



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
COLEGIO DE PSICOLOGIA

LA PRUEBA DE ESTILO CONCEPTUAL DE
JEROME KAGAN EN ESCOLARES MEXICANOS

TESIS PROFESIONAL

ELDA ALICIA ALVA CANTO

México
1967



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Propiedad de l
DR R. Diaz-Guerrero.

50

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

LA PRUEBA DE ESTILO CONCEPTUAL DE
JEROME KAGAN EN ESCOLARES MEXICANOS

T E S I S
Q U E P A R A O B T E N E R
E L T I T U L O D E :
P S I C O L O G O
P R E S E N T A
E L D A A L I C I A A L V A C A N T O

México
1967

AL DR. ROGELIO DIAZ GUERRERO, DIRECTOR DEL I.D.P.E.M.

Maestro y pionero de la Psicología Científica Mexicana.

AL DR. LUIS LARA TAPIA, DIRECTOR DE ESTA TESIS.

Como maestro y amigo, quien en forma trascendental ha contribuido
a mi formación profesional.

ESTA INVESTIGACION HA SIDO POSIBLE GRACIAS A UN FONDO OTORGADO
POR LA FOUNDATION'S FUND FOR RESEARCH IN PSYCHIATRY, DE LA -----
UNIVERSIDAD DE YALE.

AL EQUIPO DE INVESTIGACION DEL I.D.P.E.M.

Que han hecho posible en parte la realización de esta tesis.

A todas aquellas personas que en alguna forma me ayudaron.

LA PRUEBA DE ESTILO CONCEPTUAL DE J. KAGAN EN ESCOLARES MEXICANOS.

	Pág.
	1
INTRODUCCION	
CAPITULO I	5
CONSIDERACIONES PREVIAS.	
→ El Estudio de los Estilos Cognoscitivos - Fases del Desarrollo Conceptual según J. Kagan -- Dimensiones en el estudio de los estilos cognoscitivos, Principales Experimentos. Algunos Antecedentes del Test.	
CAPITULO II	21
LA PRUEBA	
a).- Formulación de Hipótesis	
b).- Diseño Experimental y características de la muestra.	
c).- Material y Procedimiento Usado.	
d).- Resultados obtenidos, Tablas y Gráficas.	
CAPITULO III	44
LA PRUEBA DE ESTILO CONCEPTUAL DE J. KAGAN.	
a).- Análisis e Interpretación de los Resultados.	
SUMARIO y CONCLUSIONES.	51
BIBLIOGRAFIA.	54
Apéndice A	59
El Test de Estilo Conceptual de J. Kagan.	59

INTRODUCCION.

Durante los cuatro últimos años en las Ciudades de México y Austin se ha venido efectuando un estudio longitudinal sobre Desarrollo y Personalidad llamado: "Investigación del Desarrollo de la Personalidad en Escolares Mexicanos" (I.D.P.E.M.)*. La Investigación comprende comparaciones transculturales como una réplica exacta de los diseños básicos tanto en México como en Austin. Se empleó un diseño longitudinal de sobreposición, de tal forma que se pueda cubrir un período de doce años de desarrollo en tan sólo seis años escolares. Los diseños fueron elaborados para una selección inicial de 450 niños en México y en Texas, los niños estaban en diferentes niveles escolares con un intervalo de tres años entre cada nivel, empezando con el primer grado. Se han repetido cada año las medidas efectuadas en el aniversario de la primera aplicación a cada uno de los tres grupos, tanto en México como en Austin, con personal previamente entrenado para esto.

Los enfoques; longitudinal y seccional característicos de este diseño, nos permitirán usar un análisis a la terminación de las series de seis años tanto parcial (para cada año) como total de las variables de desarrollo.

La sobreposición de tres años entre los grupos nos permitirá una rectificación de los datos. Los tres grupos son lo suficientemente grandes para permitir la aplicación de variaciones múltiples con el propósito de identificar principios generales en los cambios de desarrollo. La batería básica de pruebas contiene una variedad de tests cognoscitivos, perceptuales y de personalidad. Esta batería toma aproximadamente 5 horas -

* Esta Investigación ha sido respaldada por un fondo de la Foundation's Fund for Research in Psychiatry.

de administración en dos sesiones, en aplicaciones individuales.

Los Criterios usados para decidir el uso de las pruebas de la batería consistieron:

- a) En su adecuación para la administración individual dentro del campo escolar.
- b) Confiabilidad y objetividad demostradas en estudios previos.
- c) Uso apropiado a través de períodos de seis a siete años.
- d) Darle un lugar relevante al desarrollo perceptual cognoscitivo como medida de rasgos significativos de la personalidad, pertenecientes a etapas de desarrollo en niños.
- e) Facilidad para su uso tanto en el idioma inglés como en el español y en ambas culturas. (11)

Las pruebas utilizadas en este estudio son:

- 1) Dos formas paralelas de la prueba de manchas de tinta de Holtzman (H.I.T.) para asegurar el balance del diseño.
- 2) Dibujo de la figura humana, que es una pequeña prueba de investigación relacionada con la inteligencia y también con los conceptos de dependencia-independencia del campo y de diferenciación según Witkin.
- 3) Una prueba de Estimación de Tiempo.
- 4) La prueba de Estilo Conceptual de Kagan, que ha ampliado el horizonte acerca de las variables de estilo cognoscitivo incluidas en la batería.
- 5) La prueba de inteligencia para niños de Wechsler (W.I.S.C.), usada como medida de-

inteligencia general.

- 6) Una prueba de Clasificación de Objetos. (O.S.T.)
- 7) La prueba de Figuras Ocultas de Witkin. (E.F.T.)
- 8) La prueba de Fraccionamiento visual de Kagan.
- 9) La escala de Ansiedad de Sarason. (T.A.S.C.), para niños.
- 10) Una prueba sobre defensas en niños (D.S.C.).
- 11) Una escala de Conducta en la que el examinador evalúa el comportamiento del niño - durante la aplicación de la batería.
- 12) Un stress test.
- 13) Entrevistas a los padres.

Dentro de este estudio longitudinal, hemos escogido una de las pruebas utilizadas para medir estilos cognoscitivos, estudiándola, en algunas de las modalidades en que los datos pueden ser organizados, por un estudio de esta naturaleza. La prueba de Estilo Conceptual de Jerome Kagan ha sido seguida por nosotros, para los fines de este estudio sólo por dos años y seguimos algunos de los pasos programados para el estudio de estos instrumentos, en su forma más sencilla, ya que posteriormente a la terminación del estudio podrá hacerse un análisis más exhaustivo de todas las variables que intervienen en él.

Nuestro interés principal en este estudio, es dar una ligera idea de los resultados que pueden producirse con un diseño cuidadosamente elaborado y utilizando técnicas modernas sin las cuales sería casi imposible emprender un estudio con tal cantidad de variables y las posibles combinaciones entre ellas.

CAPITULO I

CONSIDERACIONES PREVIAS

El Estudio de los Estilos Cognoscitivos - Fases del Desarrollo Conceptual según J. Kagan - Dimensiones en el estudio de los estilos cognoscitivos, Principales Experimentos. Algunos Antecedentes - del Test.

CONSIDERACIONES PREVIAS.

En este trabajo vamos a mencionar algunas de las características más importantes de un diseño longitudinal dentro del campo de la investigación, al estudiar procesos de desarrollo de la personalidad en los niños. Un diseño longitudinal que incluya medidas repetidas en un lapso breve constituye una de las mejores formas en que puede hacerse el estudio del desarrollo de la individualidad. Tales diseños repetidos, cuando se emplean intervalos iguales, constituyen series múltiples de tiempo. Puesto que los individuos difieren considerablemente en sus niveles de desarrollo, los mismos individuos deben ser seguidos a través del tiempo a fin de poder obtener algún "insight" en el curso de su desarrollo. En general sólo en esta forma se pueden aislar patrones de interacción sobre los niveles de tiempo y desarrollo. Una gran cantidad de aspectos importantes de las funciones cognoscitivas, como pueden ser las formas preferidas de confrontación con el medio ambiente pueden ser mejor estudiadas cuando están en pleno proceso de emergencia, que más tarde cuando están relativamente bien "cristalizadas". Al trabajar con niños, encontramos que en un período relativamente corto de tiempo, ocurren suficientes cambios para permitirnos estudiar como la organización de las "funciones del ego" cambian al crecer el individuo, y como van emergiendo así estructuras cognoscitivas de la personalidad, así como las relaciones de una con otra, las relaciones con factores externos, las interacciones entre grupos iguales, y con el ambiente escolar y familiar. Una parte muy importante es la determinación de las funciones cognoscitivas y sus interrelaciones, relación que sólo puede realizarse por medio de estudios repetidos del mismo sujeto dentro de un estudio longitudinal.

En los estudios longitudinales, la edad cronológica se ha usado en los niños como un índice del nivel general de desarrollo.

Ahora bien, la naturaleza de los aspectos del desarrollo del funcionamiento cognoscitivo perceptual encaja perfectamente en éste tipo de diseño.

Estilos Cognoscitivos.

Un gran número de variables cognoscitivas, que no tienen que ver directamente con la inteligencia, han atraído considerablemente la atención en los últimos años. Muchos de éstos aspectos del "funcionamiento mental" pueden ser medidos confiablemente medidos y han sido agrupados en general como medidas de estilo cognoscitivo o perceptual.

Algunas de las formas en que pueden expresarse las variaciones de un estilo cognoscitivo son "la forma como un individuo organiza un campo perceptual amorfo, la forma en la cual despliega su atención para escudriñar (scanning) un estímulo, la extensión en la cual es analítico más que global y su aproximación a categorizar aspectos familiares, así como el grado en que puede vencer las indicaciones perceptuales en conflicto al enfrentarse con un problema específico. (11)

Los diferentes estilos cognoscitivos en la forma de organización perceptual y de la categorización conceptual del medio ambiente externo, pueden ser considerados como diferencias individuales estables.

Con respecto a Estudios cognoscitivos existen tres corrientes principales de trabajo experimental, que están desarrollándose en forma conjunta aun cuando su origen -

fue independiente y con diferentes construcciones, éstas son las de Witkin, Gardner y Kagan. En estas tres corrientes de investigación activa, han llegado a ser aparentes ciertas semejanzas en tanto su concepción teórica como en sus estrategias de investigación. Wallach (26) ha puntualizado recientemente, que los tres sistemas enfatizan el concepto general del funcionamiento cognoscitivo activo-analítico, contra el pasivo-global.

Una dificultad muy grande con muchas de las dimensiones de estilos cognoscitivos es que tienden a ser difíciles de captar, ya que aparecen con diferentes configuraciones cuando son reproducidas con nuevos estudios. Otro problema es su aparición como factores estables, lo cual no ha sido claramente demostrado, con la posible excepción de la "dependencia del campo" de Witkin, el cual viene a ser muy similar a un factor perceptual encontrado a menudo en estudios de inteligencia. (28) Al mismo tiempo, no se puede negar su existencia como un aspecto fundamental del "funcionamiento mental" por lo que se requieren estudios más extensos.

Otro problema con las variables cognoscitivas es que cada autor tiene su propia forma de resumir ésta concepción teórica; además de que dentro de una tarea experimental dada, pueden detectarse una docena o más de variables cognoscitivas en la compleja ejecución de un individuo.

Por las dificultades anteriores se deduce que no ha sido un buen criterio la variación en el procedimiento y método de calificación en la ejecución de pruebas de estilo cognoscitivo, percepción o personalidad. Por supuesto, estos problemas no son privados del estudio de estilos cognoscitivos.

Eventualmente sin embargo, pueden aparecer algunas réplicas cuidadosas -- de estudios experimentales de tipo multivariable, como las recientemente emprendidas -- por Witkin, Gardner y Kagan, los cuales tratan empíricamente algunos de los conceptos -- sobre los que elaboran alguna base firme, mientras descartan el resto.

A diferencia de la inteligencia, muchos de los rasgos y cualidades clasificados bajo la rúbrica de estilos cognoscitivos carecen de una definición operacional, y para ser estudiados deben usarse medidas indirectas. Al estudiar diferencias individuales en -- pruebas de estilo, antes de las construcciones teóricas necesitamos algunas pruebas de su -- validez. (11)

Este trabajo pretende encontrar algunos puntos en ese sentido dentro del -- marco de referencia del I.D.P.E.M. Consideramos necesario, sin embargo, introducir -- algunos aspectos que nos familiaricen con los puntos de vista del autor, cuya prueba investigamos.

Fases del Desarrollo Conceptual según J. Kagan.

J. Kagan (17), (24), afirma en relación a la existencia de algunos aspectos de la formación de conceptos que han sido poco estudiados, que es necesario elaborar teorías que sirvan de hipótesis explicativas a la razón por la cual los niños van pasando -- paulatinamente de un estadio de operaciones a otro. Se pregunta, --por ejemplo--, que -- significa la organización jerárquica de conceptos a los seis años en comparación con la -- que existe a los dos o a los doce años.

Su investigación intenta al menos aclarar dos problemas:

a) Como y por qué las estructuras conceptuales se van modificando con la experiencia.

b) Lo que significa la organización de unidades conceptuales en las diversas etapas del desarrollo.

Kagan utiliza conceptos tales como "unidades cognoscitivas"; "procesos -- cognoscitivos", y "determinantes de atención". Las unidades cognoscitivas son los elementos o instrumentos encargados de realizar el trabajo mental, y distingue tres tipos esenciales de ellas: "El Esquema perceptual", "Las unidades de lenguaje" y "Las reglas o principios de transformación". Los procesos cognoscitivos se refieren a eventos más dinámicos que actúan sobre las unidades cognoscitivas a manera de catalizadores e incluyen fundamentalmente procesos tales como los de clasificación, evaluación, producción de hipótesis y transformación. Los determinantes de atención son la base mediante la cual se realiza la actividad cognoscitiva, la seguridad y eficiencia del producto cognoscitivo está gobernado por "la atención" involucrada en la tarea.

Desarrollo conceptual.

Desarrollo durante la infancia.- El momento crítico durante el desarrollo conceptual sucede con el rompimiento entre el funcionamiento pre-verbal y el verbal, -- entre los 18 y 24 meses de edad, ya que involucra la adquisición de esquemas y aprendizajes para orientarse hacia el mundo externo. En este período los atributos individuales y el contexto del medio ambiente son los elementos esenciales en el control de la atención-utilizada; estos controles son: A) movimientos y contrastes característicos de los estímulos, B) la adquisición del valor de los estímulos, C) el grado en el cual el estímulo --

traspasa o "viola" el esquema tempranamente aprendido, D) el grado en el cual el estímulo está condicionado por el temor, E) un quinto determinante de atención hacia el exterior deriva del nivel de excitabilidad del niño, y F) un último determinante lo constituye el medio ambiente.

La Psicología de Kagan indica con claridad que el determinante más importante de la atención es la edad del esquema en la mente del niño (con la misma connotación que el término tiene para Piaget). Así, la atención será especialmente atraída por aquellos estímulos que estén asociados a gratificaciones primarias. El tercer orden de variables depende de la estimulación externa y el grado de información procesada. Siguiendo esta línea de pensamiento, sus investigaciones han demostrado la variabilidad -- que tales procesos sufren como consecuencia por ejemplo del nivel socioeconómico. Prosigue después delineando el desarrollo en los siguientes años.

De los 18 meses hasta los años pre-escolares el desarrollo está marcado por la aparición del lenguaje expresivo y un incremento en la comprensión de éste. Se desarrolla entonces el vocabulario, la capacidad de categorización y se establecen algunas reglas básicas de organización llamadas "reglas de transformación" que tienden a describir las bases relacional y funcional entre los objetos, en contraste con las bases analíticas o categóricas. Estas varían también con el medio socioeconómico.

De los 5 a los 10 años aparece la madurez en la estructura cognoscitiva básica del niño. El vocabulario aún más articulado, ahora ocupa un lugar secundario. Se desarrollan dos procesos básicos: El primero es el incremento de reglas para la transformación, y el segundo el "hábito de evaluación". En el hábito de "evaluación" existen va-

rias etapas: Al principio, la fase inicial de "codificación" (comprensión) es seguida de una gran proliferación de hipótesis frente a cada situación problema. El niño tiene entonces capacidad para evaluar la hipótesis correcta. Más adelante aparece la instrumentación de dichas hipótesis, de manera que la posesión de reglas es fundamental. En la fase terminal, la evaluación del grado de exactitud se convierte en primordial. Kagan llama a los evaluadores rápidos "impulsivos" los cuales tienden a cometer gran número de errores. Quienes utilizan largos períodos de tiempo son llamados "reflexivos". Estos tienden a ser más exactos en sus soluciones.

Además, ha logrado encontrar una relación entre el hecho de ser impulsivo o reflexivo y algunas características biotipológicas destacando sin embargo la influencia de las habilidades intelectuales y de la edad.

Dimensiones en el Estudio de los Estilos Cognoscitivos.

Existen clases adicionales de variables cuando se describe la actividad cognoscitiva, una de estas clases ha adquirido el nombre de "Estilo Cognoscitivo" término -- que se refiere a preferencias individuales estables, en la forma de organización perceptual y la categorización conceptual del medio ambiente" (13). Una dimensión particular del estilo cognoscitivo involucra la tendencia a analizar y a diferenciar los estímulos del medio ambiente, en contraste con aquellas categorizaciones basadas en el estímulo -- como un todo. Las teorías actuales sostienen que las percepciones iniciales del niño acerca del mundo son globales, pero con el tiempo se vuelven más articuladas y diferenciadas. Es probable que estas diferencias en la edad sean tanto el resultado de una capacidad de maduración como un hábito adquirido. La conceptualización atraviesa una secuencia -- evolutiva similar; los conceptos para grupos de cosas similares son inicialmente globales--

y sobregeneralizados, pero con el tiempo se vuelven más específicos y diferenciados. -
Con la edad el niño se vuelve capaz de usar conceptos abstractos; así el desarrollo cog-
noscitivo se vé acompañado de percepciones más diferenciadas y de la adquisición de --
conceptos tanto abstractos como diferenciados. Así la diferenciación y la abstracción -
proceden simultáneamente y Brown (1958) ha sugerido que el número de elementos que --
pertenecen a una clase o categoría puede ser más un atributo del nivel de desarrollo cog-
noscitivo que de la amplitud de la categoría. (18)

Se ha supuesto que las sorprendentes diferencias entre la producción cognos-
citiva de niños de diferentes edades o entre niños de la misma edad, son debidas princi-
palmente a la riqueza de vocabulario disponible para la clasificación, a las reglas de --
transformación y a la diversidad de la elaboración intermedia; suponiéndose que el hecho
que los niños mayores se desempeñen mejor en la resolución de problemas, es el resultado
de un caudal más rico de conocimientos, sin dejar de considerar que otros factores pue--
den contribuir simultáneamente con la edad a las diferencias individuales en el rendimien-
to cognoscitivo. Y específicamente, descuidando la importancia de las diferencias indi-
viduales en el procesamiento de la información y el grado de reflexión en la clasifica---
ción de eventos o selección de hipótesis para la solución de problemas, "niños y adultos-
tienen una clara jerarquía de preferencias respecto a las características del estímulo a las
que atienden inicialmente y a la velocidad con la que deciden la clasificación". (18)

El alcance tradicional de las categorizaciones analíticas en oposición a las
globales implica una variable en el procesamiento del estímulo. La tendencia a analizar
un estímulo dentro de sus componentes diferenciados se incrementa con la edad, y es esta

ble dentro de una misma edad. (Wohlwill, 1960). (29)

ND
Los primeros investigadores en psicofísica notaron que los sujetos "analíticos" presentan un umbral más sensible que los sujetos "sintéticos". Más recientemente -- Witkin, Lewis, Hertzman, Machover, Meissner y Wapner (1954) y Witkin, Dyk, Fatter-- son, Goodenough y Karg (1962), han usado las frases "analítico" e "independiente del campo", en forma un tanto similar, y han demostrado que la tendencia a analizar situa -- ciones de estímulos complejas y detectar patrones ocultos dentro de un contexto encubri-- dor se incrementan con la edad y predicen características básicas de conducta individua-- les.

Entre niños de inteligencia adecuada están aquellos que característicamen-- analizan y diferencian el campo del estímulo, etiquetando a sub-elementos del total. -- Otros tienden a categorizar un estímulo relativamente indiferenciado.

Así, una respuesta a una prueba psicológica (sea esta una interpretación a -- una mancha de tinta, una historia sobre una foto, o la selección de la mejor respuesta a -- un inventario de elección múltiple) involucra generalmente un procesamiento de la infor-- mación y la selección de la mejor respuesta entre un grupo de alternativas. Las dimen-- siones de reflexión y análisis visual influyen sobre la manera en que se clasifica la infor-- mación y por consiguiente sobre el contenido de la respuesta final. El reconocer que -- existen diferencias individuales en el procesamiento de la información nos lleva a ver los resultados de las pruebas de personalidad en forma distinta a la convencional.

Estudios anteriores (13), (18), indican que los niños analíticos tienden a -- producir interpretaciones bien delineadas y con adjetivos que describen los atributos físi--

ND -
cos de los objetos. Los niños no analíticos dan más frecuentemente respuestas amorfas-- que no están calificadas por adjetivos descriptivos.

Una implicación de la dimensión - reflexión - impulsividad - se refiere al establecimiento gradual de actitudes permanentes hacia la resolución de problemas y nuevas estrategias de solución.

El problema central a discusión en ésta dimensión es la existencia de grupos marcadamente diferentes de operaciones de medición, cada uno de los cuales ha sido rotulado como indicador de tendencia analítica. Estos diferentes elementos de prueba no están evaluando patrones o modelos idénticos y es necesario restringir las afirmaciones -- acerca de las tendencias analíticas en las operaciones usadas en estudios particulares. (2)

Si^o Antecedentes de los conceptos analíticos. - Una serie de investigaciones - con niños en edad escolar revelaron que algunos niños muestran una clara preferencia a - juntar grupos de objetos familiares en base a elementos objetivos semejantes que son parte componente de un estímulo total. (13)

La técnica usada para medir ésta preferencia fue la prueba de Estilo Con--ceptual.

Tempranas investigaciones indicaron que la tendencia a retardar una deci--sión conceptual era asociada con la producción de conceptos analíticos en el CST (13).- Los datos demuestran la consistencia de una actitud analítica de una situación a otra, y - sugieren que los procesos más importantes o fundamentales de reflexión contra los de im--pulsividad y el análisis visual de arreglos complejos son determinantes primarios de la pro

ducción de conceptos analíticos. (18)

no
En un experimento para comprobar la hipótesis de cambios de desarrollo en los conceptos analíticos se aplicó el CST a más de 800 niños en grado elemental. Los datos obtenidos muestran un incremento lineal de las respuestas analíticas con la edad. (18)

La continuidad de una preferencia conceptual analítica en un período de más de 12 meses fué determinada por Kagan por medio de la aplicación del CST a niños de primero, segundo, tercero y cuarto grado, encontrando una moderada estabilidad incrementada con la edad. (18)

La confiabilidad (split-half) para la prueba de 30 reactivos fue excelente, ya que la corrección del coeficiente de confiabilidad basado en trescientos protocolos fue .94 (18).

Investigaciones previas (13) indicaron que niños que fueron altamente "analíticos" en los reactivos del CST en comparación con los niños "no analíticos" tendían más a: a) producir más interpretaciones de las manchas de tinta altamente diferenciadas, las cuales contenían diferencias a aspectos descriptivos del estímulo; b) inhibición de conducta motora impulsiva incontrolada. Además los niños analíticos adquieren conceptos que requieren análisis de la figura estímulo antes que los niños no analíticos. (18)

Otro estudio realizado para evaluar la relación entre conceptos analíticos en CST y la ejecución en tres situaciones que requerían análisis de patrones complejos visuales: a) la habilidad de localizar un estímulo relevante que está escondido en un con

texto de líneas que lo interfieren, b) ejecución de subtests especiales del WISC, dos de la escala verbal (Vocabulario e Información) y dos de la escala de Ejecución (completamiento de figuras y Ordenación de Dibujos), c) el grado de articulación presente en la interpretación de estímulos de manchas de tinta. Se encontró que las respuestas analíticas correlacionan moderadamente con la habilidad de localizar la figura familiar oculta en el contexto distractorio. Además, los conceptos analíticos se relacionaron positivamente con Ordenamiento de Dibujos, pero no relacionados a las pruebas de habilidad verbal. (18)

Un antecedente necesario de los conceptos analíticos indicado por estudios anteriores, era una tendencia a diferir el reporte de las soluciones o hipótesis. En otro experimento se utilizó otra medida indirecta de esta tendencia, encontrándose que había una fuerte relación entre las respuestas analíticas y la inhibición de las respuestas incorrectas. (13), (18)

Se hizo un estudio para analizar el tiempo de reacción a manchas de tinta en el que no se encontró relación entre la velocidad de reacción a las manchas de tinta y los conceptos analíticos. Cuando la relación se estableció entre estas dimensiones fue cuando se seleccionaron niños con altos y con bajos promedios en la habilidad verbal. Se encontró que en aquellos muchachos con una habilidad verbal arriba del promedio, la claridad de la interpretación de las manchas de tinta y la velocidad de estas conceptualizaciones fueron influenciadas por la actitud analítica y por la facilidad verbal. (18)

Otro estudio necesario fué la comprobación de que los tiempos de reacción para respuestas analíticas era más largo que los tiempos de reacción para otras clases de

conceptos, siendo interesante notar que la magnitud de las diferencias entre tiempos de reacción para conceptos analíticos y relacionales fué la misma para niños mayores que para niños pequeños. (18)

Para comprobar la hipótesis de que la tendencia a reflexionar aumentaría la conceptualización analítica y por el contrario la tendencia a responder rápidamente interferiría con la producción de respuestas analíticas, se inició un experimento en el que se manipulaba la aparición de respuestas analíticas a través del uso de instrucciones requiriendo del niño ya sea un retraso antes de contestar o bien rapidez en la emisión de la respuesta. Con instrucciones lentas, los niños tendían más a: a) producir más respuestas analíticas en el CST. b) seleccionar inicialmente el dibujo correcto en DRT (Prueba de reconocimiento del diseño). c) seleccionar inicialmente la figura escondida correcta en la prueba HFT (Test de figuras escondidas). Las calificaciones de vocabulario no se vieron afectadas por las diferentes series de instrucciones, las calificaciones fueron idénticas para los dos grupos. Además dentro de un mismo grupo con instrucciones iguales hubo una relación positiva entre el tiempo de reacción y la ejecución analítica. (18)

Todos estos experimentos presentados forman parte de una serie de estudios realizados por Kagan en niños de 1o. a 4o. grado para investigar los determinantes históricos e inmediatos de una preferencia, hacia un agrupamiento conceptual analítico. "Un concepto analítico está basado en la semejanza establecida entre un componente de objetivos particulares, dentro de un grupo de estímulos. Los resultados revelaron dos tendencias cognoscitivas fundamentales: 1) la tendencia a reflexionar ante soluciones múltiples o clasificaciones en aquellos casos en los cuales varias respuestas pueden presentarse simultáneamente, y 2) la tendencia a analizar el conjunto visual en las partes que lo componen. Estas dos tendencias son relativamente independientes una de otra.

Tales tendencias fueron definidas factorialmente. Cada una de estas tendencias influye en la frecuencia de errores al realizar tareas de reconocimiento perceptivo. El grado de reflexión sobre las hipótesis de selección múltiple, medidas por el tiempo de reacción demuestra una notable generalización a través de una variedad de tareas--encontrándose marcada estabilidad intraindividual durante un período de un año.

Otro hallazgo importante fue la relación inversa encontrada entre la producción de conceptos analíticos y grados extremos de hiperactividad y al mismo tiempo - falta de atención en la tarea durante los primeros ocho años de vida". (18)

Antecedentes de la Prueba de Estilo Conceptual.-

Si [La prueba de Estilo Conceptual es una técnica destinada a medir la preferencia para efectuar clasificaciones conceptuales analíticas. En su forma inicial constaba de 44 reactivos, de los cuales se fueron eliminando aquellos que eran menos discriminativos. (13) Cada lámina-reactivo consta de tres dibujos en blanco y negro, en una de ellas se le presentan al niño 2 gatos y un perro, uno de los gatos y el perro tienen la lengua de fuera, en otro hay dos camisas y una chaqueta esta última y una de las camisas tienen el mismo número de botones. Ante cada lámina se le pide al niño que escoja dos de las tres figuras "que deban ir juntos por alguna razón". Se registra el tiempo de reacción. (ver Apéndice). (12), (13).

[Para cada lámina existe la posibilidad de agrupar conceptualmente de dos a tres maneras.]

Estos estímulos han sido elaborados para evocar tres clases principales de conceptos: analíticos, relacionales y en menor grado conceptos inferenciales. Hay que mencionar que en la prueba de Kagan, los reactivos son simples, tanto desde el punto de vista perceptivo como conceptual y está diseñada intencionalmente para no permitir conceptos altamente inferenciales.

Este propósito obedeció a que Kagan sólo estaba interesado en la producción de conceptos analíticos y relacionales. Así, dice: "...Intentábamos evitar el uso de respuestas inferenciales categóricas, por ser éstas típicamente más populares tanto en niños en edad escolar como en adultos". (13)

Puesto que los estímulos son simples, y siempre permiten más de un tipo de agrupación conceptual el autor ha supuesto que la producción de grupos analíticos es un resultado de la preferencia por esta clase de conceptos y no se debe siempre a la incapacidad del niño para producir otra clase de agrupamientos. Verificó ésta suposición haciendo interrogatorios después de la aplicación inicial de la prueba; casi todos los niños fueron capaces de dar respuestas fáciles, alternativamente. (13)

Se ha visto a "la respuesta relacional" como aquella que requiere un mínimo de análisis en un conjunto de estímulos.

Estas son las características más importantes de la prueba que es necesario mencionar. La calificación la presentamos en otra parte de este trabajo.

CAPITULO II

LA PRUEBA.

- a).- Formulación de Hipótesis.
- b).- Diseño Experimental y características de la muestra.
- c).- Material y Procedimiento Usado.
- d).- Resultados obtenidos, Tablas y Gráficas.

a).- FORMULACION DE HIPOTESIS.

De acuerdo con los antecedentes reportados por Kagan (18) y de un estudio preliminar realizado por nosotros en México (1) desarrollamos una serie de hipótesis que hemos dividido para su verificación en diversas áreas de estudio.

1.- Area relacionada con el comportamiento de las variables de la Prueba de Estilo Conceptual (CST) de acuerdo con variables en relación al sexo, Nivel Socio-económico y edad (escolaridad).

Nuestras hipótesis son las siguientes:

A) Considerando que el tipo de Respuestas Analíticas, así como las relaciones e inferenciales implican un factor de manejo de la "atención", no existirán diferencias significativas entre hombres y mujeres en los tres grados estudiados. Hipotetizamos sin embargo que las diferencias tenderán a aparecer en los grados superiores como una consecuencia de roles culturales.

B) Siguiendo la hipótesis de Kagan el número de respuestas analíticas será mayor en las clases socioeconómicas altas.

C) El número de respuestas analíticas tenderá a incrementarse con la edad y consecuentemente disminuirán las respuestas Inferenciales y Relacionales. El Tiempo de Reacción como factor General tenderá a ser menor con la edad.

2.- En virtud de que Kagan ha clasificado a sus niños en grupos "analíticos" y "no-analíticos", hemos realizado un estudio colateral seleccionando una muestra-

con estas dos orientaciones tomando como base la mediana a fin de correlacionar nuestros datos con los puntajes de otros tests.

Nuestras hipótesis son las siguientes:

A) Que las respuestas analíticas serán relativamente independientes de algunas variables intelectuales tales como el vocabulario y la comprensión, así como el cociente intelectual total.

B) Que sin embargo los niños "analíticos" mostrarán una relación positiva con los tests F.I. (figuras incompletas) y D.B. (diseño con bloques) en el W.I.S.C., correlación que será menor en el caso de los niños "no-analíticos".

3.- Esta tercera esfera de estudios se referirá a la presentación de datos convenientes de carácter psicométrico entre todas las variables del test de Kagan.

Para cada tipo de estudio se utilizaron las técnicas estadísticas convenientes.

b).- DISEÑO EXPERIMENTAL Y CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA.-

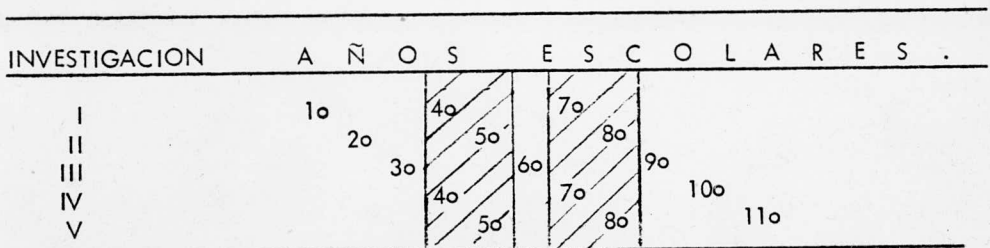
Considerando que el I.D.P.E.M. constituye una Investigación longitudinal del desarrollo de diversas áreas de la personalidad de Niños Escolares Mexicanos, se buscó la manera de establecer un diseño experimental que permitiera la consecución de los objetivos requeridos.


Para tal efecto se desarrolló un diseño superpuesto de la siguiente manera:

AÑO INVESTIGACION	CASOS N	AÑOS ESCOLARES .								
I	450	1o			4o			7o		
II	450		2o			5o			8o	
III	450			3o			6o			9o

Durante el primer año de investigación se estudiarían los niños de primer año, cuarto año y séptimo año (1o. secundaria). Estos mismos niños serían vueltos a estudiar cuando estuvieran en 2o. 5o. y 8o. y en el tercer año de Investigación se les haría un re-tests, cuando cursaran el 3o. grado, 6o. y el 9o año. En esta forma se cubrirían en tres años de Investigación nueve grados escolares, en un análisis longitudinal, pero — que además permitiría cortes transversales para cada edad.

El hecho de que la muestra haya seguido un riguroso procedimiento de selección que describimos más adelante, permitiría que los grupos estudiados manifestaran ser ca racterísticos de aquellas variables en las que estábamos interesados. De proseguir algunos años más la Investigación podremos contar con la seguridad de que se lograría una nue va sobreposición. (El primer grupo podría ser seguido por toda la primaria o al menos hasta el 5o. año, el segundo grupo podría ser seguido a lo largo de la secundaria, y el tercer grupo, sería estudiado hasta la preparatoria), lo cual permitiría utilizar procedimientos estadísticos correctivos de los datos. Un esquema del diseño es el siguiente:



 Area de Sobreposición.

Descripción de la Muestra y su Selección.-

La Prueba de Estilo Conceptual se aplicó por primera vez en México a un grupo de niños que fueron seleccionados para el Programa de Investigación del Desarrollo de la Personalidad del Niño Escolar Mexicano (I.D.P.E.M.). Estos niños deberían tener como características principales:

- 1.- Ser hijos de padres mexicanos
- 2.- Vivir en el Distrito Federal
- 3.- Pertenecer a una determinada clase social
- 4.- Cumplir la edad exacta requerida para el estudio entre los meses de febrero a noviembre.
- 5.- Estar en un grado académico determinado.
- 6.- Pertenecer a una familia estable.

Las clases sociales escogidas fueron: Media Alta, Media Baja y una clase social en transición.

Los grados académicos fueron: primero de primaria, cuarto año de primaria y primer año de secundaria; ya que como el Programa de Investigación sería cuando menos de tres años, se alcanzarían a cubrir todos los años académicos desde primero de primaria hasta tercero de secundaria. Contando con que en México los niños entran a los 6 años de edad al primer año de primaria, deberían cumplir entre los meses de aplicación de la batería (febrero a noviembre) 6 años 8 meses para primero de primaria, 9 años 8 meses para 4o. de primaria y 12 años 8 meses para 1o. de secundaria. La batería de prueba podría aplicarse dentro de un lapso de 15 días antes y 15 días después de la edad escogida.

Por tanto los niños quedaron clasificados en categorías de dos sexos, tres edades y tres sistemas socioeconómicos.

Consideramos que uno de los fines de la investigación, es la comparación transcultural para igualar la muestra a la de Austin lo más posible, se escogieron 200 niños de la clase media alta, 150 niños de la clase en transición y 100 niños de la clase media baja.

Para seleccionar la muestra se escogieron un grupo de escuelas en las zonas que correspondían a estas clases sociales, y que dieran facilidades para la aplicación de la batería. Se procedió a aplicar un cuestionario demográfico (19), donde se obtuvieron todos los datos que nos ayudarían a seleccionar la muestra. Para eliminar la mayor cantidad de niños no aptos para selección, sólo se aplicó este cuestionario a los niños que tuvieran la edad adecuada; por ejemplo 6 años en 1o. 9o. años en 4o. y 12 años en 7o. Para evitar errores en las contestaciones de los niños al cuestionario, sobre todo los más pequeños, se procuró que hubiera un aplicador por cada cinco niños, este se encargaría de vigilar la adecuación de las respuestas a todas las preguntas, de los pequeños. Después de reunidos los datos, se fueron eliminando los niños que no fueran de padres mexicanos, que no cumplieran la edad entre los meses requeridos, y que no correspondieran a la clase socioeconómica adecuada. Los sujetos que quedaron después de esta pre-selección, fueron visitados en su casa a fin de verificar los datos con los padres de familia, para verificar la fecha de nacimiento, e informarles del Programa pidiéndoles su autorización y tratando de comprobar como factor muy importante, que los niños pertenecieran a una familia estable. Esto, unido con la cooperación de los padres de familia, nos permitió -- mantener lo más completa posible la muestra durante los tres años que iba a durar cuando

menos la Investigación. Una vez concentrados todos estos datos se seleccionaron al azar los sujetos que necesitamos. Quedando la muestra de la siguiente forma: (Tabla I).

Se volvió a aplicar la batería a todos los niños 12 meses después de la primera aplicación, habiendo tenido una deserción menor del 5% (Tabla II).

TABLA I

MUESTRA 1er. año de aplicación.

SISTEMA SOCIOECONOMICO	Grado	Hombres	Mujeres	Total
Sist. Privado N = 195	1o.	33	31	64
	4o.	31	34	65
	7o.	31	35	66
Sist. Unidad Indep. N = 143	1o.	30	21	51
	4o.	20	22	42
	7o.	28	22	50
Sist. Oficial N = 104	1o.	17	20	37
	4o.	16	17	33
	7o.	15	19	34

TABLA II

MUESTRA 2o. año de aplicación.

SISTEMA SOCIOECONOMICO	Grado	Hombres	Mujeres	Total
Sist. Privado N = 181	2o.	29	26	55
	5o.	26	29	55
	8o.	24	32	56
Sist. Unidad Indep. N = 134	2o.	26	16	42
	5o.	20	21	41
	8o.	17	19	36
Sist. Oficial N = 99	2o.	17	19	36
	5o.	14	14	28
	8o.	14	17	31

c).- MATERIAL Y PROCEDIMIENTO USADO.-

Con el fin de poder corroborar sus hallazgos J. Kagan y colaboradores tuvieron como primera tarea al iniciar sus investigaciones sobre una preferencia conceptual analítica, el diseño de un conjunto especial de estímulos que pudieran servir como una medida preliminar. La técnica usada para medirla consistió originalmente en un conjunto de 30 tarjetas con 3 figuras cada una. (1963); cada figura es un objeto familiar en blanco y negro. (Ejemplos) (Apéndice A).

Los reactivos fueron contruidos de manera que un concepto analítico compitiera como base para la agrupación, con categorías relacionales o inferenciales. En general los conceptos analíticos representan asociaciones menos obvias que las categorías relacionales o inferenciales. La forma actual del Estilo Conceptual que se ha estado usando durante los tres primeros años de Investigación en el I.D.P.E.M. consta de 19 reactivos que provienen de los 30 originales usados por J. Kagan, y que fueron seleccionados por ser los que mejor discriminaban.

Una vez que el examinador se ha familiarizado con el sujeto y antes de la presentación de los estímulos se dan las siguientes instrucciones:

"Voy a enseñarte unos grupos de dibujos. Hay tres dibujos en cada grupo. Tú vas a escoger dos de los dibujos que sean parecidos o que vayan juntos por alguna razón, y me dirás cuales escogiste. Después te preguntaré la razón por la cual escogiste esos dos dibujos, porque crees tu que se parecen o van juntos. No hay respuestas malas. ¿Entendiste".

El tiempo de Reacción se toma para cada uno de los 19 estímulos, y se defi

ne como el tiempo en segundos que transcurre desde la presentación del estímulo hasta la elección de las Figuras por el sujeto. Se marcan con las letras apropiadas los dibujos es cogidos (a, b, c) en la hoja de respuestas.

Después de que el sujeto haya respondido y el Tiempo de Reacción haya sido registrado, el Examinador preguntará la razón por la cual escogió los dibujos. La res puesta verbal del sujeto debe ser anotada en la hoja de respuestas. Si es imposible anotar la respuesta literal, tratará de anotarse lo más posible, para que la respuesta pueda ser calificada con precisión. Si el Sujeto fracasa en dar una respuesta adecuada ó da una respuesta ambigua, el examinador deberá pedir otra respuesta. Se indica esta pregunta adicional con el símbolo Qe. (12)

El Estilo Conceptual es una prueba muy sencilla que sólo toma de 10 a 15 minutos, por lo que fue aplicada indistintamente en la primera o segunda sesión de la batería, encontrándose pocos problemas en su aplicación que fueron principalmente en los niños pequeños a los cuales tuvo que explicárseles más detenidamente que era lo que tenían que hacer. En el segundo año se facilitó más la tarea de su aplicación.

Calificación.-

La calificación del Estilo Conceptual está dada por el número de respuestas analíticas, relacionales e inferenciales, y la media del tiempo de reacción de cada una de estas categorías. Estas son las siguientes:

Categoría Analítica.- Involucra aparejamientos basados en semejanzas de un atributo objetivo que es una parte diferenciada del estímulo total, (animales con la

lengua de fuera, objetos a los que le falta una pata, animales con la oreja doblada, etc.) Recordando en cada uno de estos ejemplos que la base de la semejanza es una parte diferenciada del estímulo total.

Categoría Relacional.- Involucra apareamientos basados en una interrelación funcional. (El hombre usa el reloj, son una pareja, el niño usa los lentes, etc.).- Una relación funcional es una asociación obvia en los reactivos de la prueba.

Categoría Inferencial.- Incluye asociaciones que no están basadas en semejanzas de partes diferenciadas del estímulo, ni por sus relaciones; sino en alguna cualidad inferida o en una convención del lenguaje. (son hombres, son animales, etc.) (12), --- (13), (18).

d).- RESULTADOS OBTENIDOS .- Gráficas.

TABLA III

Calificaciones de las Variables del Estilo Conceptual en Niños Mexicanos.
1er. año Aplicación.
(Escolaridad)

	PRIMER GRADO		GRADO		CUARTO GRADO		GRADO		SEPTIMO GRADO		GRADO	
	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas
	\bar{X}	S.D.	\bar{X}	S.D.	\bar{X}	S.D.	\bar{X}	S.D.	\bar{X}	S.D.	\bar{X}	S.D.
Respuestas Analíticas	7.93	5.93	9.13	5.81	9.20	6.33	8.79	6.98	9.84	5.76	9.49	5.76
Respuestas Relacionales	6.75	4.61	5.09	3.88	6.64	4.84	6.85	5.60	6.29	4.81	6.17	4.31
Respuestas Inferenciales	3.83	4.88	4.23	3.71	2.81	2.73	3.04	3.46	2.83	2.82	3.30	2.99
T.R. Resp. Analíticas	3.93	6.02	8.64	5.42	6.45	4.69	7.67	6.76	7.03	5.37	6.50	4.02
T.R. Resp. Relacionales	6.31	4.53	9.15	9.67	6.69	5.39	5.70	5.22	5.38	4.26	6.30	4.87
T.R. Resp. Inferenc.	6.64	3.96	6.01	5.93	4.87	3.60	5.10	5.90	5.21	5.01	5.24	4.89

TABLA IV

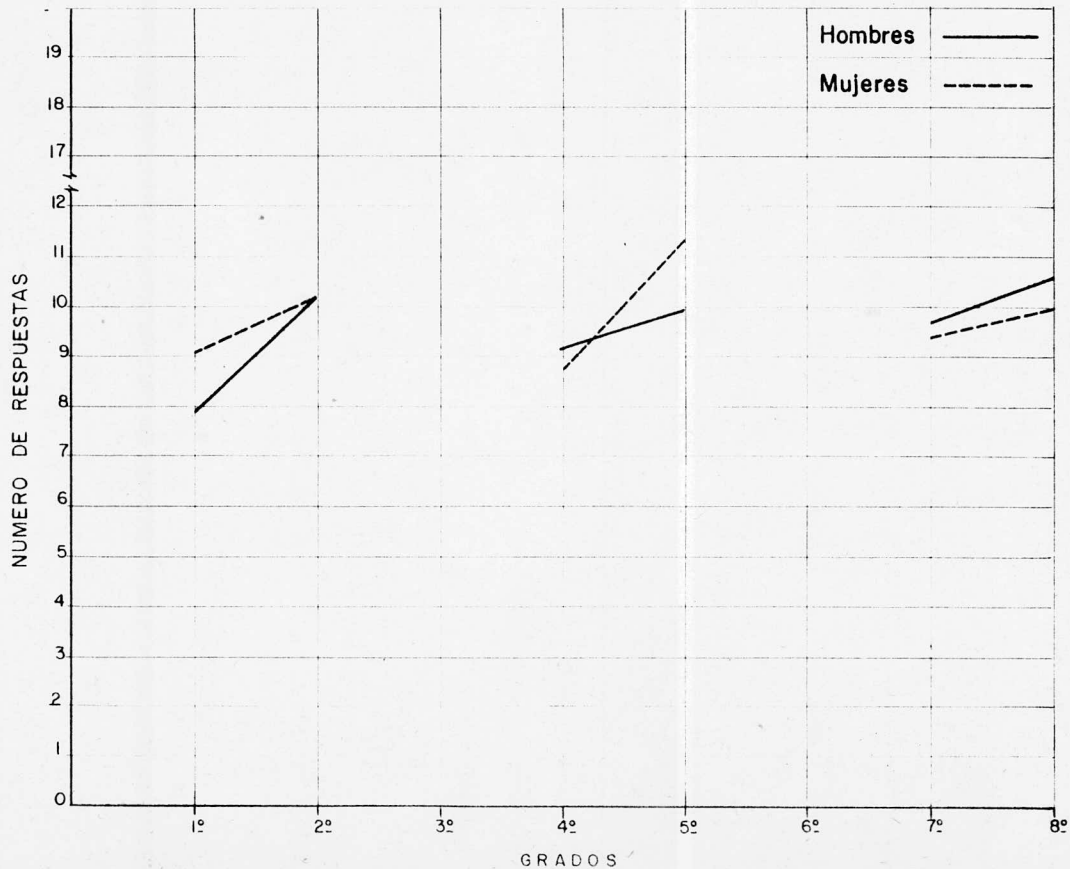
Calificaciones de las Variables del Estilo Conceptual en Niños Mexicanos.
Segundo año de Aplicación.

(Escolaridad)

	SEGUNDO GRADO				QUINTO GRADO				OCTAVO GRADO			
	Niños		Niñas		Niños		Niñas		Niños		Niñas	
	\bar{X}	S.D.	\bar{X}	S.D.	\bar{X}	S.D.	\bar{X}	S.D.	\bar{X}	S.D.	\bar{X}	S.D.
Respuestas Analíticas	10.26	5.57	10.21	6.12	9.98	5.52	11.42	5.69	10.61	5.29	10.02	5.53
Respuestas Relac.	4.83	3.60	3.72	3.57	5.88	3.75	4.69	4.36	4.80	3.60	5.16	3.85
Respuestas Inferenc.	3.82	3.53	4.97	4.11	3.17	2.78	2.85	2.75	4.47	2.90	3.65	2.68
T.R. Resp. Analíticas	7.20	4.13	7.69	6.59	5.99	3.93	6.33	2.98	5.37	2.63	6.38	3.82
T.R. Resp. Relac.	5.97	5.72	6.83	8.38	5.58	5.54	4.71	3.67	5.14	4.01	5.35	3.20
T.R. Resp. Infern.	4.38	3.63	5.35	5.38	5.07	4.50	5.09	4.77	4.34	3.40	5.29	4.06

GRAFICA IV - A

1a. y 2a. aplicación Respuestas Analíticas Escolaridad



GRAFICA V - A

1a. y 2a. aplicación Respuestas Relacionales
Escolaridad.

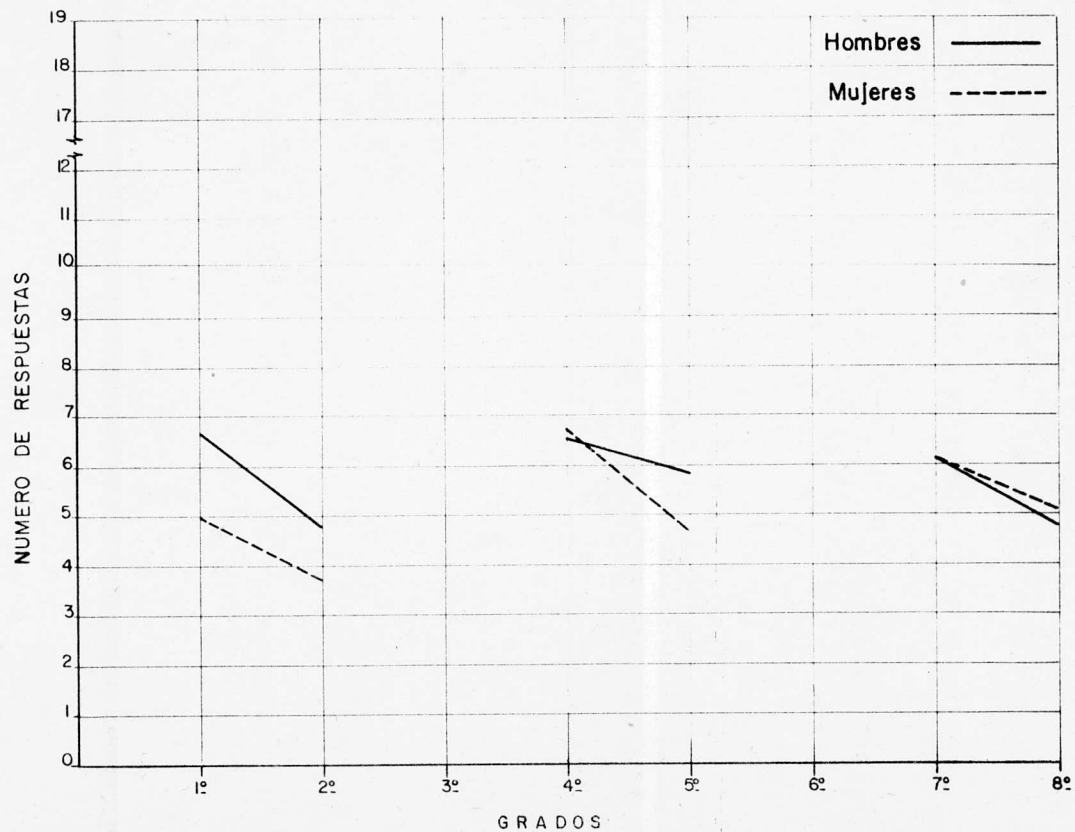


TABLA V B
RESPUESTAS ANALITICAS

Nivel de significancia con la Prueba "t"

<u>PRIMERA APLICACION</u>			<u>SEGUNDA APLICACION</u>		
	Niños	Niñas		Niños	Niñas
1o - 4o	No sign.	No sign.	2o. - 5o	No. sig.	No sign.
1o - 7o	P L.05	No sign.	2o - 8o	No sign.	No sign.
4o - 7o	No sign.	No sign.	5o - 8o	No sign.	No sign.

V A

<u>SEXO</u>			<u>SEXO</u>				
	1o.	4o	7o		2o	5o	8o
H - M	No sign.	No sign.	No sign.	H - M	No sign.	No sign.	No sign.

TABLA VI A y B

PRIMER AÑO DE APLICACION

Nivel de Significancia con la Prueba "t"

RESPUESTAS RELACIONALES

	Hombres	Mujeres
1o - 4o	No Sign.	P. < .05
1o - 7o	No sign.	No sign.
4o - 7o	No sign.	No sign.

V B

RESPUESTAS INFERENCIALES

	Niños	Niñas
1o - 4o	No sign.	No sign.
1o - 7o	No sign.	No sign.
4o - 7o	No sign.	No sign.

SEXO

	1o	4o	7o
H - M	P < .02	No sign.	No sign.

SEXO

	1o	4o	7o
	No sign.	No sign.	No sign.

TABLA VIII A, B y C.

RESPUESTAS ANALITICAS Y TIEMPO DE REACCION EN RESPUESTAS ANALITICAS POR SISTEMA SOCIOECONOMICO

	APLICACION I					
	Sistema I		Sistema II		Sistema III	
	\bar{X}	S.D.	\bar{X}	S.D.	\bar{X}	S.D.
RESPUESTAS ANALITICAS	7.91	6.29	8.20	6.36	8.96	5.14
T.R. RESP. ANALITICA	7.16	4.60	6.74	5.60	6.70	5.14

	APLICACION II					
	Sistema I		Sistema II		Sistema III	
	\bar{X}	S.D.	\bar{X}	S.D.	\bar{X}	S.D.
RESPUESTAS ANALITICAS	9.89	5.55	10.51	5.53	11.17	5.66
T.R. RESP. ANALITICAS	6.51	3.94	6.13	4.05	7.33	5.75

VII - B

Sist. I - Sist. II t no sign.
 Sist. I - Sist. III t: no sign.
 Sist. II - Sist. III t: no sign.

VII - C

Sist. I (la aplicación) - Sist. I (2a. aplic.) t: no sign.
 II " II " "
 III " III " "

TABLA VIII

Correlaciones de Respuestas Analíticas (R.A.) en niños "Analíticos" (arriba de la mediana) y niños "No-analíticos (abajo de la mediana) con algunos sub-tests del W.I.S.C. en el primer año de aplicación y con las respuestas dadas por esos niños 12 meses después en R.A.

HOMBRES ARRIBA DE LA MEDIANA

GRADO	RA-RA ^x	RA-V	RA-C	RA-FI	RA-DB	RA-CI
1o	.38	-.31	.01	.40	.28	.05
4o	.21	.51	-.09	.12	.25	.37
7o	.11	-.15	-.35	.28	-.33	-.09

HOMBRES ABAJO DE LA MEDIANA

RA-RA ^x	RA-V	RA-C	RA-FI	RA-DB	RA-CI
.22	-.24	-.25	-.26	.10	.41
.44	.53	.25	.65*	.46	.11
.56*	.07	.01	-.27	.16	.04

MUJERES ARRIBA DE LA MEDIANA

GRADO	RA-RA ^x	RA-V	RA-C	RA-FI	RA-DB	RA-CI
1o	.12	-.16	.49	.56*	-.03	-.00
4o	.53	.21	.08	.17	-.07	.05
7o	.00	.17	.11	.21	.06	.18

MUJERES ABAJO DE LA MEDIANA

RA-RA ^x	RA-V	RA-C	RA-FI	RA-DB	RA-CI
.01	-.02	.29	-.43	.40	.09
.18	-.41	.00	-.32	.10	-.31
.55 ^x	-.03	.62*	.38	-.16	-.03

*Nivel de significancia para r al .05

^xR. analíticas en 1er año contra Resp. analíticas en 2o. año.

"ANALITICOS"

GRAFICA VIII A

"NO ANALITICOS"

Correlaciones de respuestas analíticas en
niños "Analíticos" y no "Analíticos" con
algunos sub-tests del W.I.S.C.

Primer año de aplicación

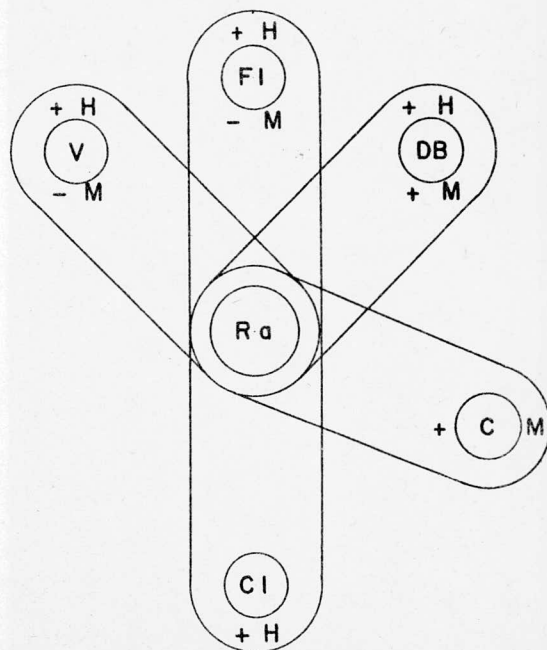
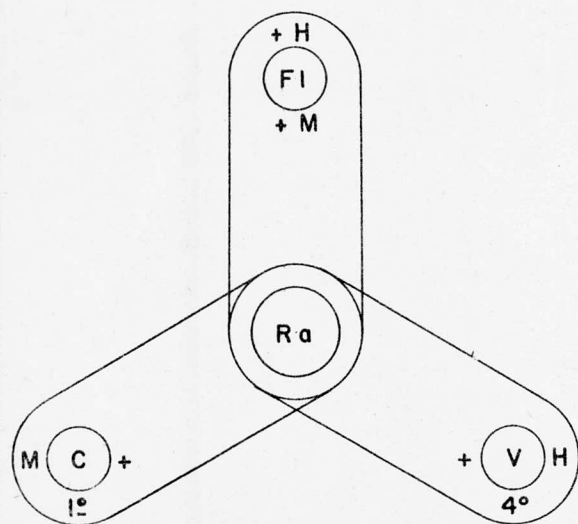


TABLA IX

Estabilidad Temporal de las Respuestas Analíticas Correlación
Test-Retest en 12 meses (Muestra Total)

	NIÑOS		NIÑAS	
1o - 2o	r = .43***	N = 70	r = .45***	N = 61
4o - 5o	r = .73***	N = 58	r = .53***	N = 64
7o - 8o	r = .61***	N = 64	r = .44***	N = 65

*** P < .001

TABLA X

Intercorrelación Interna de la Prueba Estilo Conceptual

Primer Grado 6 años 8 Meses.

	T.R. TOTAL	R.A.	R.R	R.I.	T.R.A.	T.R.R	T.R.I.
T.R. TOTAL	1.0000	.1849*			.7648***	.7286***	.5335***
RESPUESTAS ANALITICAS		1.0000	-.7137***	-.4896***	.1540*		-.2473**
RESPUESTAS RELACIONALES			1.0000				.2770**
RESPUESTAS INFERENCIALES				1.0000	.2507		
T.R. RESP. ANALIT.					1.0000	.3904**	.2475**
T.R. RESP. RELAC.						1.0000	.6266***
T.R. RESP. INFERNC.							1.0000

NOTA: Todas las correlaciones presentadas en esta tabla tienen un valor $P < .05$

* $P < .05$

** $P < .01$

*** $P < .001$

TABLA X - B

Intercorrelaciones de la prueba de Estilo Conceptual

Cuarto Grado 9 años 8 meses

	T.R. TOTAL	R.A.	R.R	R.I.	T.R.A.	T.R.R.	T.R.I.
T.R. TOTAL	1.0000					.4382***	.4597***
RESP. ANALIT.		1.0000	-.8361***	-.6021***			-.3343**
RESP. RELAC.			1.0000	.2231**			.2631**
RESP. INFERNC.				1.0000			.3546**
T.R. ANALIT.					1.0000	.2242**	.3614**
T.R. RELAC.						1.0000	.1862*
T.R. INF.							1.0000

NOTA: Todas las correlaciones presentadas en esta tabla tienen un valor P .05

* P < .05

** P < .01

*** P < .001

TABLA X

Intercorrelaciones de la Prueba Estilo Conceptual

Septimo Grado

12 años 8 meses

	T.R. TOTAL	R.A.	R.R.	R.I.	T.R.A.	T.R.R.	T.R.I.
T.R. TOTAL	1.0000	.1603*			.8799***	.6175***	.3333**
RESP. ANALIT.		1.0000	-.8644***	-.6207***			
RESP. RELAC.			1.0000				
RESP. INFERENC.				1.0000	-.1654		.2493
T.R. ANALIT.					1.0000	.4367***	.1993*
T.R. RELAC.						1.0000	.3321**
T.R. INFERENC.							1.0000

NOTA: Todas las correlaciones presentadas en esta tabla tienen un valor $P < .05$

* $P < .05$

** $P < .01$

*** $P < .001$

CAPITULO III

ANALISIS E INTERPRETACION DE LOS DATOS

Con el objeto de analizar los resultados obtenidos, dividiremos nuestro trabajo por áreas, siguiendo la misma secuencia utilizada en nuestras hipótesis.

1.- Área relacionada con el comportamiento de las variables del CST en relación al sexo, nivel socio-económico y edad.

Con respecto a nuestra hipótesis A, encontramos que ésta se ratifica, ya que como demuestran las tablas Nos. 3 y 4 no se observan diferencias significativas ligadas al sexo ni en los grados estudiados el primer año (1o, 4o y 7o), ni en los resultados de los re-test obtenidos un año más tarde (2o, 5o y 8o. respectivamente).

La tabla V-A muestra los resultados obtenidos mediante la utilización de la prueba "t", realizada sobre los datos de las tablas 3 y 4. En cualquier forma puede observarse una tendencia a la ratificación de la 2a. parte de nuestra hipótesis, pues como nos muestra la gráfica III-A mientras en el primer año las niñas dieron un número mayor de respuestas analíticas, hacia el 4o. año son superadas por los niños (aunque repetimos, en forma no significativa estadísticamente). Esta última tendencia permanece constante en los hallazgos para el 7o. grado. Como veremos más adelante sin embargo, parece esta variable (sexo) no arroja datos significativos por si sola, pero si hay indicios de que influye cuando interactúa con otras variables.

B.- Nuestra hipótesis que relaciona el número de respuestas analíticas con el nivel socio-económico no se ve ratificada, ya que como se muestra en las tablas VII-A y VII-B no se encuentran diferencias significativas entre los 3 sistemas estudiados aunque si existe dicha tendencia en la forma predicha por nosotros. Esto nos indica en que medi

da el nivel socioeconómico no influye fundamentalmente en relación con la variable que investigamos (Respuestas Analíticas).

C.- Nuestra hipótesis "C" si se ve ratificada en la forma predicha, solamente que dándonos una curva casi horizontal ya que de hecho no existen diferencias entre los grados inmediatos estudiados, de manera que como muestra la tabla V-B no existen diferencias entre el 1o. y 4o. grados, ni entre el 4o. y el 7o. en el 1er. año de investigación ni entre el 2o. y 5o. grado, el 5o. y el 8o. ó entre el 2o. y 8o. Solamente entre el 1er. grado y el 7o. se aprecia una diferencia significativa en el grupo de niños- (no ocurre lo mismo con el grupo de niñas). Todas estas relaciones parecen indicarnos que prácticamente es necesaria toda la primaria para que ya sea detectable una diferencia en el número de R.A. y que en términos generales existe una gran constancia a lo largo de toda la escuela elemental.

Podíamos hipotetizar aquí que como ha indicado Kagan, los cambios más bruscos ocurren en estadios más tempranos (en la fase del paso entre la etapa pre-verbal y la verbal) y que los niños que estudiamos representan una fase de afirmación de los logros alcanzados en fases previas. En cualquier forma como indicamos el fenómeno del cambio sólo ha sido apreciado en el grupo de niños lo cual nos indica que en el producto de una interacción compleja entre sexo, escolaridad y edad, y no solamente la acción de una variable aislada. Solamente la continuación en edades más avanzadas nos indicaría el destino de esta evolución.

En respecto a las Respuestas relacionales e inferenciales se aprecia durante el primer año de investigación una tendencia casi lineal que nos muestra que no existen -

diferencias significativas, con excepción de la observada en el grupo de mujeres entre el 1o. y el 4o. año donde en este último grado las mujeres aumentaron sus respuestas relacionales en forma importante. La tabla VI-A nos indica como en las respuestas Inferenciales no se aprecian diferencias entre hombres y mujeres entre ninguno de los ciclos.

Lo mismo ocurre en los grados estudiados durante el 2o. año de investigación.

La Tabla VI - B nos muestra una diferencia importante entre hombres y mujeres en el primer grado respecto a las respuestas relacionales siendo más altos los porcentajes en el grupo de niños.

El tiempo de reacción se mantuvo dentro de una variabilidad no significativa, si se analizan los datos de las Tablas III y IV se puede observar que los valores se mantuvieron prácticamente constantes.

Como recordamos la segunda parte de nuestro análisis se refiere a las relaciones encontradas en el grupo de niños "Analíticos" (una muestra de aquellos clasificados arriba de la mediana), y otro grupo de "no-analíticos" (abajo de la mediana). Con los resultados obtenidos entre sus respuestas analíticas y su correlación con algunos subtests del W.I.S.C. así como con sus respuestas analíticas obtenidas en el re-test un año después.

Dado que los resultados que se muestran en la tabla VIII permiten observar una gran cantidad de interacciones, hemos hecho el esfuerzo de analizarlas a través de análisis sucesivos.

En primer lugar deberemos considerar que la respuesta a nuestra hipótesis -- 2A se ratifica solamente en forma general, ya que el C.I. mostró una correlación importante solamente en el primer año del grupo de hombres "no analíticos" lo que ratifica la relativa independencia de los Estilos cognoscitivos con rendimientos intelectuales y generales, pero por otro lado observamos los siguientes datos con relación a nuestra hipótesis-2-B. (Ver hoja diagrama anexo). En el grupo "Analítico" encontramos una correlación importante en el grupo de hombres con el vocabulario en el 4o. año y con el test de comprensión en las mujeres del primer año, así como una relación positiva en hombres y mujeres del primer año con el test de F.I.

En el grupo No Analítico se encontró una relación importante en el 4o. -- año con el test de Vocabulario, solamente que mientras que la correlación fué positiva en el grupo de hombres, fué negativa en el de mujeres mostrando una tendencia opuesta ligada al sexo. Esta misma tendencia se encontró con el test de F.I. siendo positiva la relación en el 4o. año de hombres y negativa en el de mujeres del 1er. grado. En cuanto al test de D.B. correlacionó positivamente tanto en hombres como en mujeres, solamente -- que mientras en las mujeres ocurrió en el primer grado en los hombres apareció la relación solamente hasta el 4o. grado. En el 7o. grado se presentó una relación importante con el subtest de comprensión.

Hablando en términos generales podríamos indicar que el número de relaciones con habilidades intelectuales fueron mayores en el grupo "no-analítico", lo cual nos indica probablemente (y siguiendo la tesis de Witkin (28) que existe probablemente una menor diferenciación en este grupo que en el analítico, o bien que existen diferencias en los mecanismos de articulación entre grupos diferenciales de operaciones conductuales, si tuación que es imposible todavía resolver con los datos a nuestro alcance.

Otro aspecto que se presta a consideraciones importantes es la observación de que si se analizan los datos de los re-tests podemos apreciar que en el grupo "no-analítico" las correlaciones tienden a incrementarse con la edad ofreciéndonos un panorama de consistencia, cosa que ocurre como tendencia opuesta en el grupo no-analítico particularmente en el grupo de hombres. Este proceso no aparece muy claro en el grupo "analítico" de mujeres.

Para terminar, presentamos en las tablas IX los resultados de la estabilidad-temporal encontrada en los 3 grupos estudiados por edades y grado escolar en respuestas analíticas, que nos indica una consistencia aceptable en la prueba particularmente en el 4o. año tanto en niños como en niñas.

Las tablas X-A, B y C, muestran los resultados de las intercorrelaciones de la prueba estudiada en el 1er. grado, el 4o. y el 7o. Dado que la huella que nos interesa seguir es la de las respuestas analíticas vamos a observar su comportamiento en los tres grados escolares.

En primer lugar y como era de esperar, observamos en los tres grados escolares una correlación negativa tanto con las respuestas relacionales como con las inferenciales. Estos datos son consecuentes con nuestras expectativas ya que son debidas a la estructura, de la prueba y su sistema de calificación. Observamos sin embargo que la correlación del tiempo total con el número de respuestas analíticas solamente es significativo en el primero y 7o. grados pero no se presenta en el 4o. grado. Se observa así mismo que el número de respuestas analíticas sólo correlaciona en forma significativa con el tiempo de reacción de respuestas analíticas en el primer grado, pero no parece existir esta

relación ni en el 4o., ni en el 7o. grado. Por otro lado un hecho importante es que en ninguno de los grados escolares encontramos una relación entre el tiempo de reacción total y las respuestas relacionales e inferenciales. En su conjunto estos hallazgos podrían indicarnos que en efecto la hipótesis de Kagan de que en general las respuestas analíticas necesitan más tiempo para su producción debido a la necesidad del escudriñamiento (scanning) previo, parece ratificarse. Otras posibles relaciones rebasarían los propósitos de este trabajo y serán motivo de análisis posteriores.

SUMARIO Y CONCLUSIONES

Está en proceso de realización un estudio longitudinal sobre el desarrollo de la Personalidad de Escolares Mexicanos. Dentro de los intereses de esta investigación es tá el de seguir la huella de estilos cognoscitivos, a través de un diseño experimental que cubre en 3 años la escuela elemental y secundaria. Propósito de este trabajo es presen- tar los hallazgos de los dos primeros años de investigación con la prueba de Estilo Concep tual de Kagan y observar los resultados con respecto a su relación con factores de variabili dad el sexo, la escolaridad y nivel socio-económico. Los resultados fundamentales de es ta exploración son los siguientes:

1o. Desde el punto de vista perceptivo, las aproximaciones analíticas ante un campo de estímulos representa un aspecto del desarrollo que nos revela el grado de diferenciación relativo.

2o. Este factor no parece verse influenciado en forma significativa por -- factores tales como el sexo y el nivel socio-económico.

3o. Por el contrario parece interactuar en forma importante con algunas - habilidades específicas como lo demuestran sus consistentes correlaciones con el sub-test-- de figuras incompletas (F.I.) del W.I.S.C. mientras que:

4o. Parece ser independiente como ya lo han encontrado otros autores del- cociente Intelectual total.

5o. El sexo como antes dijimos no parece influenciar el proceso por si solo, sino solamente cuando actúa en interacción con otras variables tales como la edad.

6o. Otros factores como la comprensión parecen estar asociados en cierto grado en el grupo de mujeres de primer año y el vocabulario en los hombres de 4o. año, para desaparecer esta relación en los años superiores a medida que el desarrollo determina un grado mayor de polarización entre las funciones cognitivas. Estos datos encontrados en el grupo de niños altamente "analíticos" difieren de;

7o. Los niños "no analíticos" que presentan interacciones más notables -- con procesos intelectuales, lo cual sugiere un proceso de diferenciación menor.

8o. Encontramos que los hallazgos descritos, lo mismo que la confiabilidad encontrada, justifica la inclusión de la prueba del Estilo Conceptual dentro de las baterías de tests utilizados para la medida del desarrollo.

9o. Al completar el siguiente año de investigación podrán cerrarse los ciclos estudiados. La interacción con otros resultados obtenidos por el resto de la batería utilizada permitirán un "insight" más completo de las modalidades y principales factores involucrados en el desarrollo de la personalidad del niño escolar mexicano.

BIBLIOGRAFIA .

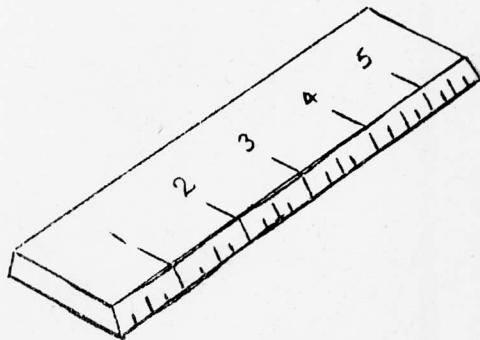
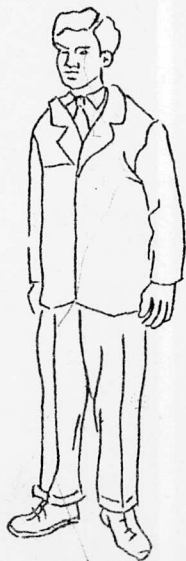
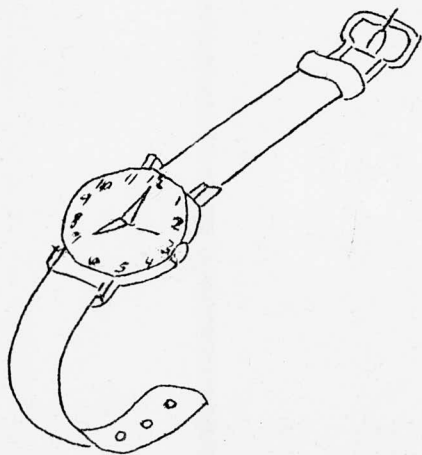
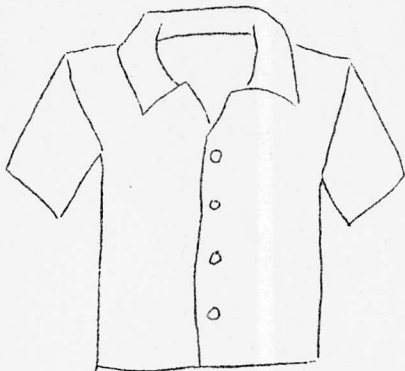
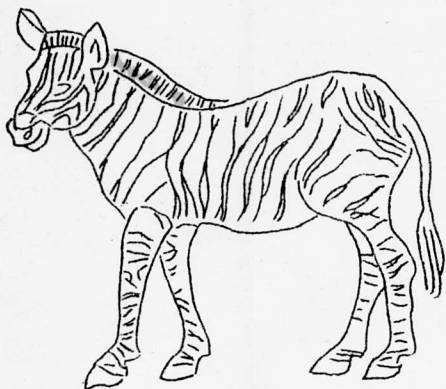
- 1 ALVA Elda Alicia, RALLO Sara. Presentación de algunos resultados de la aplicación de la prueba de Estilo Conceptual de Jerome Kagan en Escolares Mexicanos. México, I Congreso Nacional de Psicología. Universidad de Veracruz. Jalapa Veracruz 1967.
- 2 BRUNER, Jerome S., Rose R. OLVER and Patricia M. GREENFIELD. Studies in Cognitive Growth. J Wiley 1966.
- 3 BRUNER, Jerome S., Jacqueline J. GOODNOW, George A. AUSTIN. A Study of Thinking.
- 4 DIAZ GUERRERO R. 1963 Personality Development of Mexican School Children. - Proyecto de Investigación presentado a la Foundation'S Found for Research in - Psychiatry. Memorias.
- 5 COLOTLA, Espinosa Victor Adolfo. Investigación Psicológica Comparativa de la Formación de Conceptos en un -- Grupo de Esquizofrenicos y un Grupo de Normales. Tesis Profesional U.N.A.M. Fac. de Filosofía y Letras 1966.
- 6 GARDNER, Riley W. Cognitive Styles in Categorizing Behavior. The Menninger -- Foundation J. Pers., Vol. 22 Pag. 214-233 1953.
- 7 GARDNER, Riley W. The Stability and Generality of Cognitive Attitudes. The Menninger Foundation, Final Progress Report on Research Grant M-2454.
- 8 GARDNER, Riley W. The Development of Cognitive Structures. The Menninger -- Foundation Harper, New York. (In Press)

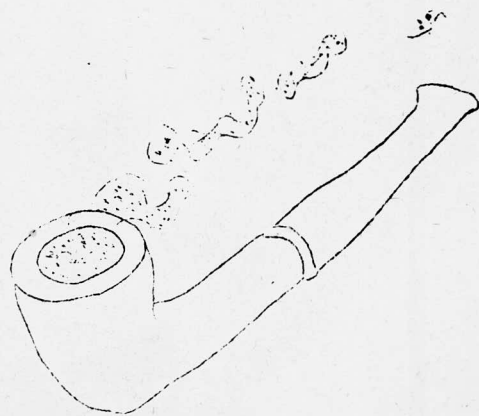
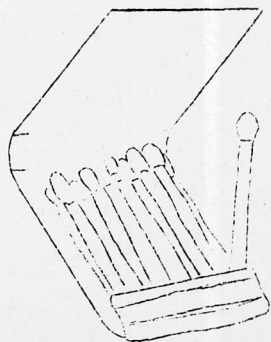
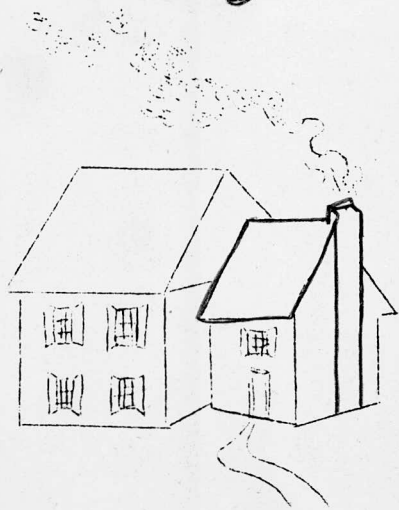
- 9 GARDNER, Riley W. Cognitive Control Principles and Perceptual Behavior.
Bull. Menninger Clin., Vol. 23 Pag. 241-248 1959
- 10 HOLTZMAN, Wayne H., THORPE Joseph S., SWARTZ Jon D., and HERRON E.
Wayne. Inkblot Perception and Personality. University Texas Press 1961
- 11 HOLTZMAN, Wayne H. Intelligence, Cognitive Style, and Personality: A Developmental Approach. Harcourt Brace & World. 1966.
- 12 HOLTZMAN, Wayne H., THORPE S. Joseph. Tests Batteries in the Usphs Supported Research Project: MH 03223 Inkblot Perception and Personality. Reprinted.
- 13 KAGAN, Jerome, MOSS Howard A., SIGEL Irveng. Psychological Significance of Styles of Conceptualization. Monographs of the Society for Research in -- Child Development. Basic Cognitive Processes in Children. Serial No. 86, Vol. 28 No. 2 1963.
- 14 KAGAN, Jerome, Leslie PERASON, and Lois WELCH. Modifiability of and Impulsive Tempo. J. of Educat. Psychol. Vol. 57 No. 6 Pag 359-65 1966
- 15 KAGAN, Jerome, MUSSEN, Paul Henry, and CONGER, John Janeway. Readings in Child Development & Personality. Harper & Row 1965
- 16 KAGAN, Jerome, HENKER Barbara A. HEN-TOV Amy, LEVINE Janeta LEWIS - Michael. Infants' Differential Reactions to Familiar and Distorted Faces. Child Develop. Vol. 37 No.3 1966.
- 17 KAGAN, Jerome. A Developmental Approach to Conceptual Growth. Analysis of -

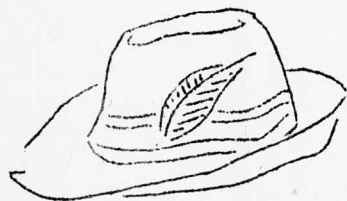
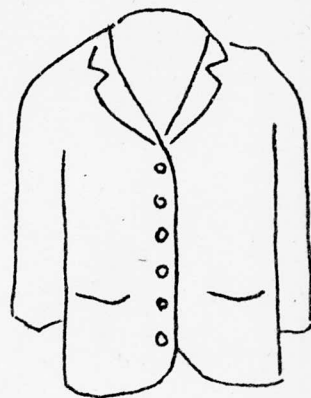
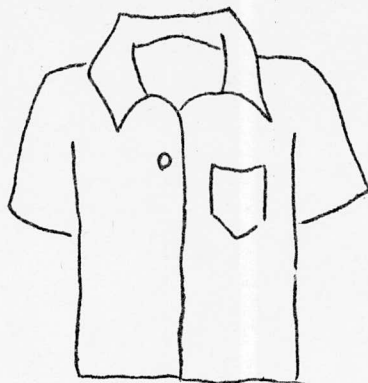
Concept Learning. Edited by Herbert J. KLAUSMEIER and Chester W. HARRIS 1966

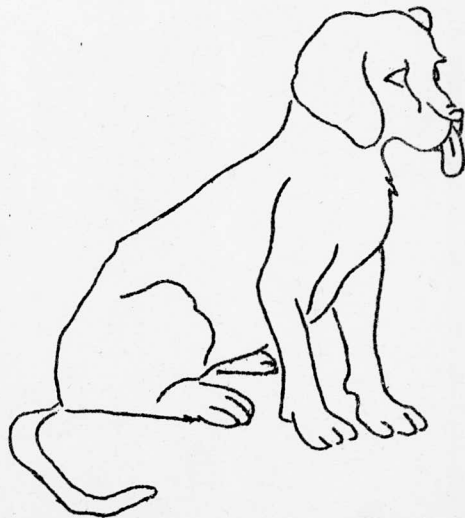
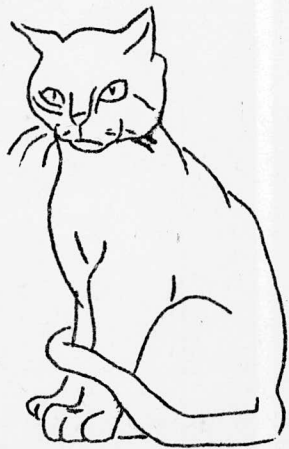
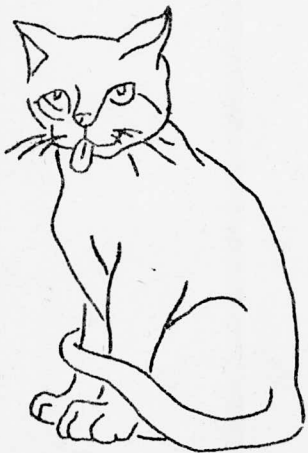
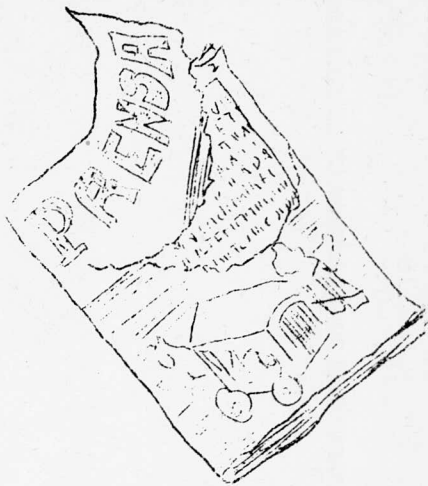
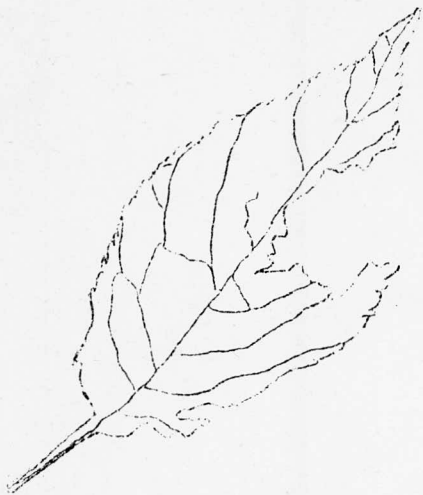
- 18 KAGAN, Jerome. ROSMAN Bernice L. DAY Deborah, JOSEPH Albert and -- WILLIAM Philips. Information Processing in the Child: Significance of Analytic and Reflective Attitudes. Psychological Monographs. General and Applied. No. 578 Vol. 78 No. 1 1964
- 19 LARA, Tapia Luis, SAN ROMAN A., DIAZ GUERRERO R. Estudio Demográfico de la Población Escolar del D.F. México, IX Congreso Interamericano de Psicología. Miami Florida E.U.A. Memorias 1964
- 20 LARA, Tapia Luis., SAN ROMAN A. DIAZ GUERRERO R. Percepción, Inteligencia, Formación de Conceptos y Cultura X Congreso Internacional de Psicología Lima Perú. Memorias 1966
- 21 McCALL Robert B. and KAGAN Jerome. Stimulus-Schema Discrepancy and Attention in the Infant. (Edición en Mimeógrafo) Pag. 12
- 22 McCALL, Robert B. and KAGAN Jerome. Attention in the Infant: Effects of Complexity, Contour, perimeter, and Familiarity. (Edición en Mimeógrafo) -- Pag. 26
- 23 MERCADO, Serafin J., DIAZ GUERRERO R., and GARDNER, Riley W. Cognitive Control in Children of Mexico and the United States. J. Soc. Psychol. Vol. 59 Pag. 199-208 1963
- 24 MORALES, Castillo María Luisa. Estudio Psicológico sobre la Formación de Concep-

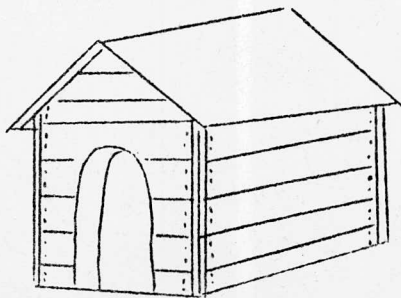
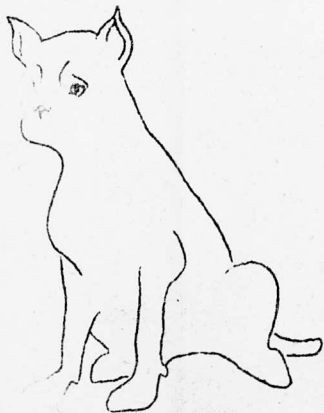
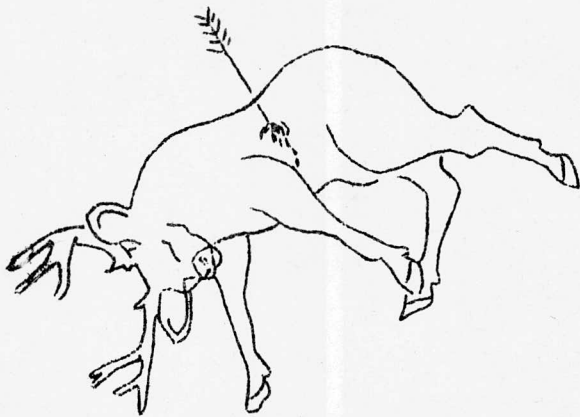
- tos en el Escolar Mexicano. Tesis Profesional, U.N.A.M. Fac. de Filosofía y Letras 1967.
- 25 REYES, Lagunes Isabel. El Wechsler para Niños en México, Consideraciones Psicológicas sobre Adaptación. Tesis Profesional, U.N.A.M. Fac. de Filosofía y Letras 1965.
- 26 WALLACH M.A. - Active Analitic - vesus - passive global cognitive functicnig. - Im Messick, S. and Rosse, J. (Ed), Measurement in Personality and Cognitive. New York: - Wiley; 1962.
- 27 WITKIN, Herman A. Origins of Cognitive Style. - Cognition. - Theory, Research, Promise. Edited by Constance SCHEERER. Harper & Row 1962
- 28 WITKIN, Herman A., DYK, R.B., FATERSON, H.F., GOODENOUGH, D.R., and KERP, S.A. Psychological Differentiation. J. Wiley, 1962
- 29 WOHLWILL, J.F. Developmental studies of perception Psychol. Bull., Vol. 57 - Pag. 249-88 1960
- 30 PSYCHOLOGICAL Abstracts. - Estilos Cognoscitivos. - Revisión Bibliográfica 1960-1967

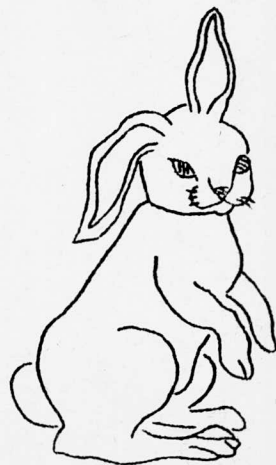
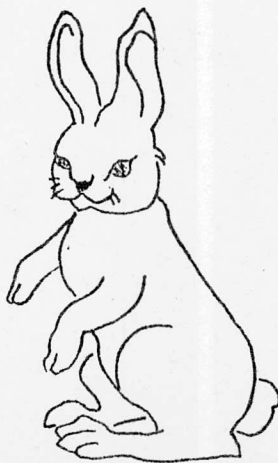
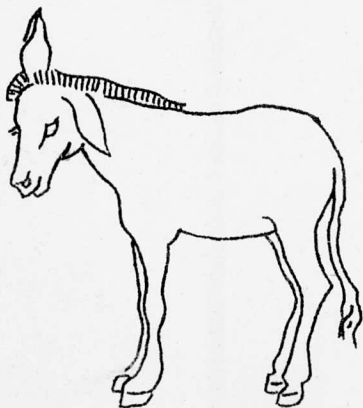
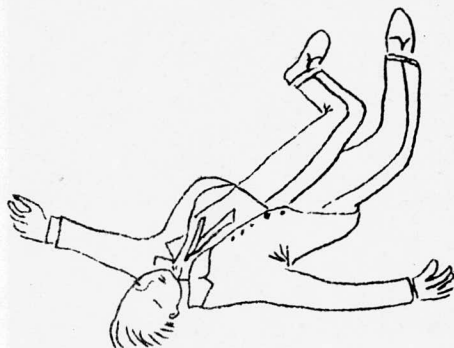


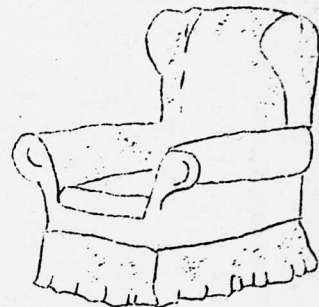
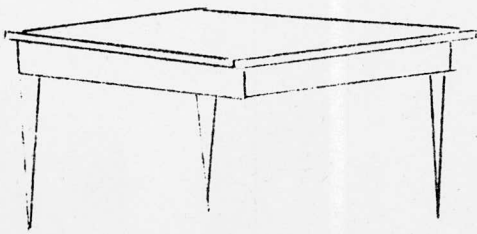
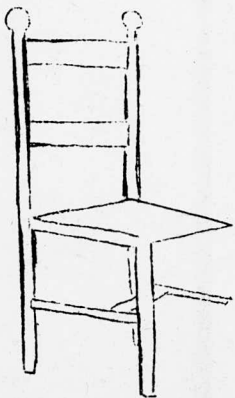
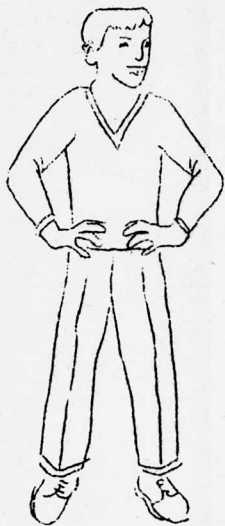


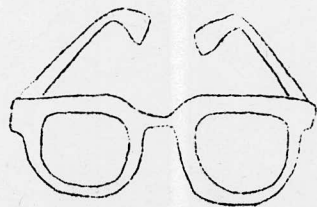
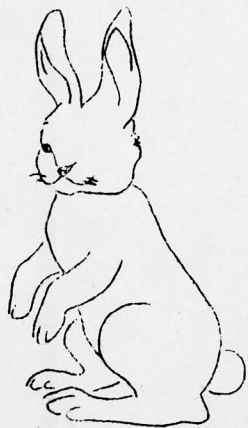
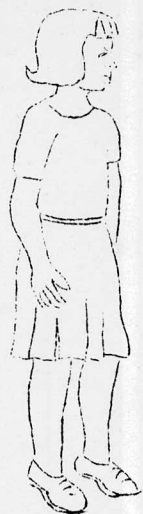


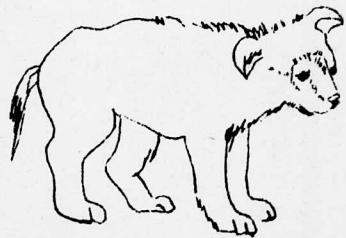
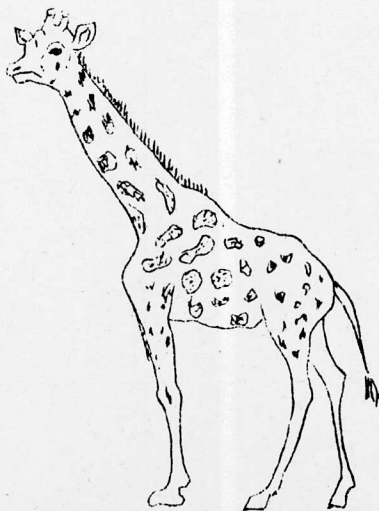
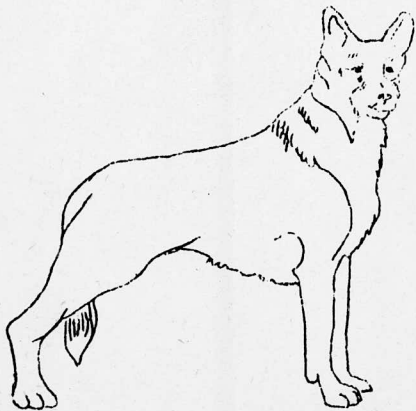
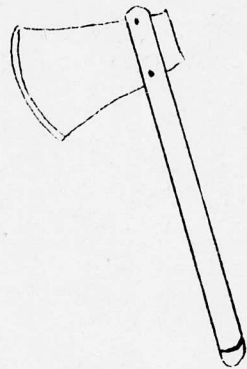
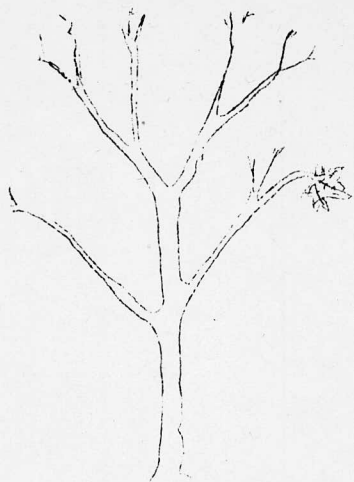
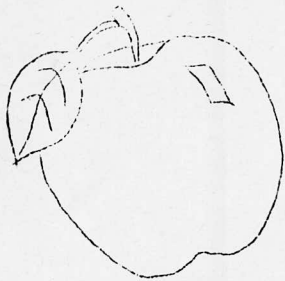


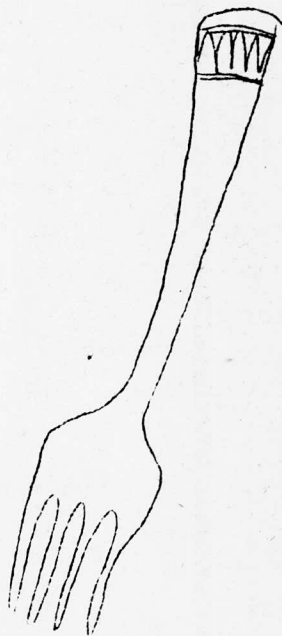
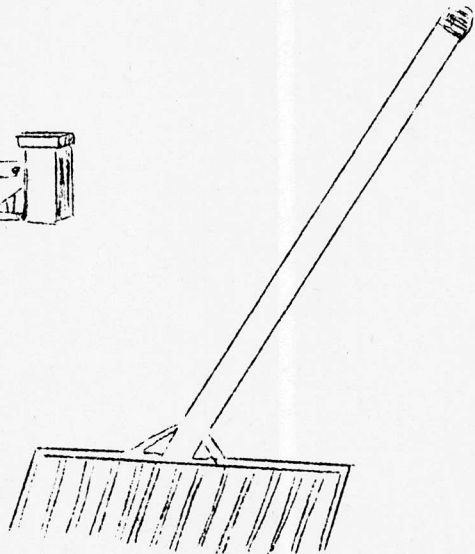
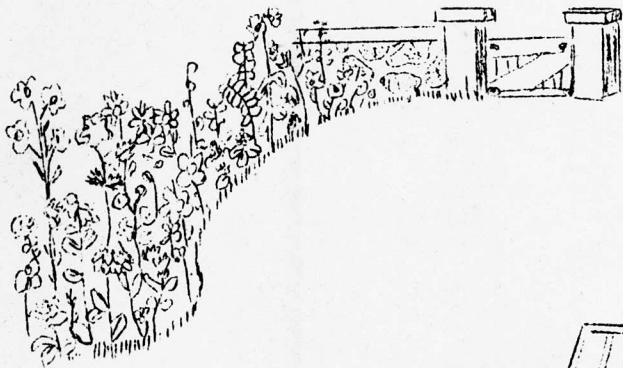












ESTA TESIS SE IMPRIMIO EN AGOSTO DE 1967
EMPLEANDO EL SISTEMA DE REPRODUCCION
XEROX-OFFSET EN LOS TALLERES DE
IMPRESOS OFFSALI-G, S. DE R. L.
MIER Y PESADO 329 COL. DEL VALLE MEXICO 12, D. F.
TEL. 23-21-05 Y 23-03-33