almost always with at least one friend
6. Do grownups think you don't behave very well or that you're well-behaved
7. Do you like just a few children or do you like nearly all children
8. When there's a game on the playground, are you usually standing around and watching or are you usually one of the players
9. Do most people gladly help you when you ask them or do they really wish you hadn't asked them to help
10. Are you getting along well or do you seem to have lots of problems

GO RIGHT ON TO THE NEXT PAGE

Do not write here.

A _____ C _____

In every question, mark just one box.

11. *Remain* is the opposite of *go* or *stay* or *happen*
12. In your dreams, do animals chase you or are dreams nice
13. Do people say you do what others want you to do or that you are stubborn and do things your own way
14. When it's dark, can you walk down your street without feeling worried or are you very careful to have company and look around often
15. *Hive* is to *bees* as *nest* is to *home* or *eggs* or *birds*
16. When you are disappointed, do you feel like fighting or do you feel tired
17. Would you rather go to a football game or take a walk on the beach
18. When you hear a sad story do you soon laugh and joke about it or does it make you very serious
19. The next number in 12, 9, 6, ____, is 4 or 3 or 5
20. Do you think more often about your lessons and what you'll learn in school or about exciting things you would like to do
21. Would you rather be a movie star or take a trip to the moon
22. Would you rather travel as a crew member of a spaceship or work with books in a bookstore
23. Which one of these does not belong with the others: *first*, *count*, *ninth*, *second* *ninth* or *second* or *count*
24. In your family, are you the quiet one or the one who gets into trouble
25. If people leave their things at your house, do you sometimes not bother to return them or do you take the trouble to return their things to them
26. If you do something wrong, do you worry about it a lot or soon forget it
27. If Jane's aunt is my mother, what relation is Jane's brother to me *cousin* or *nephew* or *uncle*
28. Do you wish school would not be such a bother or is school all right as it is
29. When you get a poor mark on a test, do you wish you had worked harder or doesn't it matter too much
30. If you saw wild animals or snakes, would you be scared or would you think it was fun

GO RIGHT ON TO THE NEXT PAGE

Do not write here.

B. ___ D. ___ E. ___ F. ___

In every question, mark just one box.

31. Would you rather be in a class where the kids misbehave a bit or where almost all of them are well behaved
32. When you start to make something or to paint a picture, do you usually have time to finish or do you often find that you have to rush from one thing to another
33. In a play, would you rather be a test pilot of fast planes or a famous writer
34. Do loud noises scare you or do you just laugh at them
35. Would you rather make something the way the teacher says is best or make it the way you feel like doing it
36. When you're with grownups, do they talk so much that you feel you must not butt in or are they always willing to listen to you
37. Would you rather watch beautiful scenery or watch a bulldozer knocking a building down
38. Do teachers scold you for not paying attention or do they think you pay attention well enough
39. Would you rather go on an outing with some other kids or with your parents and relatives
40. Do you sometimes feel as if you never do anything right or do you usually do things well
41. Can you touch a big bug or do you hate to touch bugs
42. Would you rather watch animals at the zoo or climb a mountain
43. Do you leave your games or things for someone else to put away after you have used them or do you do it yourself
44. Do wonderful things happen every day or do most days seem pretty much the same
45. If you were very high up on a big rock, would you be scared or would you like looking down and waving to people
46. Does almost everyone like you or only some people
47. Do you do your homework carefully because it's good to do things that way or don't you care how it's done as long as your teacher will take it
48. Are you glad to do what your friends want to do or aren't you happy unless they do what you want to do
49. Do you like to play fast, hard games or slower, less rough games
50. Are your parents always ready to listen to you or are they usually too busy

GO RIGHT ON TO THE LAST PAGE

Do not write here.

G ___ H ___ I ___ J ___

In every question, mark just one box.

51. Does your teacher like other children more than you yes or no
52. When people say, "Let's work together on this," do you usually agree or do you say, "I can't be bothered"
53. Would you rather let someone else clean your room or do it yourself, so it's exactly the way you want it
54. Do you have a lot of bad luck with school work going wrong or just the usual amount of bad luck
55. Most days, do you feel a bit "low" or happy and full of pep and energy
56. When you pass a horrible fire or an accident, do you look to see what's happening or would you rather not look, but just hear what happened later
57. When you go to a movie, do you enjoy it all or do you get tired and lose interest about halfway through
58. Do little things upset you so you feel like kicking something or don't little things upset you
59. Would you rather do things that are safe and right or dangerous and exciting things
60. Do you try to be polite to old people or do you keep away from old people
61. When you're playing, do you complain a little when you don't win or do you believe good sports don't complain
62. When you get angry, do you talk back and even yell or can you always keep your voice quiet even if you're angry
63. If you don't think a rule is meant for you, do you obey it anyway or don't you
64. Do you think people are sometimes mean just for the sake of being mean or are they usually kind
65. Who do you think is happier: people with good jobs or people who do whatever they want
66. Do you think you are always polite or are you perhaps a little too noisy
67. If people talk about a game that's a bit dangerous, do you say, "Let's try it" or do you think it's better to keep out of games where you might get hurt
68. Do you like a party where you can decide what games to play or a party with planned games
69. Do people say you're not too neat about your things or do you keep your things in good order
70. If you were angry, would you go quietly to your room or would you slam the door as you went

DID YOU PUT ONE MARK DOWN FOR EVERY STATEMENT? CHECK BACK AND SEE.

Do not write here.

N. _____ O. _____ Q. _____



What You Do and What You Think

Print Your Name: First _____ Last _____

Your Age _____ Date of Birth _____ Boy Girl

Teacher _____ Grade in School _____

Read each question and then fill in the box, like this , on the side that fits you better. If you have an answer sheet, mark only on that. If you do not have an answer sheet, mark on the booklet.

Here are two examples.

1. Would you rather read a book or play a game

If you would rather read a book, you would fill in the box on the left, next to that answer. If you would rather play a game, you would fill in the other box, on the right side next to that answer. There is no right or wrong answer, because people like to do different things.

There are a few questions that do have a right answer, and they have three answers to choose from, like example 2. The right answer is 8, so the box next to 8 is filled in.

2. The next number in 2, 4, 6, ... is 2 or 8 or 12

Don't spend too much time on any one question, even if it seems hard to answer. Just mark it the best you can. Be sure to mark every question. While you are working, if you don't know a word, raise your hand and the teacher will come to you. You may begin now.

1. Do you think people expect you to be too grown up or is it easy for you to behave as they expect you to
2. When you walk past a boy or girl you don't know, do you often say hello or walk past and say nothing
3. If children tease you, do you get upset or can you easily look after yourself
4. When you say, "I bet I'm right," do you turn out to be right most of the time or wrong a lot of the time
5. If your friends wanted to build a tree house and you didn't want to, would you help them or try to get them to do what you wanted
6. Can you finish a job faster than others can or do you find it hard to do things fast
7. When people laugh at you, do you laugh too or do you get mad at them
8. Do you think you will do well when you grow up or just fair
9. Do you have to try hard to get along with others or is getting along with people easy for you
10. Do people often think your ideas are no good or do they follow your ideas

GO RIGHT ON TO THE NEXT PAGE

Do not write here.

A. ___ C. ___

In every question, mark just one box.

11. *Collect* is the opposite of *spread* or *gather* or *save*
12. Do you go on quietly with your work in a group or do you sometimes fool around to make people laugh
13. If you don't like some people, do you give them trouble or do you stay away from them to avoid quarrels
14. Are your feelings easily hurt or not easily hurt
15. *Listen* is to *learn* as *look* is to *stare* or *notice* or *see*
16. Do you like to listen to long stories or do you get restless and fidgety
17. Are you usually quiet when your parents want you to be or do your parents often have to tell you to quiet down
18. Do you worry about little things when there is really no need to or do you never bother or "fuss" about little things
19. The next number in 1, 4, 7, __, is 9 or 10 or 8
20. If someone wanted to fight, would you fight back or try to talk about it
21. Do you stay late with friends on the way home from school or do you usually hurry right home
22. Does a sound in a dark room make your heart beat very fast or does it hardly bother you at all
23. Which one of these does not belong with the others: *sit*, *rest*, *play*, *sleep* *sit* or *rest* or *play*
24. When your friends argue, do you join the argument or keep quiet
25. When you come home from school, do you tell your mother how you did at school or tell her about something interesting you saw
26. If you make a bad mistake, can you "laugh it off" or do you feel sorry about it for a long time
27. Tom is younger than Ed. Jim is younger than Al. Al is nearly as old as Tom. Who is oldest Ed or Jim or Tom
28. Are you good because it's easy for you to be good or because you get into trouble if you are bad
29. Would you rather hunt birds or draw pictures of birds
30. When something troubles you, do you soon get cheerful again or do such things keep you sad and thoughtful

GO RIGHT ON TO THE NEXT PAGE

Do not write here.

B ___ D ___ E ___ F ___

In every question, mark just one box.

31. Do you go over your arithmetic answers to make sure there are no mistakes or do you just aim to finish up quickly
32. Can you feel your heart beating faster when you think the teacher is going to call on you yes or no
33. Would you rather read a book or play ball
34. In class do you raise your hand often or only once in a while
35. If your teacher tells you not to do something, do you want to do it all the more or do you stop doing it right away
36. If your friend said something that hurt you, would you soon be good friends again or would you feel angry about it for a long time
37. When walking across a high bridge, do you like looking down at the water or does it bother you to look down
38. Do you play only with children your own age or do you like to play with younger children too
39. When you help your mother, do you look to see what needs to be done and begin work or does she have to remind you it's time you started
40. Do you like to read in front of the class or are you afraid you might make a mistake
41. Would you rather swing on a swing or play war games
42. Do you have many friends or just a few good friends
43. Do you usually finish all your jobs or do you sometimes give up or decide to leave some unfinished
44. Do you find it hard to tell jokes or do you tell jokes well
45. Would you rather be a space pilot or an artist
46. Do you feel very bad when someone tells you that you didn't understand something or do you just wonder what it was you didn't understand
47. Do you think rules can be broken if it doesn't hurt anyone or that all important rules should be obeyed
48. After a hard test in school, do you feel worn out or like joining in some fun
49. When you see pictures of a bad accident, does it make you feel sick or curious about what happened
50. Do you make a lot of mistakes or do you do things right and quickly

GO RIGHT ON TO THE LAST PAGE

Do not write here.

G. H. I. J

In every question, mark just one box.

51. When you grow up, would you rather be a lawyer in an office or fly a plane
52. When you get angry, do you feel as if you want to hide your face and cry or to smash things and shout
53. At home, which would you do first: help wash the dishes or wait until your television program is over before helping
54. When you're in a hurry, do you still take time to put your clothes away or just leave them until later
55. Do you play running games only outdoors or do you play them in the house too
56. Do you like to talk to friendly looking strangers or don't you ever talk to strangers
57. When your parents tell you what you should do, are they only right sometimes or are they usually right
58. Do you always do what the teacher asks when you're learning how to draw something or do you draw it the way you think is easier
59. If your mother reminds you to do something you were just planning to do anyway, do you feel angry or do you just go and do it
60. Does the teacher sometimes praise you in class or never say anything about you
61. Would you rather go to school or work at home
62. When your mother calls you in the morning, do you get right up or find it hard to wake up
63. If people said you had told a lie, would you not mind too much or feel very bad about it
64. Do you think the world is full of fun or does it seem to have lots of trouble and sadness
65. Do you learn new games slowly or do you catch on to the rules fast
66. In your school work, do you often forget things or do you feel sure you can remember things
67. Would you rather go for a trip on a big ship or sail a raft down a river in Africa
68. Do you think that grownups understand you well or do they hurt your feelings
69. Do you get interested in many different things or do you have only a few interests
70. When people are talking to you, do you sometimes daydream about other things or do you always pay close attention

DID YOU PUT ONE MARK DOWN FOR EVERY STATEMENT? CHECK BACK AND SEE.

Do not write here.

N _____ O _____ Q₁ _____ Q₂ _____



What You Do and What You Think

Print Your Name: First _____ Last _____

Your Age _____ Date of Birth _____ Boy Girl

Teacher _____ Grade in School _____

Read each question and then fill in the box, like this , on the side that fits you better. If you have an answer sheet, mark only on that. If you do not have an answer sheet, mark on the booklet.

Here are two examples.

1. Would you rather read a book or play a game

If you would rather read a book, you would fill in the box on the left, next to that answer. If you would rather play a game, you would fill in the other box, on the right side next to that answer. There is no right or wrong answer, because people like to do different things.

There are a few questions that do have a right answer, and they have three answers to choose from, like example 2. The right answer is 8, so the box next to 8 is filled in.

2. The next number in 2, 4, 6, _____ is 2 or 8 or 12

Don't spend too much time on any one question, even if it seems hard to answer. Just mark it the best you can. Be sure to mark every question. While you are working, if you don't know a word, raise your hand and the teacher will come to you. You may begin now.

1. Do you often have trouble finding your things or do you remember easily where everything is
2. When you're very upset, do you try not to show it or do you yell and make a lot of noise
3. Do you make more mistakes than most people or do you usually do things right easily
4. Do you mostly have a good time or are you often discouraged and unhappy
5. Do you usually get everything done and have time left over or do you often have so many things to do that you can't get them all done
6. In school, do you think your teacher is satisfied with you or do your friends please the teacher more than you do
7. Do you like to work puzzles or would you rather just relax
8. Do you always remember to say "please" and "thank you" or do you often forget to say them
9. When you're losing a game, do you sometimes give up and save your energy or just play harder
10. Some days, do you just feel everything you do goes wrong or do you hardly ever have that feeling

GO RIGHT ON TO THE NEXT PAGE

Do not write here.

A _____ C _____

In every question, mark just one box.

11. *Gentle* is the opposite of *violent* or *peaceful* or *stiff*
12. In class, do you sit quietly or do you like to move around
13. Would you rather learn how to be an astronaut and travel in space or learn to ski
14. Are you sad when your family is angry with you or do you usually forget about it sooner than they do
15. *Walk* is to *run* as *speak* is to *quarrel* or *talk* or *shout*
16. In school, do you work because you like schoolwork or because the teacher might punish you if you don't
17. Would you like to raise tame rabbits or would you rather hunt and trap wild rabbits
18. When you hear a sudden loud noise, do you "jump" or do you notice it, but go on with what you were doing
19. The next number in 24, 12, 6, __, is 2 or 3 or 8
20. Do you feel like talking back to your mother or do you keep quiet when she's mad or cross with you
21. Would you rather plan things your own way or do them the way most people do them
22. If your teacher scolded you a lot, would you feel like crying when you told your mother about it or just laugh when you told her
23. Which one of these does not belong with the others: *tune, song, drum, melody* or *song* or *drum*
24. If your teacher asked you to do something that seemed odd, would you ask why or just do it quietly anyway
25. When someone shouts at you, do you feel like crying or do you feel angry
26. Would you rather be a jet-plane pilot or manager in a bank
27. Al is taller than Kit. Ed is taller than Jo. Jo is as tall as Al. Who is tallest Ed or Al or Kit
28. Do you always remember what you're supposed to do for homework or do you sometimes forget it
29. Do you like to tease stuck-up people or don't you
30. Do you like all kinds of movies or do some scare you too much

GO RIGHT ON TO THE NEXT PAGE

Do not write here.

B. D. E. F.

In every question, mark just one box.

31. Do you help the new children at school or let the other children help them
32. When people are telling you about themselves, do you find it hard to listen or very easy
33. If friends borrow your things without asking, is it all right or do you get mad and say angry things
34. When people are talking about something you know, do you talk too or do you keep quiet
35. Do you think it's more important to have a hobby that you enjoy or to do well in school
36. If you promise to play with a friend after school, do you always show up or go only if you still feel like it
37. Would you rather watch a boxing or wrestling match or read a book
38. Do you think most children in your class are friendly or are many of them hard to get along with
39. Do you keep away from places where you might fall or hurt yourself or do you usually play wherever you like
40. Do you speak up for yourself more than most people or less than most
41. Would you rather talk with your teacher or talk with a friend
42. Are your dreams usually nice or do they frighten you
43. Do you usually go right home or play along the way
44. Do you feel very shy when you have to talk to a lot of people yes or no
45. Which story would you like better: one about shooting it out with robbers or how Indians made clothes and colorful blankets
46. Do you have many things you feel you must think about or don't you have many thoughts that bother you
47. In class, do you look around and think of other things a lot or can you sit still and pay attention for a long time
48. Do you often lose things or almost never lose things
49. When there is snow and ice on the sidewalks, do you walk carefully so you don't fall or do you try to slide on it
50. Would you rather listen to someone tell about bears or go see some real bears

GO RIGHT ON TO THE LAST PAGE

Do not write here.

G _____ H _____ I _____ J _____

In every question, mark just one box.

51. Do you like going to school as it is or would you like it better if the teachers were nicer
52. If a good friend began to spend more and more time with someone else, would you feel sad and hurt or just get another good friend
53. When you write your lesson, do you like it to look neat or don't you care too much what it looks like, as long as it gets done
54. Do you put your things away as soon as you're done with them or are you usually in too much of a hurry to do that
55. Is it easy for you to obey school rules or don't you see much reason for them
56. Do you do your homework and your chores at the same time each day or at no special time
57. When people tell you what you do wrong, does it make you mad or does it help you do better
58. When your mother asks you not to do something, do you stop doing it or do you first ask, "why?"
59. Do you usually feel like talking back when the teacher scolds you or do you feel very bad about it
60. When other people do stupid things, do you get mad at them or pay no attention
61. If you were on a hike, would you usually stay on the path or run everywhere
62. Are you usually happy to see people at school or do you sometimes feel you don't want to see people
63. When your friends are talking about something important, do you join in quickly or wait first to hear what they have to say
64. When you borrow something from a friend, is it easy to remember to return it or do you worry whether you will forget unless you're reminded
65. If someone is very late in coming to meet you, do you get mad or tell yourself they must have a good reason for being late
66. If children play with your things without asking, do you yell at them or do you let them play
67. Do you like to help the teacher or would you rather go out and play
68. When you feel upset, do you tell people to go away or do you like a friend to talk to when you feel that way
69. Do you like to learn useful new things or would you rather do those things you already know
70. Do you get mad when you have to eat things you don't like or can you eat almost any food

DID YOU PUT ONE MARK DOWN FOR EVERY STATEMENT? CHECK BACK AND SEE.

Do not write here.

N _____ O _____ Q₁ _____ Q₂ _____

APENDICE B

EL CPN TRADUCIDO

QUE HACES Y QUE PIENSAS

Escribe tu nombre: Apellidos _____ Nombre _____
 Tu edad _____ Fecha de nacimiento _____ Niño Niña
 Maestro(a) _____ Año escolar _____

Lee cada pregunta y luego rellena el casillero, así en el lado que mejor te parezca. Si tienes hoja de respuesta, escribe sólo ahí. Si no tienes hoja de respuesta, marca el cuadernillo.

Aquí hay dos ejemplos:

1. **Preferías leer un libro o jugar un juego.**
 Si **preferías leer un libro**, llena el casillero que está a la izquierda, en seguida de esa opción. Si **preferías jugar un juego**, llena el otro casillero, a la derecha.
 No hay respuestas correctas o incorrectas, porque a las personas les gusta hacer diferentes cosas. Existen algunas preguntas que tienen respuesta correcta, y tendrán 3 respuestas para elegir, como el ejemplo 2. La respuesta correcta es B, por lo que el casillero que se encuentra en seguida del 8 se rellena.
2. **El siguiente número en la serie 2, 4, 6, _____ es 2 o 8 o 12**
 No utilices mucho tiempo en una pregunta, a pesar de que parezca difícil de contestar. Sólo responde lo mejor que puedas. Asegurate de marcar cada pregunta. Mientras trabajas, si no conoces una palabra, levanta tu mano y el maestro ira contigo. Puedes empezar ahora.

1. **Al salir de cosas te reúnes a jugar y divertirte con otros o prefieres jugar solo**
2. **Cuando un compañero te dice que estás equivocado o le preguntas a otras personas si estás en lo correcto**
3. **Tus ideas son mejores que las de otros niños o generalmente no tan buenas**
4. **Haces muchos errores o sólo unos pocos**
5. **Quisieras tener más tiempo para estar solo o disfrutas el tiempo que pasas con tus amigos**
6. **Tu mamá dice que eres muy lento o haces las cosas bien, y rápido**
7. **Te sientes aburrido en una fiesta que no tiene para cuando aullar o quisieras que la fiesta durara mucho más**
8. **Tus planes muchas veces no funcionan o funcionan bien**
9. **Cuando tu mamá te dice que te laves las manos, lo haces o sólo lo lavas si piensas que ella te las va a revisar**
10. **Usualmente te sientes seguro de tí mismo o a menudo no te sientes seguro de tí mismo**



PROSIGUE EN LA SIGUIENTE PAGINA

NO ESCRIBA AQUÍ

A C

En cada pregunta rellena sólo un casillero

31. Cuando las personas platican acerca de un lugar que
conoces bien, les empiezas a contar acerca de este o te quedas callado hasta que ellos
terminan
32. La mayoría de los días estás bien despierto o hay algunos días cuando no haces bien
las cosas
33. Prefieres un juego brusco como el fútbol o volar un papalote
34. La mayoría de tus compañeros leen mejor que tú o puedes leer bien
35. Haces las cosas que deseas o sólo las cosas que te gustan
36. Le temes a los perros grandes en la calle o te gustaría ir y acariciarlos
37. Prefieres soñar que te convertiste en duende o hada o o que andabas en una cacería de tigres
38. Te gustaría ser mejor parecido o piensas que eres lo bastante bien
parecido
39. Si fueras maestro dirías a los niños ser ruidosos o los harías callar
40. Al acostarse te quedas despierto pensando acerca de
algo o usualmente te duermes fácilmente
41. Te gusta leer sobre guerras y batallas o te asustan
42. Se te olvidan las cosas que les has dicho a las personas
que hablas o generalmente recuerdas lo que dijiste que
habías
43. Cuando tus padres se enojan contigo, es generalmente
su culpa o sientes que es tu culpa
44. Si las personas no hacen algo como lo deberían hacer,
se los mías o sientes que no deberías decir nada
45. Si te dieran a elegir, serías un maestro o un gran cazador o atleta
46. Las personas te brindan la suficiente atención o tienes que hacer algo para que te hagan
caso
47. Preferías oír a un maestro o hablar de tí mismo
48. Pierdes fácilmente lo que te pertenece sí o no
49. Si te dieran a elegir irías a una carrera de autos o a un circo
50. Tienes éxito en la mayoría de las cosas o las cosas te salen frecuentemente mal



PROSIGUE EN LA SIGUIENTE PAGINA

NO ESCRIBA AQUÍ

G H I J

En cada pregunta rellena sólo un casillero

51. Los adultos en tu casa te hablan como si tus sentimientos no importaran o te respetan y tratan de no herir tus sentimientos
52. Entiendes a otras personas fácilmente o no puedes conocer fácilmente a las personas, y eso te hace sentir mal
53. Cuando está un grupo cantando prefieres no unirte a ellos o estarías contento de cantar con ellos
54. Si te hacen una broma te enfureces por dentro o sonríes y no te preocupas
55. Las personas dicen que tú eres el primero en intentar cosas nuevas y excitantes o dicen que eres muy precavido
56. Usualmente te sientes feliz y contento o sientes que las cosas sin importancia te harían llorar
57. Preferirías aprender una lección en la escuela o ver un juego
58. Te enoja tener que cambiar tus ropas antes de salir a jugar o de todos modos te cambias
59. Te gusta ir a la escuela o dejarías la escuela si pudieras
60. Pocas veces te sientes solo o te sientes solo frecuentemente
61. Cuando las personas te hacen una broma te enojas o lo tomas tranquilamente
62. Haces las cosas tan rápidamente que después te arrepientes o piensas muy bien lo que vas a hacer
63. Preferirías aprender algo nuevo en la escuela o ver televisión
64. Tanto cosas parecen no salirte bien, por lo que te sientes mal a menudo o no te sientes mal muy a menudo
65. Haces tu tarea sin que te lo digan o te deben recordar algunas veces antes que la empieces
66. Cuando tu maestro lee, escuchas cada palabra o empiezas a pensar en otra cosa
67. Preferirías no tener que ser cortés con la gente o te da gusto ser cortés
68. Cuando tienes que ir al doctor es difícil ser valiente o no te molesta en lo más mínimo
69. Cuando te dicen exactamente cómo hacer un trabajo, de todos modos lo haces de la manera como te parece más fácil o lo haces de la forma en que te dijeron
70. Recuerdas la mayor parte de lo que aprendes o se te olvidan las cosas fácilmente



PROSIGUE EN LA SIGUIENTE PAGINA

NO ESCRIBA AQUÍ				
N	O	O ₁	O ₂	O ₃

PAGINA 4

QUE HACES Y QUE PIENSAS

Escribe tu nombre: Apellidos _____ Nombre _____

Tu ciudad _____ Fecha de nacimiento _____ Niño / Niña /

Maestro(a) _____ Año escolar _____

Lee cada pregunta y luego rellena el casillero, así en el lado que mejor te parezca. Si tienes hoja de respuesta, escribe solo ahí. Si no tienes hoja de respuesta, marca el cuadernillo.

Aquí hay dos ejemplos:

1. Preferirías leer un libro o jugar un juego.

Si prefieres leer un libro, llena el casillero que está a la izquierda, en seguida de esa opción. Si prefieres jugar un juego, llena el otro casillero, a la derecha.

No hay respuestas correctas o incorrectas, porque a las personas les gusta hacer diferentes cosas. Existen algunas preguntas que tienen respuesta correcta, y tendrán 3 respuestas para elegir, como el ejemplo 2. La respuesta correcta es 3, por lo que el casillero que se encuentra enseguida del 3 se rellena.

2. El siguiente número en la serie 2, 4, 6, _____, es 2 o 8 o 12

No utilices mucho tiempo en una pregunta, a pesar de que parezca difícil de contestar. Sólo responde lo mejor que puedas. Asegúrate de marcar cada pregunta. Mientras trabajas, si no conoces una palabra, levanta tu mano y el maestro irá contigo. Puedes empezar ahora.

- Piensas que la mayoría de los adultos son agradables o te gusta burlarte de ellos cuando no están
- Sientes que otros niños se aprovechan de ti o son buenos contigo
- Piensas que a las personas les caen tan bien como sí o no les caen los demás
- La gente piensa que no haces las cosas muy bien o que haces la mayoría de las cosas bien
- Estás solo la mayor parte del tiempo o casi siempre al menos con un amigo
- Los adultos piensan que no te portas muy bien o que te portas bien
- Te agradan unos cuantos niños o te agradan casi todos los niños
- Cuando hay un juego en la cancha usualmente estás a un lado viendo o usualmente eres uno de los jugadores
- La mayoría de las personas te ayudan con gusto cuando se los pides o realmente quisieran que no les hubieras pedido ayuda
- Te la pasas bien o pareces tener muchos problemas



PROSIGUE EN LA SIGUIENTE PAGINA

NO ESCRIBA AQUÍ

A _____ C _____

En cada pregunta rellena sólo un casillero

11. Quererse es ir o permanecer o suceder
12. En tus sueños los animales te persiguen o tus sueños son bonitos
13. Las personas a dicen que haces lo que otras quieren que hagas o que eres terco y haces las cosas a tu manera
14. Cuando está obscuro puedes caminar en la calle sin sentirte preocupado o eres cuidadoso de andar con alguien y a cada rato mirar a los lados
15. Colmena es abejas como nido es casa o huevos o pájaros
16. Cuando estás decepcionado, sientes ganas de pelear o te sientes cansado
17. Preferirías ir a un juego de fútbol o caminar en la playa
18. Cuando oyes una historia triste, rápidamente ríes y bromas acerca de ello o te pones muy serio
19. El siguiente número en la serie 12,9,6, —, es 4 o 3 o 5
20. Piensas seguido en tus lecciones y lo que aprenderás en la escuela o acerca de las cosas interesantes que te gustaría hacer
21. Preferirías ser una estrella de cine o viajar a la luna
22. Preferirías viajar como miembro de una nave espacial o trabajar con libros en una librería
23. Cuál de estos es diferente a las demás: noveno o segundo o contar
24. En tu familia eres el callado o el que se mete en líos
25. Si las personas dejan las cosas en tu casa, a veces no te molestan o te preocupas en devolverles las cosas
26. Si haces algo malo, te preocupa mucho o lo olvidas rápido
27. Si la tía de Ana es su madre, cuál es el parentesco de el hermano de Ana conmigo? primo o sobrino o tío
28. Quisiera que la escuela no fuera tan molesta o la escuela están bien así
29. Cuando tienes una mala calificación en una prueba, quisieras haber estudiado más o no-te importa mucho
30. Si vieras animales salvajes o víboras, tendrías miedo o pensarías que es divertido



PROSIGUE EN LA SIGUIENTE PAGINA

NO ESCRIBA AQUI

B D E F

En cada pregunta rellena sólo un casillero

31. Preferirías estar en una clase donde los niños se portan un poco mal o donde casi todos se portan bien
32. Cuando empiezas a construir algo manual o a pintar un cuadro, usualmente tienes tiempo de terminarlo o a menudo tienes que pasar rápidamente de una cosa a otra
33. En una película, preferirías ser un piloto de aviones rápidos o un escritor famoso
34. Te gustan los ruidos fuertes o te ríes de ellos
35. Preferirías hacer algo como la maestra dice que es mejor o hacerlo como tú quieres
36. Cuando estás con adultos, hablan tanto que sientes que es más o no te escuchan o siempre están dispuestos a escucharte
37. Preferirías ver un paisaje bonito o ver un tractor tumbar un edificio
38. Los maestros te regañan por no poner atención o piensan que pones la suficiente atención
39. Preferirías salir de paseo con otros niños o con tus padres y parientes
40. A veces sientes que no haces nada bien o usualmente haces las cosas bien
41. Puedes tentar un bicho grande o odias tentar bichos
42. Preferirías ver animales en el zoológico o escalar una montaña
43. Dejas tus juguetes y cosas para que otros los recojan cuando terminas de usarlos o los recoges tú mismo
44. Diario suceden crisis maravillosas o todos los días se parecen mucho
45. Si estuvieras arriba de una azotea, tendrías miedo o te gustaría mirar hacia abajo y saludar a la gente
46. A casi todos les caes bien o sólo a algunas personas
47. Haces tu tarea cuidadosamente porque es bueno hacer las cosas de esta manera o no importa cómo la hagas, siempre que el maestro los acepte
48. Te complaces hacer lo que tus amigos quieren hacer o no eres feliz a menos que ellos hagan lo que tú quieres hacer
49. Te gusta participar en juegos bruscos y rápidos o juegos lentos y menos violentos
50. Tus padres siempre están dispuestos a escucharte o usualmente están muy ocupados



PROSIGUE EN LA SIGUIENTE PAGINA

NO ESCRIBA AQUI	
G	J

En cada pregunta rollena sólo yn casillero

51. Tu maestro prefiere a otros niños más que a tí sí o no
52. Cuando las personas dicen "trabajemos juntos en esto", generalmente aceptas o dices, "no me molesten"
53. Preferirías que otro limpiara tu cuarto o lo harías tú mismo para que esté como tú lo quieres
54. Tienes muy mala suerte en las tareas escritas porque te salen mal o sólo algo de mala suerte
55. La mayoría de los días, te sientes un poco "decaído" o feliz y lleno de energía y entusiasmo
56. Cuando pasas por un gran incendio o un accidente, miras lo que está sucediendo o prefieres no ver, sólo oír después lo que pasó
57. Cuando vas al cine te diviertes o te cansas y pierdes interés más o menos a la mitad de la película
58. Las cosas sin importancia te molestan, y sientes ganas de patear algo o las cosas sin importancia no te molestan
59. Preferirías hacer cosas que sean aceptables y seguras o cosas peligrosas y excitantes
60. Tratas de ser amable con los ancianos o te alejas de los ancianos
61. Cuando no ganas te quejas un poco o crees que los buenos deportistas no se quejan
62. Cuando te enojas, respondes y hasta llegas a gritar o siempre mantienes tu voz serena a pesar de estar enojado
63. Cuando sientes que una regla no es para tí, la obedeces de todas formas o no lo haces
64. Piensas que a veces las personas son malas sólo por ser malas o son usualmente buenas
65. A veces piensas que son más felices las personas con buenos trabajos o las personas que hacen lo que quieren
66. Piensas que eres siempre cortés o tal vez eres un poco ruidoso
67. Si las personas hablan acerca de un juego un poco peligroso, dices "hagámoslo" o piensas que es mejor mantenerse alejado de juegos en que te puedes lastimar
68. Te gustan las fiestas en las que puedes decidir a qué juegos jugar o una fiesta dando los juegos ya están planeados
69. Las personas dicen que no eres muy ordenado con tus cosas o que mantienes las cosas en orden
70. Si estuvieras enojado, te irías tranquilamente a tu cuarto o al irte darías un portazo



¿RELLENASTE UN CASILLERO EN TODAS LAS PREGUNTAS? REVISALAS

NO LECIBIA AQUI			
N	O	O ₁	O ₂

QUE HACES Y QUE PIENSAS

Escribe tu nombre: Apellidos _____ Nombre _____
 Tu edad _____ Fecha de nacimiento _____ Niño Niña
 Maestra(a) _____ Año escolar _____

Lee cada pregunta y luego rellena el casillero, así en el lado que mejor te parezca. Si tienes hoja de respuesta, escribe sólo ahí. Si no tienes hoja de respuesta, marca el cuadernillo.

Aquí hay dos ejemplos.

1. Preferirías leer un libro o jugar un juego.
 Si prefieres leer un libro, llena el casillero que está a la izquierda, en seguida de esa opción. Si prefieres jugar un juego, llena el otro casillero, a la derecha.
 No hay respuestas correctas o incorrectas, porque a las personas les gusta hacer diferentes cosas. Existen algunas preguntas que tienen respuesta correcta, y tendrán 3 respuestas para elegir, como el ejemplo 2. La respuesta correcta es B, por lo que el casillero que se encuentra en seguida del B se rellena.
2. El siguiente número en la serie 2, 4, 6, _____, es 2 o 8 o 12
 No utilices mucho tiempo en una pregunta, a pesar de que parezca difícil de contestar. Sólo responde lo mejor que puedas. Asegúrate de marcar cada pregunta. Mientras trabajas, si no conoces una palabra, levanta tu mano y el maestro irá contigo. Puedes empezar ahora.

1. Pienzas que las personas esperan que actúes muy maduramente o es fácil para ti comportarte como ellos lo esperan
2. Cuando al caminar te cruzas con un niño o niña que no conoces, casi siempre les saludas o sigues caminando sin decirles nada
3. Si los niños te hacen bromas, te enojas o te puedes cuidar fácilmente
4. Cuando dices "opuesto a que tengo razón", generalmente estás en lo correcto o te equivocas la mayoría de las veces
5. Si tus amigos quisieran construir una casa en un árbol y tú no, los ayudarías o tratarías de que hicieran lo que tú quieres
6. Puedes terminar los trabajos más rápidamente que los otros o se te hace difícil hacer las cosas rápidamente
7. Cuando las personas se ríen de ti, te ríes también o te enojas con ellos
8. Cuando seas adulto, crees que te va a ir bien o más o menos
9. Tienes que esforzarte mucho para llevarte con otros o se te hace fácil llevarte con otras personas
10. Frecuentemente las personas creen que tus ideas no son buenas o siguen tus ideas

PROSIGUE EN LA SIGUIENTE PAGINA



NO ESCRIBA AQUÍ

A C

En cada pregunta rellena sólo un casillero

11. Reunir es lo opuesto a esparcir o juntar o conservar
12. Cuando trabajas en grupo, te la pasas callado o bromear para hacer reír a las personas
13. Si no te caen bien algunas personas, los creas problemas o te alejas para evitar peleas
14. Te hieren fácilmente tus sentimientos o no tan fácilmente
15. Escuchar es oír como mirar es a fijar la vista o notar o ver
16. Te gusta escuchar historias largas o te pones inquieto e impaciente
17. Te estás generalmente quieto cuando tus padres lo quieren o tus padres continuamente te tienen que decir que te estés quieto
18. Te preocupan las cosas sin importancia cuando no hay necesidad o nunca te molestan acerca de las cosas sin importancia
19. El siguiente número en la serie 1,4,7,___ es 9 o 10 o 8
20. Si alguien te busca pleito, pelearías o tratarías de arreglarlo con palabras
21. Te quedas hasta tarde con tus amigos cuando regresas a casa de tu escuela o generalmente regresas rápidamente a tu casa
22. Un ruido en la obscuridad hace que tu corazón lata rápidamente o ni te molesta
- 23.Cuál de estas es diferente a las demás: sentarse, descansar, jugar, dormir o descansar o jugar
24. Cuando tus amigos discuten, te unes a la discusión o te mantienes callado
25. Cuando llegas a tu casa de la escuela, le cuentas a tu mamá lo que hiciste ahí o le cuentas acerca de algo interesante que viste
26. Si cometes un grave error, te ríes de él o te sientes mal por mucho tiempo
27. Alex es más joven que José. Tuño es más joven que Juan. Juan tiene casi la misma edad que Alex. Quién es el mayor José o Tuño o Alex
28. Eres bueno, porque es fácil para ti serlo o porque ser malo te mete en líos
29. Preferirías cazar pájaros o dibujar pájaros
30. Cuando algo te molesta, te contentas rápidamente o esas cosas te tienen triste y pensativo

PROSIGUE EN LA SIGUIENTE PAGINA



NÓ ESCRIBAS AQUÍ

R _____ D _____ E _____ F _____

En cada pregunta rellena sólo un casillero

31. Revisas tus respuestas en aritmética para asegurarte que no hay errores sí sólo tratas de terminar rápidamente
32. Siéntes tu corazón latir más rápido cuando necesitas que tu maestro te vea preguntando sí no
33. Preferías leer un libro sí jugar pelota.
34. En clase, levantas la mano a menudo sí sólo de vez en cuando
35. Si el maestro te dice que no hagas algo, te dan más ganas de hacerlo sí lo dejas de hacer inmediatamente
36. Si tu amigo te dice algo que te duele, vuelven a ser amigos rápidamente sí te enojarías por mucho tiempo
37. Cuando cruzas un puente muy alto, te gusta mirar hacia abajo al agua sí te sientes mal de mirar hacia abajo
38. Juegas solamente con niños de tu edad sí también te gusta jugar con niños más pequeños
39. Cuando te ayudas a tu mamá, te fijas en lo que hace ella y empiezas a hacerlo sí ella te tiene que recordar que ya es tiempo de que empieces
40. Te gusta leer enfrente de tus compañeros sí tienes miedo de cometer un error
41. Preferías pasarte en un columpio sí jugar a las guerritas
42. Tienes muchos amigos sí sólo unos pocos buenos amigos
43. Usualmente terminas todos tus trabajos sí a veces te das por vencido, o decides dejar algo sin terminar
44. Se te hace difícil contar chistes sí cuentas los chistes bien
45. Preferías ser un piloto espacial sí un artista
46. Te sientes mal cuando alguien te dice que no entendiste algo sí sólo te preguntas que fue lo que no entendiste
47. Crees que las reglas se pueden romper si no lastiman a nadie sí todas las reglas importantes se deben obedecer
48. Después de una prueba difícil en la escuela, te sientes cansado sí con ganas de irte con tus amigos para divertirte
49. Cuando ves fotos de un grave accidente, te hace sentir mal sí curioso acerca de lo que sucedió
50. Haces muchos errores sí haces las cosas correcta y rápidamente

PROSIGUE EN LA SIGUIENTE PAGINA



NÓ ESCRIBA AQUÍ

G H I J

PAGINA 3

En cada pregunta rellena sólo un casillero

51. Cuando crezcas, preferirías ser un licenciado en una oficina o volar aviones
52. Cuando te enojas, sientes ganas de esconder tu cara y llorar o romper objetos y gritar
53. En casa, que harías primero: ayudar a lavar platos o esperar hasta que termine el programa en la televisión para ayudar
54. Aún cuando tienes prisa, te tomas el tiempo para acomodar tus ropas o lo dejas para después
55. Participas en juegos de carreras solamente afuera o también dentro de la casa
56. Te gustó hablar con extraños de apariencia amistosa o nunca hablas con extraños
57. Cuando tus padres te dicen lo que deberías hacer, están en lo correcto sólo algunas veces o generalmente tienen razón
58. Siempre haces lo que la maestra te dice cuando estás aprendiendo a dibujar algo o lo dibujas de la manera que te parece más fácil
59. Si tu mamá te recuerda de hacer algo que de todos modos estabas planeando hacer, te enojas o vas y lo haces
60. El maestro te alaba en clases algunas veces o nunca dice algo acerca de tí
61. Preferirías ir a la escuela o trabajar en casa
62. Cuando tu mamá te llama por la mañana, te levantas inmediatamente o te es difícil despertarte
63. Si las personas dijeran que tú habías dicho una mentira, no te molestaría mucho o te sentirías muy mal acerca de esto
64. Crees que el mundo está lleno de diversiones o parece tener muchos problemas y tristeza
65. Aprendes despacio los juegos nuevos o entiendes las reglas rápidamente
66. En tu trabajo escolar, frecuentemente se te olvidan las cosas o te sientes seguro de que puedes recordar las cosas
67. Preferirías ir de viaje en un barco grande o embarcarte en una balsa en un río de Africa
68. Los adultos te entienden bien o te hieren tus sentimientos
69. Te interesan muchas cosas diferentes o sólo tienes unos pocos intereses
70. Cuando las personas te hablan, frecuentemente sueñas despierto acerca de otras cosas o siempre pones mucha atención

PROSIGUE EN LA SIGUIENTE PAGINA

NO ESCRIBA AQUI	
N	O

PAGINA 4

QUE HACES Y QUE PIENSAS

Escribe tu nombre: Apellidos _____ Nombre _____
 Tu edad _____ Fecha de nacimiento _____ Niño | Niña |
 Maestra(a): _____ Año escolar _____

Lee cada pregunta y luego rellena el casillero, así en el lado que mejor te parezca. Si tienes hoja de respuesta, escribe sólo ahí. Si no tienes hoja de respuesta, marca el cuadernillo.

Aquí hay dos ejemplos:

1. Preferirías leer un libro o jugar un juego.

Si prefieres leer un libro, llena el casillero que está a la izquierda, en seguida de esa opción. Si prefieres jugar un juego, llena el otro casillero, a la derecha.

No hay respuestas correctas o incorrectas, porque a las personas les gusta hacer diferentes cosas. Existen algunas preguntas que tienen respuesta correcta, y tendrán 3 respuestas para elegir, como el

ejemplo 2. La respuesta correcta es 8, por lo que el casillero que se encuentra en seguida del 8 se rellena.

2. El siguiente número en la serie 2, 4, 6, _____, es 2 o 8 o 12

No utilices mucho tiempo en una pregunta, a pesar de que parezca difícil de contestar. Sólo responde la mejor que puedas. Asegúrate de marcar cada pregunta. Mientras trabajas, si no conoces una palabra, levanta tu mano y el maestro irá contigo. Puedes empezar ahora.

1. Frecuentemente tienes problemas para encontrar tus cosas o recuerdas fácilmente dónde está todo
 2. Cuando estás muy enojado, tratas de no demostrarlo o gritas y haces mucho ruido
 3. Haces más errores que la mayoría de las personas o usualmente te es fácil hacer las cosas bien
 4. Generalmente te la pasas bien o frecuentemente estás desanimado o infeliz
 5. Generalmente terminas las cosas rápido y te sobra tiempo o tienes tantas cosas que hacer, que no puedes hacerlas todas
 6. En la escuela, crees que tu maestro está satisfecho contigo o tus amigos complacen más al maestro que tú
 7. Te gusta trabajar con juegos de habilidad mental como por ejemplo: el cubo mágico, rompecabezas, etc. o preferirías descansar
 8. Siempre recuerdas decir "por favor" y "gracias" o frecuentemente se te olvida decirlos
 9. Cuando estás perdiendo un juego, a veces te das por vencido y aborras tus energías o juegas con más ganas
 10. Algunos días, sientes que todo te sale mal o casi nunca sientes eso

PROSIGUE EN LA SIGUIENTE PAGINA



NO ESCRIBAS AQUÍ

A _____ C _____

PAGINA 5

En cada pregunta rellena sólo un casillero

11. Gentil es lo opuesto a violento o pacífico o tenso
12. En clase, te sientas tranquilamente o te gusta andar de un lado a otro
13. Preferirías aprender cómo ser un astronauta y viajar en el espacio o aprender cómo esquiar
14. Te pone triste cuando tu familia se enoja contigo o se te pasa más rápido que a ellos
15. Caminar es a correr, como hablar es a discutir o platicar o gritar
16. En la escuela, cumples porque te gusta el trabajo escolar o porque el maestro te castigaría si no lo haces
17. Te gustaría criar conejos domésticos o preferirías cazar conejos de campo
18. Cuando oyes un ruido inesperado, te sobresaltas o lo notas, pero continúas haciendo lo que estabas haciendo
19. El siguiente número de la serie 24, 12, 6, _____ es 2 o 3 o 8
20. Sientes ganas de contestarle a tu mamá o te callas cuando ella se enoja o te regaña
21. Preferirías planear las cosas a tu manera o hacerlas de la manera que las hace la mayoría de la gente
22. Si tu maestra te regañara mucho, sentirías ganas de llorar cuando le contaras a tu mamá o sólo te reírías al contárselo
23. Cuál de éstas es diferente a las demás: tonada, canción, tambor, melodía melodía o canción o tambor
24. Si tu maestra te pidiera que hicieras algo que parece extraño, te preguntarías por qué o lo harías sin preguntar
25. Cuando alguien te grita, sientes ganas de llorar o te enojas
26. Preferirías ser piloto de un jet o un gerente de banco
27. Alex es más alto que Juan. Toño es más alto que José. José es tan alto como Alex. Quién es el más alto Toño o Alex o Juan
28. Siempre recuerdas lo que se supone que debes hacer de tarea o se te olvida algunas veces
29. Te gusta burlarte de la gente presumida o no te gusta
30. Te gusta toda clase de películas o algunas te asustan mucho

PROSIGUE EN LA SIGUIENTE PAGINA



NO ESCRIBA AQUÍ

D _____ O _____ E _____ F _____

En cada pregunta rellena sólo un casillero

31. Les ayudas a los niños nuevos en la escuela o dejas que otros los ayuden
32. Cuando las personas te cuentan acerca de ellas, se te hace difícil escuchar o muy fácil
33. Si los amigos toman tus cosas sin pedirte las prestadas, está bien o te enojas y les dices cosas
34. Cuando las personas te platican acerca de algo que sabes, tu también hablas o te quedas callado
35. Piensas que es más importante tener un pasatiempo que disfrutar o salir bien en la escuela
36. Si prometes jugar con un amigo después de clases, siempre te presentas o sólo vas si sientes ganas
37. Preferirías ver una pelea de box o lucha o leer un libro
38. Piensas que la mayoría de tus compañeros de clase son amistosos o es difícil llevarse con la mayoría
39. Te mantienes lejos de lugares de los que puedes caerte o lastimarte o usualmente juegas donde quieres
40. Defiendes tus derechos más que la mayoría de la gente o menos que la mayoría
41. Preferirías hablar con tu maestro o hablar con un amigo
42. Tus sueños son usualmente bonitos o te asustan
43. Usualmente te vas directo a tu casa o te entretienes por el camino
44. Sientes pena al hablar ante muchas personas si o no
45. Qué historia te gustaría más: una de balacear a los rateros o de cómo los indios hacían ropas y mantas de colores
46. Tienes muchas cosas en las que sientes que deberías pensar o no tienes muchos pensamientos que te preocupan
47. En clases, te la pasas volteando y pensando en otras cosas o te estás quieto y pones atención
48. Se te pueden cosas fácilmente o casi nunca se te pierden las cosas
49. Si el pie está resabaloso, caminas cuidadosamente para no caerte o tratas de patinar en él
50. Preferirías oír una historia acerca de osos o ir a ver osos verdaderos

PROSIGUE EN LA SIGUIENTE PAGINA



NO ESCRIBIR AQUÍ

G _____ H _____ I _____ J _____

En cada pregunta rellena sólo un casillero

51. Te gusta ir a la escuela tal como es o te gustaría más si los maestros fueran más amables
52. Si un buen amigo empieza a pasar más y más tiempo con otro, te sentirías triste y herido o sólo conseguirías otro
53. Cuando haces tus tareas, le gusta que se vean bien presentadas o no te importa cómo se vean, mientras estén hechas
54. Guardas tus cosas cuando terminas o usualmente estás demasiado apurado para hacerlo
55. Es fácil para ti obedecer órdenes en la escuela o no ves la razón para que existan
56. Tienes un horario para hacer tus tareas y tus quehaceres diario o no tienes un horario fijo
57. Cuando las personas te dicen lo que hiciste mal, te sientes enojado o te ayuda a hacerlo mejor
58. Cuando tu mamá te pide que dejes de hacer algo, lo dejas de hacer o primero preguntas ¿por qué?
59. Usualmente sientes ganas de contestarle a los maestros cuando te regañan o te hace sentir muy mal
60. Cuando otras personas hacen cosas muy tontas, te enojas con ellos o no les pones atención
61. Si anduvieras en una excursión, generalmente sigues al guía o te vas por dondequiera
62. Eres usualmente feliz viendo a las personas en la escuela o algunas veces sientes ganas de no ver a las personas
63. Cuando tus amigos platican de algo importante, te les unes rápidamente o esperas a oír primero qué es lo que tienen que decir
64. Cuando pides prestado algo a un amigo, te es fácil recordarle devolverlo o te preocupa que se te olvide devolverlo a menos que te lo recuerden
65. Si alguien llega muy tarde a una cita contigo, te enojas o piensas que debe tener una buena razón para llegar tarde
66. Si algún niño juega con tus cosas sin pedirte las, lo gritas o lo dejas jugar
67. Te gusta ayudar a los maestros o preferirías salir a jugar
68. Cuando te sientes molesto, les dices a las personas que se vayan o te gusta platicar con un amigo cuando te sientes así
69. Te gusta aprender cosas prácticas y útiles o preferirías hacer cosas que ya conoces
70. Te enojas cuando tienes que comer cosas que no te gustan o puedes comer casi cualquier comida

¿RELLENASTE UN CASILLERO EN TODAS LAS PREGUNTAS? REVISALAS

NO ESCRIBA AQUI				
N	O	A	A	

A P E N D I C E C

OBTENCION Y SIGNIFICADO DE LOS FACTORES
DE SEGUNDO ORDEN

Es posible calcular resultados en otros cuatro -- factores, combinando los resultados de los factores primarios en formas específicas. Estos resultados adicionales son técnicamente conocidos como factores de segundo-orden o secundarios debido a que se encuentran por medio de hacer un análisis factorial de las intercorrelaciones que existen entre los resultados de los factores primarios. Aunque, -- las intercorrelaciones típicamente muy moderadas, son consistentes de muestra a muestra y llevan a patrones replicables en el segundo nivel de factorización. Estos factores son reconocibles al nivel del CPN (también en otros niveles de edad con otros tests de la serie de personalidad) como la -- extraversión, la ansiedad, apariencia de dureza y la independencia. Las ecuaciones para calcular cada uno de estos resultados de las escalas de 10 puntos normalizados de los factores primarios son, las que están a continuación:

$$\text{Extraversión} = .16A + .13E + .18F + .20H - .09Q3 + 2.31$$

$$\text{Ansiedad} = -.13C + .10D + .05F - .08G - .08H + .13O - .13Q3 + .08Q4 + 5.83$$

$$\text{Apariencia de dureza} = -.18A + .13E - .07G + .15H - .21I - .06Q3 + 6.82$$

$$\text{Independencia} = .11C + .13D + .24E + .07F + .34J - .07N + .13O + .21Q3 + .06Q4 - 1.21$$

En estas ecuaciones las letras A, E, etc., representan el resultado en la escala de 10 puntos normalizados-

del niño en el Factor A, en el Factor E, etc.

Un formato para calcular estos resultados manualmente, con los pesos redondeados hasta un lugar decimal, se da en la Figura. Los resultados secundarios de un niño se pueden obtener de la Figura siguiendo los 5 pasos que se -- dan a continuación.

- 1.- En la columna, que se encuentra en el extremo izquierdo del formato, se escribe el resultado en la escala - de 10 puntos normalizada del niño para cada factor en el casillero apropiado.
- 2.- Se sigue la línea punteada del resultado normalizado del Factor A. Hasta que se encuentra un número dentro de un círculo. Se multiplica el resultado en la escala - de 10 puntos normalizada del factor A por el número -- que se encuentra en el círculo. Se pone el resultado en el casillero que se encuentra inmediatamente des--- pués del número dentro del círculo. Se continúa si--- guiendo la línea hasta que se encuentra con otro número dentro de un círculo. Se repite el mismo procedi--- miento hasta que todos los casilleros de la hilera del Factor A se llenan.
- 3.- Se repite el mismo procedimiento del paso 2 para el -- Factor C y todos los demás factores.

- 4.- Se suma verticalmente la columna del formato y se pone el resultado de la suma de cada columna en el casillero apropiado que se encuentra abajo.
- 5.- En cada par de columnas verticales la suma de la segunda columna (la columna posterior) se resta de la suma de la primera columna. Se escribe la respuesta en el casillero que se encuentra debajo de la resta. El punto decimal para el resultado ya ha sido colocado correctamente en el formato. Los resultados obtenidos de este procedimiento son los resultados en escalas de 10 puntos normalizadas de los factores de segundo orden, indicados anteriormente.

El siguiente ejemplo nos ilustrará el procedimiento mencionado anteriormente para calcular las escalas de 10 puntos normalizados secundarios, de las primarias. Supongamos que se ha obtenido la matriz de resultados que se encuentran a continuación:

Factor	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	N	O	Q3	Q4
Escala de 10 puntos normalizados	7	8	2	6	3	8	5	4	1	5	6	7	6	5

Los cálculos, siguiendo las indicaciones dadas anteriormente, y utilizando el procedimiento dado en la figura, se muestra a continuación. Se debe hacer notar que un-

RESULTADOS

EN STENS-N

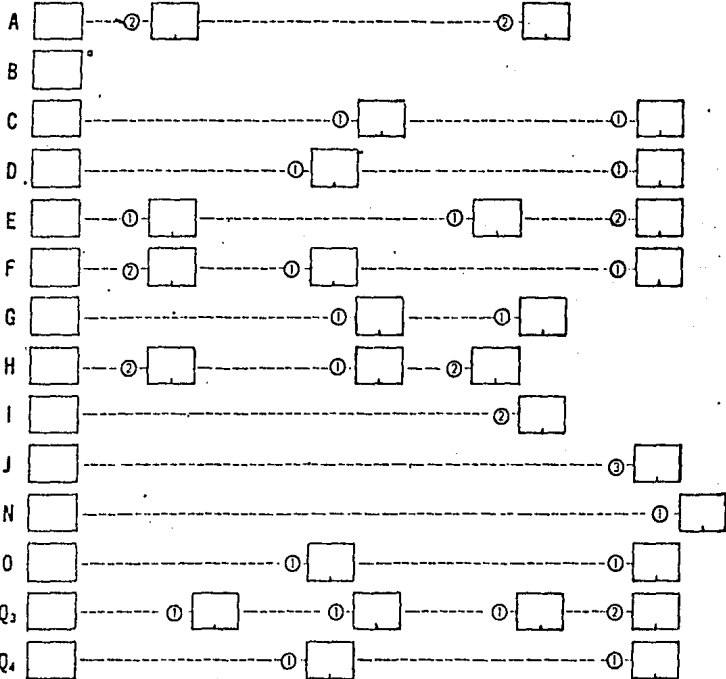
I EXTROVERSION

II ANSIEDAD

III APARIENCIA

DE DUREZA

IV INDEPENDENCIA



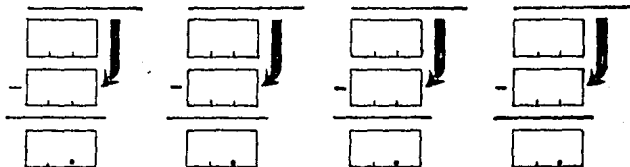
Constante

22

55

72

06



I EXTROVERSION

II ANSIEDAD

III APARIENCIA
DE DUREZA

IV INDEPENDENCIA

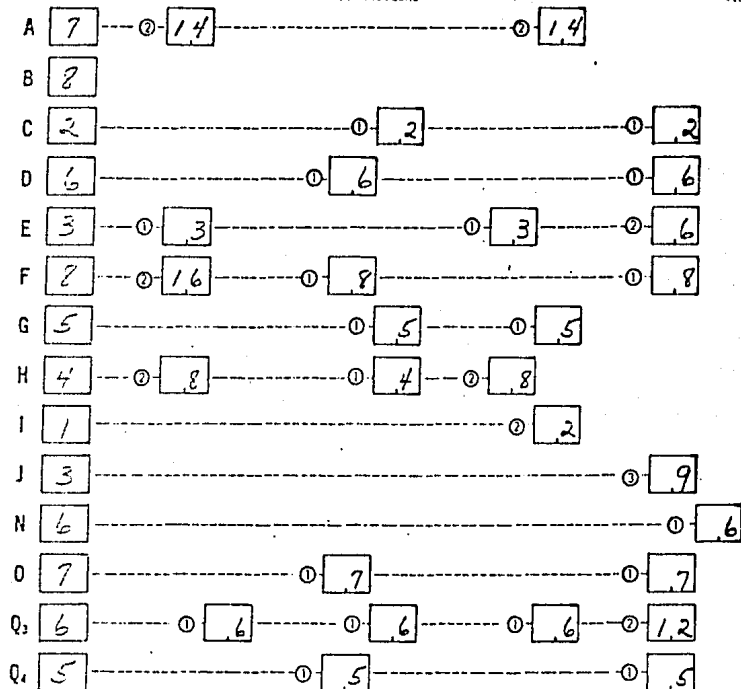
RESULTADOS
EN STAN-9

I EXTROVERSION

II ANSIEDAD

III APARIENCIA
DE DUREZA

IV INDEPENDENCIA



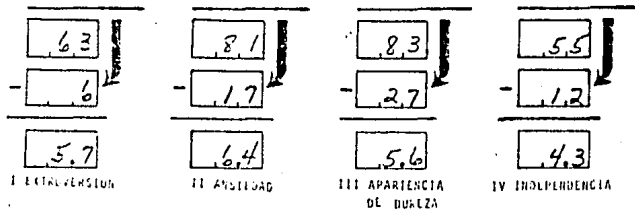
Constante

22

55

72

06



pequeño porcentaje de los casos, un resultado superior a 10 o inferior a 1, puede obtenerse utilizando estas o cualquier fórmula computacional para resultados en escalas de 10 puntos normalizadas compuestas. En estos casos simplemente se transforman en 10 o 1, respectivamente.

El significado psicológico de cada uno de estos factores secundarios puede ser definido brevemente como sigue:

Extraversión Vs. Introversión. Esta es una tendencia general hacia la interacción social comparada con -- una inhibición general en todos los aspectos de la interacción social. El niño que obtiene resultados altos en este factor es una persona sociable, desinhibida, buena para hacer y mantener contactos interpersonales, mientras que el niño que obtiene resultados bajos en este factor tiende a ser tímido, restringido, e inhibido en sus contactos interpersonales. Consecuentemente, estamos midiendo aquí un factor que predice la búsqueda o evasión de la interacción social general en el niño.

Ansiedad alta Vs. Ansiedad baja. Este rasgo posee el significado usual de ansiedad como lo muestra su relación con los síntomas clínicos, cambio debido a la terapia, concordancia con las clasificaciones psiquiátricas, relación con lo fisiológico, y cambio ante un estímulo ansió-

geno, todo esto derivado de la investigación en otros niveles de edad, (Cattell, y Scheier, 1961, Scheier, 1966). La ansiedad no se debe confundir con el neuroticismo, porque a pesar de que la mayoría de los neuróticos están decididamente sobre el promedio en la ansiedad, una persona normal en una situación donde existe una amenaza real también obtiene resultados muy altos. Para interpretar los resultados de la ansiedad derivados del CPN, se le debe recordar al lector que el resultado puede indicar una característica relativamente permanente del individuo o un estado de ánimo --- transitorio o alguna combinación de ambos. Es por lo tanto, muy importante evaluar estos aspectos situacionales antes de hacer inferencias acerca de la existencia de un problema psicológico profundo a partir de un resultado alto en la ansiedad.

Apariencia de dureza Vs. Emotividad tierna. Los resultados altos en este factor expresan un nivel de reactividad alto, como lo muestra un tiempo de reacción rápido, una ejecución ideomotriz también rápida y otros signos de agudeza cortical y energía (Pawlik y Cattell, 1965). La persona que obtiene un resultado bajo, por otro lado, parece vivir a un nivel de frustración aceptada con más sentimiento o emoción generalmente.

Independencia: Este rasgo original se asocia con la habilidad para mantener "independencia de campo" en la -

percepción, un juicio altamente crítico, una precisión y -- exactitud en la ejecución, agresividad masculina y creatividad.

Psicológicamente, estos factores de segundo orden pueden ser vistos como influencias más amplias u organizadoras que contribuyen con los factores primarios y son responsables de sus correlaciones. Por ejemplo, debilidad yoica-C, tensión érgica Q4, y susceptibilidad a la culpa, O, todas son expresiones de la ansiedad, y es útil e importante conocer el nivel de ansiedad manifiesta general, además de conocer la fortaleza del yo, el nivel de frustración, etc.

Al psicólogo práctico, puede parecerle, a primera instancia, más valioso y económico trabajar en términos de unos pocos factores secundarios en vez de una matriz mayor de factores primarios. Sin embargo, sin entrar detalladamente en todas las controversias implicadas, es suficiente apuntar esto:

- a) Una comprensión del funcionamiento total de la personalidad siempre será superior si se conoce la clasificación de la persona en los factores primarios y secundarios, y
- b) Una predicción estadística hacia cualquier criterio concreto del CPN siempre será mejor de los factores prima-

rios que de los factores secundarios.

Finalmente se debe hacer notar que la comprensión de la estructura de la personalidad, al nivel del CPN, no es tan detallada ni tan completa como lo es en otros niveles de edad. Las cargas y ecuaciones presentadas aquí representan las mejores estimaciones al presente, pero se pueden esperar modificaciones a medida que las nuevas investigaciones den predicciones más válidas y una mejor comprensión psicológica de la estructura de la personalidad de más alto-orden en los niños más pequeños.

G L O S A R I O

Calificación bruta o cruda, es la que se obtiene directamente de la ejecución de una prueba.

Calificación estándar (Z), es la desviación que tiene una calificación bruta de la media, en unidades de desviación estándar.

Confiabilidad, se refiere a la consistencia de las puntuaciones obtenidas por los mismos individuos cuando son examinados con el mismo test en diferentes ocasiones, con conjuntos distintos de elementos equivalentes o bajo otras condiciones variables de examen.

Correlación, es la relación concomitante entre dos variables.

Curva normal, se la denomina también "curva en campana" o de Gauss, es una descripción teórica e ideal en la que la media estadística, la mediana y la moda tienen exactamente el mismo valor.

Escalas de diez puntos normalizados (STENS-N), son aquellos cuyas fronteras cortan el mismo porcentaje de la población en la curva de distribución de puntuaciones en bruto dadas, que la que trazarían intervalos sucesivos de media sigma en una curva perfectamente normal.

Factores o rasgos originarios, para Cattell representan las variables fundamentales que entran en la determinación de manifestaciones superficiales múltiples.

Personalidad, para Allport, es la organización dinámica del interior del individuo de los sistemas psicofísicos que determinan su conducta y su pensamiento característicos.

Personalidad, para Cattell, es aquello que nos permite una predicción de lo que una persona hará en una situación dada.

Rangos centiles, son las que expresan en función del porcentaje de personas, en el grupo normativo, que quedan por debajo de una puntuación directa determinada.

Rasgo, para Allport, es una estructura neuropsíquica que tiene la capacidad de convertir en funcionalmente equivalentes muchos estímulos y de iniciar y guiar formas de adaptación y conducta expresiva equivalentes (de significación constante).

Rasgo, para Cattell, es una "estructura mental", una inferencia hecha de la conducta observada que da razón de la regularidad y consistencia en este comportamiento.

Self o sí mismo, se definen las actitudes y sentimientos de una persona acerca de sí misma.

Superyó, es el lado moral de la personalidad, representa lo ideal en lugar de lo real y busca la perfección en lugar del placer.

Test, es una medida objetiva y tipificada de una muestra de conducta.

Variable, es un símbolo al que se le asignan numerales o valores.

Yo, es un grupo de procesos psicológicos, los cuales gobiernan la conducta y la adaptación.

BIBLIOGRAFIA

- Allport, Gordon: Psicología de la personalidad, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1977.
- Allport, Gordon: La personalidad, su configuración y desarrollo, Ed. Herder, Barcelona, 1980.
- Baumrind, D.: Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. Genet. Psychol. Monogr. 1967, 75, 43-88.
- Bayley, N.: Behavioral correlates of mental growth: -- Birth to thirty six years. Amer. Psychologist, 1968, - 23, 1-17.
- Bischof, Ledford: Interpretación de las teorías de la -- personalidad, Tercera reimpression. Ed. Trillas, México, - 1980.
- Boshier, R.: Self-esteem and first names in children. - Psychol. rep., 1968, 22, 762.
- Cattell, R. B.: Personality; a systematic, theoretical, - and factual study, New York; McGraw-Hill, 1950.
- Cattell, R. B.: El análisis científico de la personali- dad, Primera edición, Ed. Fontanella, Barcelona, 1972.

- De Soria Teodoro: Psicología, Décimocuarta edición, Ed.- Esfinge, México, D.F.
- Hall, C.S., and Lindzey G.: Theories of personality, Se cond ed., John Wiley and Sons.
- Hurlock, E.: Child development, Fifth edition, McGraw- Hill, 1978.
- Porter, R., Cattell, R.B., and IPAT Staff: Handbook for the Children's Personality Questionnaire (CPQ). Institu te for Personality and Ability Testing, Inc., Champaign, Illinois.
- Rheingold, H.L: The measurement of maternal care. Child Developm., 1960, 31, 565-576.
- Schaefer, E. S., and Bayley: Consistency of maternal be havior from infancy to preadolescence. J. Abnorm. soc.- Psychol., 1960, 61, 1-6.
- Shaffer, L. F. and Shoben, E. J.: The psychology of ad- justment, 2d. ed., Boston, Houghton Mifflin, 1956.
- Stendler, C. B.: The learning of certain secondary dri- ves by Parisian and American children. Marriage fam. Li

ving, 1954, 16, 195-200.

- Woodworth, R. S., and Marquis, D. G.: *Psychology*, 5th -
ed., New York, Holt, 1947.

BIBLIOGRAFIA ADICIONAL

- Allport, G. W. *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, 1951.
- Bachold, L. M. Differences in personality, school attitude, and visual motor performance among specific types of underachievers. Doctoral dissertation, University of the Pacific, Stockton, California, 1963. (DA 25-1730)
- Bachold, L. M. Personality differences among high ability underachievers. *Journal of Educational Research*, 1969, 63, 1, 10-15.
- Banks, J. An investigation into the relationship between intelligence, interests and personality traits. Diploma in Educational Psychology dissertation, Department of Education, University of Manchester, England, 1961.
- Barnum, S. S. The relationship between personality traits, anxiety, and competitive and academic achievement in adolescent females. Thesis presented to Department of Psychology, Hanover College (Hanover, Indiana), 1972.
- Berk, T. J. C. An analysis of personality traits in a group of mildly mentally retarded children with a multivariate personality test. *Journal of Mental Subnormality*, 1968, 14, 35-42.
- Berson, M. P. Changes in achievement and personality in children functioning below school reading norms in a remedial reading program. Doctoral dissertation, Wayne State University, Detroit, Michigan, 1965. (DA 28-3196A)
- Birkin, T. A. Toward a model of instructional processes. Unpublished paper, School of Education, University of Birmingham, England, 1965.
- Birkin, T. A. Some educational influences on creativity changes. Paper presented at Australian and New Zealand Association for the Advancement of Science, Adelaide, 1969.
- Birkin, T. A. CPQ results: Summary of significant differences between groups. Unpublished report, School of Education, University of Birmingham, England, 1970.
- Bischof, L. J. *Interpreting personality theories*. (2nd ed.) New York: Harper & Row, 1970.
- Bjerstedt, A. *Interpretations of sociometric choice status*. Lund: Hakan Ohlssons Boktryckeri, 1936.
- Bohler, M. E. Correlates of social sensitivity among elementary school teachers. Wisconsin Teacher Education Research Project, NIMH Grant No. 2M-6624.
- Durt, C. L. *The young delinquent*. (4th ed.) London: University of London Press, 1914.
- Cacha, F. B. A study of the relation of creative thinking abilities to personality factors and peer nominations of fifth grade children. Doctoral dissertation, New York University, 1971.
- Cattell, R. B. *Personality: A systematic theoretical and factual study*. New York: McGraw-Hill, 1950.
- Cattell, R. B. Validation and intensification of the Sixteen Personality Factor Questionnaire. *Journal of Clinical Psychology*, 1956, 12, 205-211.
- Cattell, R. B. A universal index for psychological factors. *Psychologia*, 1957, 1, 71-85 (a)
- Cattell, R. B. Formulae and table for obtaining validities and reliabilities of extended factor scales. *Educational and Psychological Measurement*, 1957, 17, 491-495 (b)
- Cattell, R. B. *Personality and motivation structure and measurement*. New York: World Book, 1957. (c)
- Cattell, R. B. Anxiety, extraversion and other second-order personality factors in children. *Journal of Personality*, 1959, 27, 464-476.
- Cattell, R. B. Teachers' personality description of six-year-olds: A check on structure. *British Journal of Educational Psychology*, 1963, 33, 219-235.
- Cattell, R. B. Validity and reliability: A proposed more basic set of concepts. *Journal of Educational Psychology*, 1964, 55, 1-22.
- Cattell, R. B. The configurative method for surer identification of personality dimensions notably in child study. *Psychological Reports*, 1965, 16, 269-270. (a)
- Cattell, R. B. *The scientific analysis of personality*. Baltimore: Penguin, 1965. (b)
- Cattell, R. B. The value of measurement approaches to psychiatric and behavior problems in children of lower classes. In *Mental health and the lower social classes*. K. S. Miller and C. M. Grigg (Eds). Tallahassee: Florida State University, 1966. (a)
- Cattell, R. B. *Handbook of multivariate experimental psychology*. Chicago: Rand McNally, 1967.
- Cattell, R. B., & Beloff, H. Research origin and construction of the IPAT Junior Personality Quiz: The JPQ. *Journal of Consulting Psychology*, 1953, 17, 436-442.
- Cattell, R. B., & Beloff, J. R. La structure factorielle de la personnalité des enfants de onze ans à travers trois types d'épreuves. *Revue de Psychologie Appliquée*, 1956, 6, 65-59.
- Cattell, R. B., Blewett, D. B., & Beloff, J. R. The inheritance of personality. A multiple variance analysis determination of approximate nature-nurture ratios for primary personality factors in Q-data. *American Journal of Human Genetics*, 1955, 7, 122-146.
- Cattell, R. B., & Butcher, J. *The prediction of achievement and creativity*. Indianapolis, Ind.: Bobbs-Merrill, 1968.
- Cattell, R. B., & Cattell, A. K. S. *The Culture Fair Intelligence Test, Scales 2 and 3*. Champaign, Ill.: Institute for Personality and Ability Testing, 1950.

- Cattell, R. B., & Cattell, M. D. *Handbook for the Jr.-Sr. High School Personality Questionnaire*. Champaign, Ill.: Institute for Personality and Ability Testing, 1969.
- Cattell, R. B., & Conn, R. W. Child personality structure as revealed in teachers' behavior ratings. *Journal of Clinical Psychology*, 1957, 13, 315-327. (a)
- Cattell, R. B., & Conn, R. W. Personality factors in middle childhood as revealed in parents' ratings. *Child Development*, 1957, 28, 439-455. (b)
- Cattell, R. B., & Conn, R. W. Personality dimensions in the questionnaire responses of six- and seven-year-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 1955, 28, 232-242.
- Cattell, R. B., Conn, R. W., & Beloff, H. A re-examination of personality structure in late childhood, and development of the High School Personality Questionnaire. *Journal of Experimental Education*, 1953, 27, 73-85.
- Cattell, R. B., & Drevdahl, J. E. A comparison of the personality profile (16 PF) of eminent researchers with that of eminent teachers and administrators and of the general population. *British Journal of Psychology*, 1955, 46, 248-261.
- Cattell, R. B., Eber, H. W., & Tatsuoka, M. M. *Handbook for the Sixteen Personality Factor Questionnaire (The 16 PF Test)*. Champaign, Ill.: Institute for Personality and Ability Testing, 1970.
- Cattell, R. B., & Gruen, W. The personality factor structure of 11-year-old children in terms of behavior rating data. *Journal of Clinical Psychology*, 1953, 9, 256-266.
- Cattell, R. B., & Gruen, W. Primary personality factors in the questionnaire medium for children eleven to fourteen years old. *Educational and Psychological Measurement*, 1954, 14, 59-75.
- Cattell, R. B., Horn, J. L., Sweeney, A. B., & Ruchliff, J. A. *Handbook for the Motivation Analysis Test (MAT)*. Champaign, Ill.: Institute for Personality and Ability Testing, 1964.
- Cattell, R. B., & Peterson, D. R. Personality structure in 4-5 year olds by factoring observed, time-sampled behavior. *Estratto dalla Rassegna di psicologia Generale e Clinica*, Anno III, Vol. III, Fasc. I-II, Gennaio-Agosto, 1955, 3-21.
- Cattell, R. B., & Saunders, D. P. Beiträge zur Faktoren-Analyse der Persönlichkeit. *Zt. f. exper. u. angew. Psychol.*, 1955, II/3, 325-357.
- Cattell, R. B., & Schuler, I. H. *The meaning and measurement of neuroticism and anxiety*. New York: Ronald Press, 1961.
- Cattell, R. B., & Sealy, A. P. The general relations of changes in personality and interest to changes in school performance: An exploratory study. *Cooperative Research Project No. 1411*. Urbana, Ill.: Laboratory of Personality Assessment and Group Behavior, University of Illinois, 1965.
- Cattell, R. B., & Stice, G. F. *The dimensions of groups and their relations to the behavior of members*. Champaign, Ill.: Institute for Personality and Ability Testing, 1960.
- Cattell, R. B., Tatro, D. F., & Komlos, E. The diagnosis and inferred structure of paranoid and non-paranoid schizophrenia from the 16 P.F. profile. *Indian Psychological Review*, 1965, 1, 105-115.
- Cattell, R. B., & Tsujioku, B. The importance of factor-trueness and validity, versus homogeneity and orthogonality, in test scales. *Educational and Psychological Measurement*, 1964, 24, 3-30.
- Cattell, R. B., Wagner, A., & Cattell, M. D. Adolescent personality structure, in Q-delta, checked in the High School Personality Questionnaire. *British Journal of Psychology*, 1970, 61, 1, 39-51.
- Cattell, R. B., Young, H. B., & Hundley, J. D. Blood groups and personality traits. *American Journal of Human Genetics*, 1964, 16, 397-402.
- Conn, R. W., & Cattell, R. B. Reproducible personality factors in middle childhood. *Journal of Clinical Psychology*, 1958, 14, 339-345.
- Conn, R. W., & Cattell, R. B. *The Early School Personality Questionnaire (The ESPQ)*. Champaign, Ill.: Institute for Personality and Ability Testing, 1966.
- Collins, J. L. A comparative study of the personality traits of educable mentally retarded children and children of average intelligence. Unpublished Master's thesis, Indiana State College (Terre Haute), 1962.
- Collins, M. A. Achievement, intelligence, personality and selected school-related variables in Negro children from intact and broken families attending parochial schools in central Harlem. Doctoral dissertation, Fordham University, 1969. (DAI 30:5280A)
- Cronbach, L. J. Assessment of individual differences. *Annual Review of Psychology*, 1956, 7, 173-196.
- Cronbach, L. J. *Essentials of psychological testing*. New York: Harper, 1960.
- Curry, R. S. Analysis of selected personality and social characteristics of students revealing changes in creativity. Doctoral dissertation, U.S. International University, 1970. (DAI 31:2731A)
- Davis, J. K. Personality factor patterns of children who manifest behavioral and emotional problems. Doctoral dissertation, Syracuse University, 1971.
- Deegan, J. W. *Dimensions of functional psychosis*. Richmond: Wm. Byrd Press, 1952.
- Dielman, T. E., Cattell, R. B., & Lupper, C. Personality correlates of behavior problems in early childhood. *Personality: An International Journal*, 1971, 2, 2, 141-147.
- Dreger, R. M. *Fundamentals of personality*. Philadelphia: Lippincott, 1962.

- Rosenblatt, H. S. A study of the personality dimensions of disadvantaged youth as reflected by the Children's Personality Questionnaire. Doctoral dissertation, University of Southern Mississippi (Hattiesburg), 1967. (DA 23:1311A)
- Rushton, J. The relationship between personality characteristics and scholastic success in eleven-year-old children. *British Journal of Educational Psychology*, June, 1966, 36:175-184.
- Schae, K. W. On the equivalence of questionnaire and rating data. *Psychological Reports*, 1962, 10, 521-522.
- Schae, K. W. Year-by-year changes in personality from six to eighteen years. *Multivariate Behavioral Research*, 1966, 1, 293-305.
- Schenkel, K. F. Personality stability and modification of disadvantaged children in a cultural program. Paper presented at annual meeting of Georgia Psychological Association, Atlanta, May, 1970.
- Swaly, A. P., & Cattell, R. B. Adolescent personality trends in primary factors measured on the 16 PF and the HSPQ questionnaires through ages 11 to 23. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 1966, 3, 172-181.
- Seitz, W. Über den Zusammenhang von Persönlichkeits-eigenarten mit diversen Aufmerksamkeitsleistungen und der Farb-Wort-Interferenz bei Volksschulern. *Archiv für Psychologie*, 1970, 122, 155-176.
- Seitz, W., & Metzelder, L. Empirischer Beitrag zum Zusammenhang von HAWIK-Leistungen mit Persönlichkeitsvariablen. [An empirical contribution concerning the connection between HAWIK scores and personality variables.] *Psychologische Beiträge*, 1970, 12, 1, 127-146.
- Sells, S. B. *Essentials of psychology*. New York: Ronald Press, 1962.
- Sleet, D. Skeletal age of asthmatic children. Unpublished paper, University of Toledo, 1968.
- Solomon, E. An investigation into the relationship between personality traits, interests and attainments with special reference to the difficulty of the task. Diploma in Educational Guidance dissertation, Department of Education, University of Manchester, England, 1961.
- Stumpe, D. M. Study of a nongraded supplementary group communication skills program: Rationale, pupil-personal-social characteristics, and program effects. Doctoral dissertation, St. Louis University, 1967. (DA 23:2921A)
- Super, D. E. *Vocational development: A framework for research*. New York Teachers' College Bureau Publications, 1937.
- Sweny, A. B., Cattell, R. B., & Krug, S. *The School Motivation Analysis Test (SMAT)*. Champaign, Ill.: Institute for Personality and Ability Testing, 1970.
- Tatsuoka, M. M. *Selected topics in advanced statistics: An elementary approach, II. Standardized scales: Linear and area transformations*. Champaign, Ill.: Institute for Personality and Ability Testing, 1968.
- Taylor, A. J. W. Tattooing among male and female offenders of different ages in different types of institutions. *Genetic Psychology Monographs*, 1970, 81, 81-119.
- Watson, J. E. Relationships among certain intellectual-aptitude factors and measures of intelligence, school achievement, social adjustment, and personality. Unpublished paper, New Zealand Council for Educational Research, 1965.
- Werner, E. E. CIPQ personality factors of talented and underachieving boys and girls in elementary school. *Journal of Clinical Psychology*, 1966, 22, 461-464.
- Werner, E. E., & Bachtold, L. M. Personality factors of gifted boys and girls in middle childhood and adolescence. *Psychology in the Schools*, 1969, 6, 2, 177-182.
- Wilcox, R., & Smith, J. L. Cross cultural comparisons of British and American school children. Unpublished manuscript, Ohio University (Zanesville), 1972.
- Wilcox, R., & Smith, J. L. Psychological-social correlates of mental retardation. Unpublished manuscript, Ohio University (Zanesville), 1972.
- Wittenborn, J. R. Symptom patterns, in a group of mental hospital patients. *Journal of Consulting Psychology*, 1951, 15, 290-302.

- Dreger, R. M., & Cattell, R. B. *The Pre-School Personality Questionnaire (The PSPQ)*. Champaign, Ill.: Institute for Personality and Ability Testing, in preparation.
- Dreval, J. E., & Cattell, R. B. Personality and creativity in artists and writers. *Journal of Clinical Psychology*, 1955, 14, 107-111.
- Eysenck, H. J. *The structure of human personality*. London: Methuen, 1953.
- Eysenck, H. J. *The dynamics of anxiety and hysteria*. London: Routledge, 1957.
- French, J. W. *The description of personality measurements in terms of rotated factors*. Princeton, N.J.: Educational Testing Service, 1953.
- Frost, B. P. Some personality characteristics of poor readers. *Psychology in the Schools*, 1965, 11, 215-219.
- Ghiselli, E. E. *The validity of occupational aptitude tests*. New York: Wiley, 1966.
- Gluck, S., & Glueck, E. *Delinquents in the making: Paths to prevention*. New York: Harper, 1952.
- Gorsuch, R. L., & Cattell, R. B. Second strata personality factors defined in the questionnaire medium by the 16 P.F. *Multivariate Behavioral Research*, 1967, 2, 211-224.
- Gottesman, I. I. Heritability of personality: A demonstration. *Psychological Monographs*, 1963, 77 (9, Whole No. 572), 1-21.
- Guinard, D. E., & Rychick, J. F. Personality correlates of sociometric popularity in elementary school children. *Personnel and Guidance Journal*, 1962, 40, 435-442.
- Hadden, H. J. Changing the self-concepts of physically handicapped children through the use of a specific curriculum procedure. Doctoral dissertation (Education), Colorado State College, 1964.
- Hadley, S. T. A study of the predictive value of several variables for student teaching success as measured by student teaching marks. *Research for the Teaching Profession*, 1953.
- Hagen, D. S. Group counseling, individual counseling, and teacher consultation as means of modifying self-reports on personality inventory items by elementary school children. Doctoral dissertation, Florida State University (Tallahassee). (DAI 30:5236A)
- Hall, C. S., & Lindzey, G. *Theories of personality*. New York: Wiley, 1957.
- Hammond, S. Some invariant factors from rating studies. Mimeographed report, University of Melbourne, 1965.
- Hollingsworth, S. L. Relationships between measures of figural creativity, intelligence, and personality in children. Doctoral dissertation, Kent State University, March, 1967.
- Horn, J. L. Structure in measures of self-sentiment, ego, and superego concepts. Unpublished Master's thesis, University of Illinois, 1961.
- Hurdlebs, J. D., & Cattell, R. B. Personality structure in middle childhood and the prediction of school achievement and adjustment. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, Serial No. 121, Vol. 33, No. 5. Chicago: University of Chicago Press, 1968. (PA 13:6725)
- Hurdlebs, J. D., Pawlik, K., & Cattell, R. B. *Personality factors in objective test devices*. San Diego: Robert R. Knapp, 1965.
- Ismail, A. H., & Kirkendall, D. R. Comparison between the discrimination power of personality traits and motor aptitude items to differentiate among various intellectual levels of pre-adolescent boys and girls. Paper presented at National Association for the Advancement of Science, Dallas, Texas, December 27-28, 1965; also at Sesquicentennial Symposium, "Integrated development: Domains between motor and emotional performance," at Indiana University, Bloomington, May 3-5, 1970.
- Karrer, L., & Anderson, M. Creative thinking and personality. *Macalester College Bulletin*, Spring, 1968, 20-23.
- Karson, S. Group psychotherapy with latency age boys. *International Journal of Group Psychotherapy*, 1965, 15, 81-89. (a)
- Karson, S. Primary factor correlates of boys with personality and conduct problems. *Journal of Clinical Psychology*, 1965, 21, 16-18. (b)
- King, J. E. Using tests in the modern secondary school. *Bulletin of the National Association of Secondary School Principals*, 1948, 32:158, 3-92.
- Kirkendall, D. R. The multivariate relationships between selected facets of motor performance and personality profiles in preadolescent children. Paper presented at Sesquicentennial Symposium, Indiana University, Bloomington, May 3-5, 1970.
- Kleinmuntz, B. *Personality measurement, an introduction*. Homewood, Ill.: Dorsey Press, 1967.
- Kosier, K. P. Teacher-pupil personality patterns and correlates. Wisconsin Teacher Education Research Project, 1964.
- Kosier, K. P., & DeVault, M. V. Effects of teacher personality on pupil personality. *Psychology in the Schools*, 1967, 4, 30-44.
- Kostrzewski, J. R. B. Cattell's factorized questionnaires for children and adolescents; their validity and reliability. *Annales de Philosophie (Roczniki Filozoficzne)*, 1964, XII, 4, 59-79.
- Laird, D. A., & Laird, E. C. *Sizing up people*. New York: McGraw-Hill, 1951.
- Lessing, E. E., Oberlander, M. I., & Barbers, L. Convergent validity of the IPAT Children's Personality Questionnaire and teachers' ratings of the adjustment of elementary school children. Unpublished manuscript, Institute for Juvenile Research, 1970.

- Rosenblatt, H. S. A study of the personality dimensions of disadvantaged youth as reflected by the Children's Personality Questionnaire. Doctoral dissertation, University of Southern Mississippi (Hattiesburg), 1967. (DA 25:1411A)
- Rushton, J. The relationship between personality characteristics and scholastic success in eleven-year-old children. *British Journal of Educational Psychology*, June, 1966, 36:178-181.
- Schaie, K. W. On the equivalence of questionnaire and rating data. *Psychological Reports*, 1962, 10, 521-523.
- Schaie, K. W. Year-by-year changes in personality from six to eighteen years. *Multivariate Behavioral Research*, 1966, 1, 293-305.
- Schenkel, K. F. Personality stability and modification of disadvantaged children in a cultural program. Paper presented at annual meeting of Georgia Psychological Association, Atlanta, May, 1970.
- Sealy, A. P., & Cattell, R. B. Adolescent personality trends in primary factors measured on the 16 PF and the HSPQ questionnaires through ages 11 to 23. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 1966, 5, 172-181.
- Seitz, W. Über den Zusammenhang von Persönlichkeitsmerkmalen mit diversen Aufmerksamkeitsleistungen und der Farb-Wort-Interferenz bei Volksschülern. *Archiv für Psychologie*, 1970, 122, 155-176.
- Seitz, W., & Metzobler, L. Empirischer Beitrag zum Zusammenhang von HAWIK-Leistungen mit Persönlichkeitsvariablen. [An empirical contribution concerning the connection between HAWIK scores and personality variables.] *Psychologische Beiträge*, 1970, 12, 1, 127-146.
- Sells, S. B. *Essentials of psychology*. New York: Ronald Press, 1962.
- Sleet, D. Skeletal age of asthmatic children. Unpublished paper, University of Toledo, 1963.
- Solomon, E. An investigation into the relationship between personality traits, interests and attainments with special reference to the difficulty of the task. Diploma in Educational Guidance dissertation, Department of Education, University of Manchester, England, 1961.
- Stumpe, D. M. Study of a nongraded supplementary group communication skills program: Rationale, pupil-personal-social characteristics, and program effects. Doctoral dissertation, St. Louis University, 1967. (DA 25:2921A)
- Super, D. E. *Vocational development: A framework for research*. New York: Teachers' College Bureau Publications, 1957.
- Sweeney, A. B., Cattell, R. B., & Krug, S. *The School Motivation Analysis Test (SMAT)*. Champaign, Ill.: Institute for Personality and Ability Testing, 1970.
- Tatsuoka, M. M. *Selected topics in advanced statistics: An elementary approach. II. Standardized scales: Linear and area transformations*. Champaign, Ill.: Institute for Personality and Ability Testing, 1969.
- Taylor, A. J. W. Tattooing among male and female offenders of different ages in different types of institutions. *Genetic Psychology Monographs*, 1970, 81, 81-119.
- Watson, J. E. Relationships among certain intellectual-aptitude factors and measures of intelligence, school achievement, social adjustment, and personality. Unpublished paper, New Zealand Council for Educational Research, 1965.
- Werner, E. E. CPIQ personality factors of talented and underachieving boys and girls in elementary school. *Journal of Clinical Psychology*, 1966, 22, 461-464.
- Werner, E. E., & Bachtold, L. M. Personality factors of gifted boys and girls in middle childhood and adolescence. *Psychology in the Schools*, 1969, 6, 2, 177-182.
- Wilcox, R., & Smith, J. L. Cross cultural comparisons of British and American school children. Unpublished manuscript, Ohio University (Zanesville), 1972.
- Wilcox, R., & Smith, J. L. Psychological-social correlates of mental retardation. Unpublished manuscript, Ohio University (Zanesville), 1972.
- Wittenborn, J. R. Symptom patterns, in a group of mental hospital patients. *Journal of Consulting Psychology*, 1951, 15, 290-302.

- Lessing, E. E., & Smouse, A. D. Use of the Children's Personality Questionnaire in differentiating between normal and disturbed children. *Educational and Psychological Measurement*, 1967, 27, 657-669.
- Lessing, E. E., & Zaccaro, S. W. Correlation between Leiter-Raven-like IQ and Factor B of the IPAT Children's Personality Questionnaire. *Psychological Reports*, 1963, 24, 569-570.
- Lorr, M., Schaefer, E., Rubenstein, E. S., & Jenkins, R. L. An analysis of an outpatient rating scale. *Journal of Clinical Psychology*, 1953, 9, 268-299.
- Maher, A. R. (Ed.). *New approaches to personality classification*. New York: Columbia University Press, 1970.
- Maslow, A. H. *Motivation and personality*. New York: Harper Bros., 1954.
- Matalon, E. Preliminary results of a study on primary process thinking and its correlates in ten-year-old children. Unpublished manuscript, Institute of Psychology, University of Montreal, 1972.
- Maw, W. R. A definition of curiosity: A factor analysis study. Final Report, Cooperative Research Project No. 8-109, Office of Education, HEW, University of Delaware (Newark), 1967.
- Melver, M. R. The personality of educable mentally retarded children as compared to a general child population. Master's thesis, Indiana State College (Terre Haute), 1961.
- McQuaid, J. A note on trends in answers to Cattell personality questionnaires by Scottish subjects. *British Journal of Psychology*, 1967, 58, 2 and 4, 455-458.
- McQuaid, J. Scottish personality trends in 1700 questionnaire scores. C. G. Centre, Donaldson Avenue, Saltcoats, Ayrshire, U.K., January, 1966.
- Messick, F., & Ross, J. *Measurement in personality and cognition*. New York: Wiley & Sons, 1962.
- Mowrer, O. H. *The new group therapy*. Princeton, N. J.: Van Nostrand, 1964.
- Mundy, J. M. Junior children's responses to the Murray Thematic Apperception Test and the Cattell Personality Questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*, 1966, 36, 103-104.
- Nagei, T. S. A descriptive study of cognitive and affective variables associated with achievement in a computer-assisted instruction learning situation. Doctoral dissertation, Michigan State University (East Lansing). (DAI 30:5234)
- Norman, W. T. Validation of personality tests as measures of trait rating factors. USAF PRL Technical Document Report, 1962, No. 62-11.
- Norman, W. T. Toward an adequate taxonomy of personality attributes: Replicated factor structure in peer nomination personality ratings. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1963, 66, 574-583.
- Ogilvie, B. C. The unanswered question: Competition, its effect upon femininity. Address to the Olympic Development Committee, Santa Barbara, June, 1967. Also in *Swimming Techniques*, 1967, 4 (3).
- Ogilvie, B. C. What is an athlete? Address to American Association of Physical Education, Health and Recreation, Las Vegas, March 12, 1967. Also in *Encyclopedia of Sports Medicine*, 1968.
- Ogilvie, B. C., & Johnsgard, K. W. The personality of the male athlete. Paper presented to the American Academy of Physical Education, Las Vegas, Nevada, April, 1967. To appear in *Encyclopedia of Sports Medicine*.
- Paris, J. A. The relation of a personality trait and game conditions to participant learning. Doctoral dissertation, Syracuse University, June, 1970.
- Pervin, L. A. *Personality: Theory, assessment, and research*. New York: Wiley, 1970.
- Peterson, D. R., & Cattell, R. B. Personality factors in nursery school children as derived from parent ratings. *Journal of Clinical Psychology*, 1958, 14, 346-355.
- Peterson, D. R., & Cattell, R. B. Personality factors in nursery school children as derived from teacher ratings. *Journal of Consulting Psychology*, 1959, 23, 562.
- Pierson, G. R. *Information Bulletin #11: Current research in juvenile delinquency with IPAT factored instruments*. Champaign, Ill.: Institute for Personality and Ability Testing, 1964.
- Pierson, G. R. A specification equation for predicting treatment response. *Journal of Social Psychology*, 1965, 65, 59-62.
- Pierson, G. R., & Kelly, R. F. HSPQ norms on a state-wide delinquent population. *Journal of Psychology*, 1963, 56, 185-192.
- Pierson, G. R., Mosely, J., & Olsen, M. The personality and character structure of the delinquent, some social psychological implications. *Journal of Genetic Psychology*, 1967, 110, 139-147.
- Porter, R. B. A comparative investigation of the personality of sixth-grade gifted children and a norm group of children. *Journal of Educational Research*, 1964, 58, 132-134.
- Porter, R. B., Collins, J. L., & Melver, M. R. A comparative investigation of the personality of educable mentally retarded children and those of a norm group of children. *Exceptional Children*, 1966, 31, 457-463.
- Rausche, A. Bericht über die deutsche Bearbeitung des CPQ nach Cattell. Referat gehalten auf dem 27. Kongress des Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Kiel, October, 1970.



Copitec S.A.

AV. CHAPULTEPEC SUR 129

TELS. 26-25-61 Y 25-53-16

GUADALAJARA, JAL.

S I S T E M A S X E R O X

TESIS • INFORMES • MEMORIAS • TESINAS • COPIAS

TRANSCRIPCIONES IBM • REDUCCIONES EN

ALDABEJE Y BOND • COPIAS A CUALQUIER

TAMAÑO Y EN COLOR • HELIOGRAFICAS •

MAQUROS • POLIESTERS • IMPRESION DE FORMAS

Y PASTAS • OFFSET • ENCUADERNADO •

ENGARGOLADO • REFILADO • MIMEOGRAFO •

GRABADO DE ESTIENILES • REVELADO DE ROLLOS

SERVICIO A DOMICILIO • CREDITO • BANCOTARJETAS