

Leji 11



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

Una contribución al estudio de la personalidad de los niños con problemas de aprendizaje según el inventario de personalidad C. P. Q. de Cattell.

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE :
LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A N

RUTH AXELROD PRAES.
JULIA CASAMADRID PEREZ

MEXICO D. F.

1983.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

INDICE

Abstract

Introducción

I. Marco Teórico

1. Una revisión histórica de la Personalidad

- 1.1 Perspectiva actual de la Psicología
- 1.2 Antecedentes históricos
- 1.3 Fases históricas del estudio de la Personalidad

2. La Personalidad

- 2.1 Una aproximación al estudio de la Personalidad, a través de la Teoría de los Rasgos
- 2.2 Postura teórica de Raymond B. Cattell
 - 2.2.1 Definición de rasgo de Personalidad
 - 2.2.2 Desarrollo y modificación de los rasgos de personalidad
 - 2.2.3 Clasificación de rasgos
 - 2.2.4 Métodos para la obtención y medición de los rasgos
- 2.3 Factores que conforman la Personalidad en niños de 8 a 12 años.
- 2.4 Descripción del Cuestionario de la Personalidad de niños (C.P.Q) Children's Personality Questionnaire.

3. Aprendizaje

- 3.1 ¿Qué es Aprendizaje?
 - 3.1.1. Aproximación Experimentalista
 - 3.1.2 Aproximación Cognoscitivista
 - 3.1.3 Aproximación Pedagógica
 - 3.1.4 Aproximación Dinámica
- 3.2 Concepto de Problemas de Aprendizaje
- 3.3 Etiología
 - 3.3.1 Causas Orgánicas
 - 3.3.2 Causas Psicógenas
 - 3.3.3 Causas Medio-Ambientales

- 3.4 Características psicológicas de los niños con problemas de aprendizaje
- 3.5 Gnosología
- 3.6 Diagnóstico
- 3.7 Tratamiento

II Marco Metodológico

- 1. Problema
- 2. Hipótesis
- 3. Variables
 - 3.1 Tipos
 - 3.1.1 Variable Independiente
 - 3.1.2 Variable Dependiente
 - 3.2 Definición de Variables
 - 3.2.1 V.I. Problemas de Aprendizaje
 - 3.2.2 V.D. Rasgos extremos de Personalidad
- 4. Método
 - 4.1 Sujetos
 - 4.2 Escenario
 - 4.3 Instrumentos
 - 4.3.1 Instrumentos utilizados en la selección de la muestra
 - 4.3.2 Instrumento utilizado en la investigación
 - 4.4 Procedimiento
- 5. Diseño de Investigación
- 6. Tratamiento estadístico
- 7. Resultados
 - 7.1 Nomenclatura
 - 7.2 Resultados obtenidos
 - 7.2.1 Rasgos extremos de personalidad encontrados en ambos grupos
 - 7.2.2 Diferencias significativas de los 14 Rasgos de Personalidad entre ambos grupos
- 8. Conclusiones

9. Interpretación

10. Limitaciones y Sugerencias

Anexos

Bibliografía

ABSTRACT

El presente estudio intenta describir los rasgos característicos de personalidad de 30 niños que presentan problemas de aprendizaje (Grupo A), así como el determinar si existen rasgos de personalidad diferentes estadísticamente significativos entre estos niños y un grupo de 30 niños que no presentan problemas de aprendizaje (Grupo B).

Ambos grupos estuvieron constituidos por 23 niños y 7 niñas, con edades que fluctuaron entre 8 y 12 años, pertenecientes a un nivel socioeconómico medio alto de la zona metropolitana.

Los niños con problemas de aprendizaje fueron diagnosticados a través de la aplicación de la siguiente batería de pruebas psicológicas: WISC-R, ITPA, Bender, Frostig, Stambak, Piaget-Head, Lecto Escritura de Collins, Lateralidad de Zazzo, HTP, KFD y CAT.

Para obtener los rasgos de personalidad se utilizó el Children's Personality Questionnaire de Cattell, cuestionario que fué previamente traducido al español y validado desde un punto de vista cultural y de lenguaje a través de un procedimiento de interjueces.

Dicho Cuestionario consta de 140 preguntas de opción forzada que mide los siguientes 14 factores de personalidad: Factor A (Reservado - Afectuoso), Factor B (Inteligencia Concreta - Inteligencia Abstracta), Factor C (Labilidad Emocional - Estabilidad Emocional), Factor D (Flemático - Excitable), Factor E (Sumiso - Dominante), Factor F (Prudente - Irresponsable), Factor G (No acata reglas - Sujeto a reglas), Factor H (Tímido - Atrevido), Factor I (Autosuficiente - Sobreprotegido), Factor J (Grupal - Individualista), Factor N (Ingenuo - Calculador), Factor O (Seguro de sí mismo - Inseguro), Factor Q3 (Descuidado - Controlado), Factor Q4 (Relajado - Tenso).

Encontrándose como conclusión que:

El perfil de personalidad de los niños con problemas de aprendizaje correspondió a: Factor A (Afectuoso), Factor C (Labilidad emocional), Factor O (Inseguridad), Factor G (Sujeto a reglas) y Factor Q4 (Tenso).

El perfil del Grupo B fué el siguiente: Factor A (Afectuoso), Factor B (Inteligencia Abstracta) y Factor O (Seguro de sí mismo)

Los factores de personalidad significativamente diferentes entre ambos grupos, a un nivel de significancia de 0.01 fueron: Factor B (Inteligencia Concreta - Inteligencia Abstracta), Factor C (Labilidad Emocional - Estabilidad Emocional), Factor G (No acata reglas - Sujeto a reglas), Factor I (Autosuficiente - Sobreprotegido), Factor J (Grupal - Individualista), Factor O (Seguro de sí mismo - Inseguro) y Factor Q4 (Relajado - Tenso).

INTRODUCCION

El concepto de hombre, como es utilizado en nuestros tiempos es muy complejo y vasto, tanto en lo que se refiere a su estudio como a su estructura y funcionamiento.

La psicología, que es una de las ciencias más jóvenes, tiene como fin el tratar de comprender y explicar lo que significa el hombre como una totalidad, siendo por lo tanto clara la importancia que el estudio de la personalidad tiene dentro de esta rama del conocimiento, ya que a través de su estudio nos permite aproximarnos a los motivos que llevan al hombre a actuar, opinar, sentir, así como a conocer la manera como se interrelacionan los diferentes factores que la integran.

El presente trabajo se enfoca al estudio de la personalidad en los niños, por considerar que es esta etapa del ser humano, una de las más importantes y significativas en la vida del hombre. Es durante este período que el futuro hombre se forja; y de la manera como se relacione y enfrente a los problemas que la vida le presente, dependerá el que llegue a -- ser en el futuro un hombre libre y creativo, seguro de sí -- mismo y sobre todo feliz.

Ahora bien, nos hemos querido abocar al estudio de los niños que presentan problemas de aprendizaje por considerar que da do el número de niños que se encuentran en esta situación, -- cifra que según datos proporcionados por la Dirección General de Educación Especial, en 1981 alcanzó a ser de un 17% --

de los niños inscritos en 1° de primaria, el problema adquiere una relevancia e importancia que justifica las investigaciones que se hagan sobre este tema y que lleven a plantear posibles soluciones al mismo.

Al realizar este estudio hemos manejado la hipótesis de que existen algunos rasgos característicos de personalidad que -comparten entre sí los niños que tienen problemas de aprendizaje. Lo que de confirmarse nos proporcionaría una valiosa información, tanto para el tratamiento como para la prevención de los mismos.

Para llevar a cabo esta investigación se ha elegido el Cuestionario de Personalidad para Niños CPQ de Raymond B. Cattell por ser un instrumento objetivo, fácil de manejar y poco conocido en México, y que podría ser utilizado en un futuro --cercano, como un elemento importante en el proceso de diagnóstico clínico infantil.

Asimismo, estamos presentando como parte del presente trabajo, la adaptación en español de dicha prueba, con lo que hemos querido contribuir, aunque de una manera sencilla y humilde, en el desarrollo de la Psicología Infantil en México.

I. MARCO TEORICO

1. Una revisión histórica de la Personalidad

1.1 Perspectiva Actual de la Psicología

"La Psicología tiene un largo pasado pero una corta - historia". Estas palabras dichas por Ebbinghaus parecen coincidir con la opinión de varios estudiosos de la Psicología.

Podríamos considerar que actualmente la Psicología se encuentra en una etapa pre-paradigmática, en donde se intenta imponer modelos o patrones para que sean aceptados por una comunidad científica y dirijan el desarrollo de la ciencia. (Kuhn, 1962)

Debido a lo anterior, es que existen actualmente diversos modelos, definiciones y aproximaciones al estudio de la Psicología.

La personalidad como un concepto fundamental de la -- Psicología, no se escapa a esta situación. Es decir, actualmente se pueden encontrar una gran cantidad de formulaciones teóricas dedicadas al estudio científico de la Personalidad.

Ahora bien, es conveniente hacer notar que los desa--

cuerdos y divergencias no están relacionados con la importancia del estudio de la Personalidad, coincidiendo varios psicólogos con lo que Allport menciona: "el descubrimiento de la personalidad ha sido uno de los acontecimientos más notables en la Psicología de nuestro siglo". (Allport, 1977)

1.2 Antecedentes Históricos

El buscar los inicios del estudio de la personalidad nos lleva a remontarnos al inicio del hombre mismo.

El hombre desde épocas muy remotas ha dirigido su atención hacia sí mismo en la búsqueda de una explicación de lo que sucede en el mundo exterior, llevándolo en no pocas ocasiones a caminos sin salida y absurdos, pero también es cierto que ha habido en épocas pasadas, conceptos y doctrinas que presentan una especial significación para el estudio contemporáneo de la personalidad.

Una de las teorías más antiguas se refiere a la formulación realizada por Empédocles en el siglo V A.C. en la cual sostiene que todo en la naturaleza se compone de cuatro elementos: aire, tierra, fuego y agua.

En una segunda fase Hipócrates 400 A.C. afirmó que los elementos del mundo se encuentran representados en el cuerpo humano en forma de cuatro humores, de--

pendiendo el tipo de temperamento del predominio de - alguno de estos humores.

Posteriormente Galeno en el siglo II D.C., desarrolla esta doctrina, concediendo a los humores no únicamente el tipo de temperamento, sino el origen mismo de - las enfermedades.

Esta psicología humoral tuvo el indiscutible acierto de mostrar la correspondencia entre la química del organismo y el estado emocional, anticipándose también a los análisis dimensionales del temperamento.

La siguiente aproximación importante al estudio de la personalidad fué la fisiognomía. Doctrina que postula la existencia de una relación entre el temperamento y la estructura esquelética y muscular, especialmente - la del rostro.

El más antiguo tratado sobre este tema se le atribuye a Aristóteles, siendo de relevante importancia las si guientes aproximaciones:

- 1) Aunque pueden obtenerse deducciones a base de - - cualquier rasgo móvil, los más importantes son la expresión del rostro, los movimientos y los ges--tos.
- 2) Es un error confiar en un solo signo.
- 3) La estructura ósea y la configuración general del

cuerpo revelan lo innato y relativamente fijo, - mientras la estructura muscular y movimientos de notan rasgos adquiridos de la personalidad.

La fisiognomía se popularizó en el siglo XIII debido al nuevo florecimiento del aristotelismo, y desde en tonces ha continuado cultivándose ininterrumpidamente.

John K. Lavater (1741-1801) sostenía que todos los rasgos expresivos de un mismo individuo concordaban entre sí, hipótesis importante dentro del estudio de la conducta expresiva.

La Frenología, cuyo primer exponente fué Franz Joseph Gall (1758-1828), sostenía que debido a que la mente y el cuerpo se encuentran relacionados entre sí, cabría esperar que la estructura interior de la personalidad se manifestara exteriormente. Subraya el paralelismo entre las cualidades personales del hombre y su estructura craneal. Investigó también acerca de las "unidades primitivas" comprendidas en la personalidad. Pudiendo tomar estos intentos como los predecesores a las tentativas de descubrir los rasgos fundamentales en la Psicología actual.

En la segunda mitad del siglo XIX, John Stuart Mill propone a la etología como "una ciencia exacta de la naturaleza humana" (Allport, 1977). Consideraba a la Psicología interdependiente con la literatura y -

el sentido común, trayendo como consecuencia el concepto de "sentimiento" propuesto posteriormente por McDougall.

Alexander Bain en 1862 propone tres facultades primarias: emoción, volición e intelecto como componentes de la naturaleza humana, y sostiene que cada hombre posee una cierta cantidad de "energía", la cual como una máquina de vapor con válvulas, se dirige a una u otra parte tendiendo por lo tanto a presentar un predominio en cualquiera de sus facultades primarias.

Se podría considerar por lo tanto, a Alexander Bain como uno de los precursores de la Psicología dinámica, siendo Freud y sus seguidores Jung y Adler los que desarrollaron en forma sistemática la teoría psicoanalítica de la personalidad.

A Sir Francis Galton (1822-1911) se le considera el iniciador del método estadístico de la correlación - en el estudio de la personalidad.

Junto con Karl Pearson proponen la investigación estadística de los problemas psicológicos como uno de los métodos fundamentales. Posteriormente Charles - E. Spearman (1863-1945) establece la teoría de los dos factores de las capacidades humanas, el factor general y el específico, existente en cada variable.

Durante la década de 1930, L.L.Thurstone, G.Thomson y Cyril Burt desarrollan el análisis factorial. Mé-

todo que consiste en analizar un conjunto de ejecuciones intercorrelacionadas en tantas variables como sea posible.

Esta era de experimentación, evaluación, medición y correlación, ha sido de gran importancia, tanto para el desarrollo de las teorías modernas de psicología, como para el de las pruebas psicológicas.

Las doctrinas aquí expuestas pueden ser consideradas como las que de alguna forma, han influido en el desarrollo científico del estudio de la personalidad.

1.3 Fases Históricas del estudio de la Personalidad

Raymond B. Cattell, en su libro "Análisis Científico de la Personalidad" plantea las fases históricas en las que se puede dividir la sistematización del conocimiento humano relacionado con el estudio de la personalidad.

1) Fase Literaria y Filosófica

Se le considera como una especie de juego de percepción personal y creencias convencionales, dicha fase se extiende desde el primer hombre pensante hasta el último novelista o dramaturgo.

2) Fase Protoclínica

Esta fase corresponde a la etapa de la observación

teorización organizada. Surge a través de los intentos de la medicina para tratar la conducta a--normal, "enferma", y cuyo tema se basó en las generalizaciones psiquiátricas de hombres como S. - Freud, Jung, Adler, etc.

3) Fase Cuantitativa y Experimental

La cual se inicia a principios de este siglo y no es sino hasta mediados del mismo que empieza a --rendir frutos.

Esta tercera fase presenta dos corrientes diferentes:

- a) Por un lado se observa una experimentación de la conducta, la cual empezó con Ivan Pavlov, centrándose su atención en el reflejo condicionado y la teoría del aprendizaje. Aquí también se incluye a los trabajos de -- W. Wundt (1832-1920), llamando a este enfoque "experimento Univariado", por concentrarse en un solo estímulo y una variable.
- b) La segunda corriente, es la llamada "Experimento Multivariado", en donde se manejan muchas variables al mismo tiempo: Galton, y Pearson mostraron cómo a través del coefi--ciente de correlación se podía elucidar con análisis estadísticos de la conducta, la estructura y desarrollo de las diferencias individuales de la personalidad.

2. Personalidad

2.1 Una Aproximación al Estudio de la Personalidad a través de la Teoría de los Rasgos

Dentro de las diversas aproximaciones existentes al estudio de la Personalidad, encontramos aquellas teorías en las cuales los rasgos juegan un papel importante en la descripción de la misma, es decir aquellas en donde se intenta clasificar a la gente de acuerdo al grado con el que pueden ser caracterizados en términos de un número de rasgos.

Así tenemos que para Allport: "Personalidad es la organización dinámica en el interior del individuo de los sistemas psicofísicos que determinan su conducta y su pensamiento característico" (Allport, 1977)

De esta definición podemos concluir la importancia -- que él le da a la organización dinámica de la unidad mente-cuerpo, en una mutua interacción, ejerciendo -- una influencia directriz tanto en su peculiar y único modo de adaptarse al medio, como en la manera de actuar sobre él mismo.

Allport acepta la existencia de rasgos como una tendencia determinante o una predisposición para responder, definiéndolos como: "Un sistema neuropsíquico - (peculiar al del individuo) generalizado y localizado con la capacidad de convertir muchos estímulos en funcionalmente equivalentes y de iniciar y guiar formas

equivalentes de conducta expresiva y adaptativa".
(Allport, 1977)

Para Guilford "La personalidad de un individuo es una constelación específica de rasgos". Considerándolos como los aspectos distintivos y duraderos que hacen - que un individuo difiera de otro.

Para Cattell: "La personalidad es lo que determina la conducta en una situación definida y un estado definido" (Cattell, 1965)

2.2 Postura Teórica de Raymond B. Cattell

Cattell intenta describir y medir a la personalidad a través de un conjunto de rasgos, así como por los estados de ánimo en el que se encuentre en ese momento el individuo.

2.2.1 Definición de Rasgo de Personalidad

Cattell conceptualiza al rasgo como una tendencia a reaccionar, relativamente permanente y amplia, siendo estructuras mentales, inferencias que se hacen de la conducta observada para explicar su regularidad o consistencia.

2.2.2 Desarrollo y Modificación de los Rasgos de Personalidad

Considera Cattell que cualquier rasgo puede ser

la interacción de factores físicos, fisiológicos, psicológicos o sociológicos, producidos y moldeados por la herencia, constitución y el ambiente. La facilidad y la extensión con la que se lleve a cabo esta modificación, estará en función de la inteligencia, del grado de rigidez, de disposición, de la fuerza de la memoria y principalmente del proceso de aprendizaje.

En el desarrollo de la personalidad Cattell considera que actúan tres formas de aprendizaje:

- a) Condicionamiento Clásico
- b) Aprendizaje por Recompensa
- c) Aprendizaje de Integración

- a) Condicionamiento Clásico. (Pavlov, Watson, - Hull)

Estos autores explican en particular el origen de algunos de los temores y prejuicios irracionales, mediante la asociación de estímulos.

- b) Condicionamiento Operante o Aprendizaje por Recompensa.

Las recompensas y castigos en familia, colegio y grupo de amigos van formando gradualmente ciertos modelos de respuesta de la personalidad - rasgos - adaptados a la cultura social.

c) Aprendizaje por Integración

Es el aprendizaje de una jerarquía o combinación de respuestas que reportará una satisfacción mayor a la personalidad total y no solo a una tendencia aislada. Existe un control del impulso en beneficio de una mayor satisfacción a largo plazo para toda la persona.

Todos los rasgos por lo tanto, son determinados por la herencia y el entorno, presentándose un problema de orden cuantitativo, es decir, se requiere descubrir la cantidad en que influye cada uno de estos factores en la personalidad.

Cattell utiliza el análisis "Multiple Abstract Variance Analysis" M.A.V.A. para determinar qué cantidad de influencia se debe a cada factor.

2.2.3 Clasificación de Rasgos

Los rasgos dependiendo de la modalidad de cómo se expresen, se pueden dividir en:

- a) Habilidad
- b) Rasgo Temperamental
- c) Rasgo Dinámico

a) Habilidad

Esta se manifiesta en la forma de responder a la complejidad de una situación, cuando el

individuo ve claramente qué objetivo quiere alcanzar en una situación. Se refiere a la efectividad con que un individuo alcanza una meta.

b) Rasgo Temperamental o General de la Personalidad.

Este rasgo es normalmente estilístico, en el sentido de que se refiere al ritmo, forma, - persistencia, etc., con que se realiza un acto (Cattell, 1965), es aquel que se refiere a los aspectos constitucionales de la res---puesta, tales como velocidad, energía o reactividad emocional.

c) Rasgo Dinámico

Se refiere a las motivaciones o intereses; - es aquel que se relaciona al hecho de situar al individuo listo para la acción en la consecución de una cierta meta.

Los rasgos pueden ser clasificados en:

- a) Rasgos Comunes
- b) Rasgos Unicos
- c) Rasgos Fuente
- d) Rasgos Superficiales

a) Rasgos Comunes

Son aquellos de los que participan todos o - casi todos los individuos que han tenido un medio sócial semejante. (Cattell, 1965).

b) Rasgos Unicos

Son aquellos que se aplican solo a un individuo particular. Son específicos. (Cattell, 1965)

c) Rasgos Fuente

Se refiere a los factores que son la causa - que subyace a las correlaciones observadas - entre diversas variables, operan como una -- fuente subyacente de la conducta observada. (Hall y Lindsey 1965, citado por Cuelli 1979)

d) Rasgos Superficiales

Los rasgos superficiales son variables que se unen por razón de suposición de varias influencias (Cattell, 1965). Son agrupamientos de variables que superficialmente se parecen o - van juntos.

2.2.4 Método para la Obtención y Medición de los Rasgos

El análisis factorial fué utilizado por Cattell como respuesta al estudio de los rasgos y como solución al inconveniente de medirlos, dado el gran número que existen de ellos.

El análisis factorial se empleó extensamente para aclarar la estructura de las aptitudes humanas desde 1905, pero no fué sino hasta 1930 que se utiliza en relación con la estructura de la

personalidad.

Los rasgos fuente han sido derivados empíricamente de la observación y medición de la personalidad, utilizando los siguientes métodos.

a) Registro de la vida "L-Data"

Estudia la conducta en la situación real y cotidiana. Estos datos son difíciles de obtener y generalmente son extraídos a través de biografías.

Estas estimaciones son hechas por observadores sobre la frecuencia e intensidad con -- que se produce una clase específica de conducta en las personas observadas.

b) Cuestionarios "Q-Data"

Se obtiene información mediante cuestionarios que la propia persona contesta según su auto-observación.

Depende de la introspección y está expuesta a la distorsión, debido a un conocimiento propio imperfecto, a errores sobre sí mismo o a una intención deliberada de engaños.

c) Pruebas Objetivas "T-Data"

Son situaciones preparadas para que una persona reaccione sin que sepa qué aspecto de su conducta se está puntuando.

Cattell empieza su investigación con aquellos

factores existentes en el campo L para construir a partir de él pruebas (Q y T).

Los factores y rasgos obtenidos por Cattell a través de los registros de vida L-Data, fueron identificados mediante letras, debido a que consideraba al lenguaje un pobre transmisor de los conceptos psicológicos que él encontraba al factorizar la ejecución humana.

Los factores Q aparecen únicamente en las investigaciones hechas a través de los cuestionarios "Q-Data".

Cattell explica el aspecto motivacional a través del "método dinámico", mediante el cual realiza un análisis cuantitativo de las metas o incentivos que motivan la acción en la personalidad -- dentro de su ambiente natural. Según Cattell, tanto las actitudes como las respuestas se derivan de los rasgos dinámicos: ergio y engramas.

El ergio podría ser considerado casi como un -- instinto, es una unidad de energía, que dirige la acción hacia determinados objetos.

Las engramas son estructuras que surgen de la - experiencia y persisten como una huella mnémica, sentimiento, complejos o hábitos.

2.3 Factores que Conforman la Personalidad en Niños de 8 a 12 años

De la gran diversidad de factores que maneja Cattell para describir a la personalidad, a continuación se mencionan aquellos factores utilizados por Cattell en la prueba CPQ mediante los cuales intenta medir y describir la personalidad de los niños de 8 a 12 años.

Factor A: Reservado vs Afectuoso

El niño que presenta puntajes altos en este factor se caracteriza por ser sociable, atento con las personas, amable, adaptable, expresivo emocionalmente, dispuesto a cooperar, de buen carácter, prefiere ocupaciones en las que trate con gente y situaciones sociales.

Los puntajes bajos se relacionan con niños reservados, escépticos, retraídos, indiferentes que prefieren mantenerse aislados.

Este factor es un componente importante en la extraversion-introversión y se relaciona con el rendimiento escolar.

Factor B: Inteligencia Concreta vs Inteligencia Abstracta.

El niño con un puntaje alto en este factor B tiende a ser brillante y a poseer un pensamiento abstracto, mientras que el niño que obtiene una puntuación baja

presenta un pensamiento más concreto, y consecuentemente una menor inteligencia.

Factor C: Labilidad Emocional vs Estabilidad Emocional.

Tendencia a puntajes altos corresponden a niños emocionalmente estables, que se enfrentan a la realidad, calmados y con un ego más fuerte. Se encuentran socialmente maduros tomando en cuenta su edad y están mejor preparados para enfrentarse a los otros de una manera efectiva.

Los niños con baja puntuación en este factor se ven afectados por sus sentimientos, son emocionalmente menos estables, fácilmente se alteran, volubles, presentan un yo menos fuerte. Tienen una baja tolerancia a la frustración.

Factor D: Flemático vs Excitable

Los niños que puntúan alto en D son impacientes, demandantes, excitables, acaparadores de atención, hiperactivos. Fácilmente se distraen del trabajo que estén realizando, ya sea por el ruido o por la dificultad que presente la tarea.

Un puntaje bajo nos indicaría una actitud flemática, deliberado, inactivo, emocionalmente tranquilo.

Factor E: Sumiso vs Dominante

Un puntaje alto indicaría agresividad, auto-assertivo

obstinado, terco, dominante. Un puntaje alto del factor E frecuentemente acompaña a niños con problemas de conducta.

Un puntaje bajo correspondería a niños obedientes, sumisos, conformistas, dóciles.

Factor F: Prudente vs Irresponsable

Los niños con puntaje alto son irresponsables, impulsivamente vivaz, entusiastas, descuidados, optimistas.

Un puntaje bajo correspondería a niños prudentes, sensatos, serenos, taciturnos.

Los niños que han tenido un medio ambiente no punitivo, optimista, creativo, no limitante presentan puntuaciones altas en este Factor.

Factor G: No acata reglas vs Sujeto a reglas

Un puntaje alto nos habla de niños concienzudos, perseverantes, serios, formales, atados a las reglas, -- con un superego fuerte.

Los puntajes bajos corresponderían a niños egoístas, oportunistas, que evaden las reglas, eluden obligaciones, presentan un superego débil.

Este factor nos indica la manera como el niño ha incorporado los valores del mundo de los adultos.

Factor H: Tímido vs Atrevido

Los puntajes altos corresponden a niños atrevidos, --aventureros, socialmente audaces, desinhibidos, espontáneos.

Los niños con puntajes bajos son tímidos, cohibidos, reprimidos, retraídos.

El niño con puntaje bajo tendrá dificultad para relacionarse socialmente.

Factor I: Autosuficiente vs Sobreprotegido

La tendencia a los puntajes altos corresponderán a niños dependientes, sobreprotegidos, sensibles, de carácter débil.

Los puntajes bajos indicarían niños con un carácter fuerte, realistas, seguros de sí mismos, prácticos.

Factor J: Grupal vs Individualista

Las características que corresponderían a niños que presentaran puntajes altos en este factor serían las siguientes: Circunspectos, individualistas, reflexivos. Tienden a ser críticos con los demás.

Los niños que obtienen puntajes bajos se integran fácilmente al grupo, son activos, se expresan fácilmente.

Factor N: Ingenuo vs Calculador

Puntajes altos indicarían niños astutos, sutiles, calculadores.

Puntajes bajos corresponden a niños sencillos, sentimentales, sin pretensiones.

Factor O: Seguro de sí mismo vs Inseguro

Los puntajes altos corresponden a niños aprensivos, preocupados, propensos a sentirse culpables, inseguros. Frecuentemente presentan sentimientos de inferioridad, sienten que no son aceptados por los demás.

Puntajes bajos indican niños seguros de sí mismos, serenos, tranquilos. Son niños que se tienen confianza a sí mismos y se sienten adecuados.

Factor Q3: Descuidado vs Controlado

Los niños con puntajes altos son controlados, mantienen un gran auto-control, se saben comportar socialmente a diferencia de los niños con puntajes bajos, quienes no siguen las reglas, actúan según sus impulsos y no se integran a un grupo fácilmente. Son descuidados y no se preocupan por comportarse de acuerdo a las exigencias sociales. Frecuentemente estos niños tendrán problemas relacionados con la disciplina de la escuela.

Factor Q₄: Relajado vs Tenso

Los puntajes altos corresponden a niños irritables, -
tensos, exaltados, inquietos.

Un puntaje bajo se relaciona con niños relajados, -
tranquilos, no frustrados, serenos.

2.4 Descripción del Cuestionario de la Personalidad de Niños (CPQ) Children's Personality Questionnaire

El CPQ fué desarrollado por Cattell como respuesta a la necesidad de medir la personalidad de los niños, - para ser utilizado tanto en la área clínica como en la educativa.

Cattell inició la investigación sobre los rasgos de personalidad enfocando su atención hacia los adultos y desarrollando la Prueba 16 Factores "Sixteen Personality Factor Questionnaire" (16 PF). Posteriormente y como consecuencia de la importancia que le dió al conocimiento y medición de la personalidad en las diferentes edades, desarrolló el Junior-Senior High School Personality Questionnaire (HSPQ) y el Early School Personality Questionnaire (ESPQ). Abarcando con esto un rango de edades que va de 6 a 60 años.

El cuestionario que ahora nos ocupa el CPQ, investiga 14 factores los cuales proporcionan una visión completa de la personalidad del niño entre 8 y 12 años de edad.

Cattell distingue a cada factor a través de letras, siendo presentados cada uno de ellos en una forma bi polar, es decir, en un extremo proporciona la descripción correspondiente a una puntuación baja, mientras que una alta puntuación correspondería a la descripción del otro extremo del factor. Es conveniente hacer notar que las puntuaciones altas no corresponden a una buena calificación, ni las bajas puntuaciones a una mala calificación.

La utilidad que se obtiene del cuestionario es muy amplia, ya que proporciona información relacionada con el desarrollo escolar del niño, la tendencia hacia la delincuencia, potencial de liderazgo y posibles requerimientos de ayuda clínica para evitar futuros tras--tornos emocionales.

Los factores que mide el CPQ son los siguientes. (Estos se encuentran detallados en una forma más amplia en el apartado 2.3)

- Factor A Reservado - Afectuoso
- Factor B Inteligencia Concreta - Inteligencia Abstracta
- Factor C Labilidad Emocional - Estabilidad Emocional
- Factor D Flemático - Excitable
- Factor E Sumiso - Dominante
- Factor F Prudente - Irresponsable
- Factor G No Acata Reglas - Sujeto a Reglas
- Factor H Tímido - Atrevido

Factor I Autosuficiente - Sobreprotegido
Factor J Grupal - Individualista
Factor N Ingenuo - Calculador
Factor O Seguro de Sí Mismo - Inseguro
Factor Q₃ Descuidado - Controlado
Factor Q₄ Relajado - Tenso

El CPQ está diseñado para ser aplicado a niños de ambos sexos, entre 8 y 12 años de edad. Es una prueba estandarizada en Estados Unidos de Norteamérica que consta de 4 formas paralelas e independientes; A, B, C y D, cada una de estas formas se encuentra dividida en dos partes y puede ser aplicada en forma individual o grupal.

El CPQ consta de 140 preguntas, de opción forzada presentadas en una forma azarosa. Todos los factores tienen dos opciones, a excepción del Factor B de inteligencia que presenta tres alternativas.

El Cuestionario de Personalidad para niños, tiene una validez de constructo, es decir existe una alta correlación entre la teoría que sustenta a los constructos hipotéticos de la personalidad con el grupo de items que mide cada factor.

El proceso para obtener esta validez fué muy complejo ya que se requirió de la utilización de técnicas factoriales analíticas, aplicadas en una población de 836 niños de ambos sexos de 8 a 12 años de edad.

El grado de confiabilidad de esta prueba fué obtenido a través del método test-retest. Esto es, la prueba fué aplicada dos veces a 199 niños de ambos sexos, con una semana de diferencia entre estas aplicaciones, con el objeto de observar la consistencia de los datos, -- da do como resultado una alta confiabilidad entre am-- bas aplicaciones. Lo que indica que no hubo cambios -- significativos entre los Rasgos de Personalidad que -- presentaban los niños entre una y otra semana. (Cattell 1975)

Podemos concluir por lo anterior, que esta prueba es -- altamente confiable y válida y por lo tanto puede ser -- utilizada sin restricciones dentro de la práctica clí-- nica-educativa infantil, para obtener información so-- bre los rasgos que conforman la personalidad del niño.

3. Aprendizaje

3.1 ¿Qué es Aprendizaje?

Para poder explicar lo que son los problemas de aprendizaje, se cree necesario aclarar lo que aprendizaje en sí significa.

Existen diversas aproximaciones que definen al aprendizaje dependiendo del enfoque al que hacen referencia, así tenemos:

3.1.1 Aproximación Experimentalista

Debido a que existen numerosos representantes de este enfoque, únicamente se nombrarán algunos de ellos. La gran mayoría de estos autores están fuertemente influenciados por la teoría asociacionista, que explica que lo que se aprende es una relación entre estímulos, donde se utiliza la unión por contiguidad espacio-temporal de los elementos.

Pavlov explica el aprendizaje a través del condicionamiento clásico basándose en la sustitución de estímulos, siendo esto el aparejamiento de un estímulo originalmente neutro y uno condicionado para producir una respuesta condicionada. (Ruch, 1970)

Para Thorndike la forma más característica de -

aprendizaje es el proceso por ensayo y error. - El individuo que está aprendiendo se enfrenta a una situación problema en la que tiene que alcanzar una meta, haciéndolo mediante la selección de la respuesta adecuada de entre cierto número de respuestas posibles. Se define un ensayo por la cantidad de tiempo o número de errores que transcurre antes de alcanzar la meta.

Thorndike plantea la Ley del Efecto como una forma más para explicar el aprendizaje y dice: Existe una relación directa del ambiente con la conducta por las consecuencias que guarda. Todo acto que en una situación dada produce satisfacción, se asocia con tal situación, de suerte tal que cuando éste se repite, es más probable que también se repita el acto. Por el contrario, cualquier acto que en una situación dada produzca incomodidad, se desasociará de tal situación, de manera que cuando ésta se repita, será menos probable que el acto vuelva a presentarse. (Thorndike, citado por Ruch 1978)

Guthrie parte del principio de aprendizaje por asociación, lo explica como una combinación de estímulos que va acompañado a un movimiento, y al volver a presentarse tenderá a ir seguido -- por ese movimiento.

Watson consideraba todo aprendizaje como condicionamiento clásico. La adquisición de una con

ducta nueva y compleja será el resultado de la combinación serial de reflejos simples.

Skinner reconoce dos tipos de aprendizaje: el respondiente o Pavloviano, que es una conducta automática producida por estímulos específicos y el operante, que es una conducta que opera sobre el medio ambiente emitida por el organismo. El aprendizaje de estas conductas está condicionado por las consecuencias que provocan en el medio.

Ardila entiende al aprendizaje como las alteraciones en la ejecución de un organismo, las cuales permiten que se infiera que éste ha aprendido, por lo que se le atribuye al aprendizaje -- ese cambio o aumento en el número de respuestas (Ardila, 1980), lo cual implica un cambio relativamente permanente del comportamiento cubierto o encubierto que ocurre como resultado de la experiencia.

Es importante la observación que hace Ardila -- (1980) con respecto a que la maduración es el proceso opuesto al aprendizaje, pues se refiere al proceso ontogenético por medio del cual se llega al máximo desarrollo e implica la acción de ciertos procesos metabólicos, hormonales y de ejercicio. El comportamiento es siempre el producto de factores aprendidos y de maduración.

Para Thorpe (1956) es un proceso que se manifiesta por cambios adaptativos en la conducta individual como resultado de la experiencia.

Bajo este enfoque experimentalista se consideran importantes los siguientes puntos en lo relacionado con el aprendizaje.

1. El comportamiento que se refuerza tiene más probabilidad de repetirse que el que no se refuerza.
2. La repetición no lleva a aprender si no existe ningún tipo de refuerzo.
3. La máxima motivación para el aprendizaje se logra cuando la tarea no es demasiado fácil, ni demasiado difícil para el individuo.
4. El aprendizaje no es un proceso simplemente intelectual, sino también emocional (Ardila, 1980).

3.1.2 Aproximación Cognoscitivista

Para Piaget el aprendizaje implica una asimilación y acomodación intelectual. La adaptación de la inteligencia es el equilibrio entre ambas funciones, cuyo valor es el mismo del equilibrio de la interacción sujeto-objeto. La asimilación es la aplicación de la experiencia pasada al presente; la acomodación es el ajustamiento de esa

experiencia para tomar consideración de la misma. (Richmond, 1970)

Kohler uno de los representantes de la Teoría de la Gestalt, trajo a primer plano la noción del aprendizaje por discernimiento y por ensayo y error. Se basó fundamentalmente en Koffka cuyo punto de partida para el tratamiento del aprendizaje era la suposición de que las leyes de la organización propias de la percepción son aplicables igualmente al aprendizaje. La actitud de Kohler hacia la experiencia es importante ya que la modificación por y a través de la misma es parte de la definición. Supone que -- una experiencia previa persiste en una huella -- que representa el pasado en el presente. Propone un proceso que pueda seleccionar o comunicar se con la huella, resultando un nuevo proceso del recuerdo o reconocimiento.

Una contribución importante es el estudio del insight, que se refiere a que el aprendizaje a menudo sucede en forma súbita, junto con la sensación de que en ese momento se comprende el -- problema. Este tipo de aprendizaje es resistente al olvido y fácil de transferir a situacio-- nes nuevas.

Otro teórico que se encuentra dentro de esta corriente cognoscitivista es Lewin, quien se basa

en los siguientes postulados de la Teoría del -
Campo de la Psicología Social:

1. La conducta debe ser derivada de una totali-
dad de factores coexistentes.
2. Los factores coexistentes tienen el carácter
de un campo dinámico, en el sentido de que -
el estado de cualquier parte del campo depen-
de de todas las otras partes.

Concreta los determinantes de la conducta en --
función de la persona y el medio. El estado de
la persona y su medio no son independientes uno
del otro.

Para él, el aprendizaje implica un cambio en el
espacio vital del individuo, definiendo este es-
pacio vital como la forma en que el sujeto sub-
jetiviza el mundo*. En dicho espacio se inclu-
yen las motivaciones del sujeto, conceptualiza-
das como tensiones y valencias, así como sus --
cogniciones. El espacio vital es particular de
cada ser y producto de su historia previa. (Sa-
lazar, 1980)

3.1.3 Aproximación Pedagógica

Desde un punto de vista pedagógico, Suárez - -
(1980) define al aprendizaje como recordar, re-
petir, devolver al profesor lo retenido y archi

vado en el depósito de la consciencia. Es buscar significados, criticar, inventar, indagar - en contacto permanente con la realidad.

Ausubel, teórico de la enseñanza, afirma que -- las teorías del aprendizaje y las de la enseñanza son independientes y mutuamente exclusivas. La teoría del aprendizaje trata la forma en que un organismo aprende y la teoría de la enseñanza trata la manera en que una persona influye - en un organismo para que este aprenda.

Las teorías de la enseñanza deben basarse en -- las del aprendizaje.

Opina que la educación se concreta al aprendizaje guiado o manipulado encauzado hacia fines -- prácticos y específicos. Estos fines se defi-- nen como la adquisición permanente de cuerpos - estables de conocimientos. Esto es, maneras de lograr cambios cognoscitivos que tengan valor - social.

Distingue diferentes clases de aprendizaje:

1. Aprendizaje por Recepción
 2. Aprendizaje por Descubrimiento
 3. Aprendizaje Mecánico y por Repetición
- (Ausubel, 1976)

3.1.4 Aproximación Dinámica

Dentro de este enfoque se encuentra Allport, -- quien subrayó que el aprendizaje es como un factor evolutivo de la personalidad. Descubrió -- que éste interviene mayormente en forma de motivación y permite una autorrealización que ayuda al hombre a avanzar a sus metas.

Freud menciona en su teoría, como una de las -- pulsiones más importantes al miedo o angustia, como algunas veces se le llama cuando su fuente de origen es vago o está oculto por la repre---sión.

Existen algunas razones por las que el miedo es importante: Ya que puede ser muy fuerte, siendo éste la motivación que produce las respuestas - inhibitorias en la mayoría de los conflictos, y porque puede ligarse a los nuevos indicios me-- diante el aprendizaje, es decir, que juega un - papel importante en la vida del individuo y le ayuda, en cierta manera, a presentar nuevas conductas.

Se puede hacer una equiparación entre el principio del placer que propone Freud y la Ley del - Efecto de Thorndike, pues ambas explican cómo - el hombre tiende a realizar aquellas cosas que le producen placer y evita aquellas que le producen dolor. Este principio es importante dentro de la Teoría General Experimental del Aprendizaje.

La Teoría Dinámica hace hincapié en que las continuidades de la vida del individuo se derivan del pasado, lo que siempre debe tomarse en cuenta por estar relacionado con lo que sucede en el presente.

Estando por lo tanto el individuo influenciado por aprendizajes tempranos que determinan su -- aprendizaje presente.

Dentro de esta postura Bischof (1977) expone -- que para Murphy, la capacidad de aprender impone cinco procesos:

1. Capacidad para formar asociaciones sencillas.
2. Capacidad para emitir sonidos y gestos que - permitan la comunicación.
3. Capacidad para utilizar símbolos.
4. Capacidad para conferir sentimientos personales a objetos estables y específicos.
5. Capacidad para sistematizar y clasificar objetos, sentimientos y símbolos a modo de poder compartirlos socialmente con todos los - demás. Estos procesos consolidan los modos de percibir y no se puede aprender a menos - que antes uno sea capaz de percibir.

Tomando en cuenta los diferentes enfoques ya expues--tos, a continuación se enumeran algunos aspectos que se consideran importantes en el proceso general del - aprendizaje.

1. Para entender al aprendizaje es necesario comprender los procesos biológicos y fisiológicos que lo subyacen
2. El aprendizaje es un proceso integral que se da en una totalidad por la interacción de la persona con su medio ambiente.
3. Cada individuo es diferente de todos los demás, por lo que es individual el cómo se efectúa su proceso de aprendizaje.
4. El aprendizaje no se da aislado, sino dentro de un marco social que influye y determina a cada individuo..
5. No se pueden hacer a un lado del proceso de aprendizaje, los factores emocionales que afectan al individuo, ya sea a nivel consciente o inconsciente y que pueden facilitar o bloquear dicho proceso.
6. La motivación juega un papel importante en el proceso de aprendizaje.

3.2 Concepto de Problemas de Aprendizaje

Es importante hacer notar la gran problemática que existe al tratar de definir este concepto. Sobre este tipo de problemas poco se sabe con toda certeza científica, existiendo diferentes aproximaciones sobre los mismos.

Los autores que escriben desde una orientación médica prefieren usar el término "Disfunción Cerebral Mínima" que sería equivalente a aquellos que escriben desde -

una orientación educacional y tienden a usar el término "Problemas de Aprendizaje" o "Trastornos de Aprendizaje".

Myklebust (1973) opina que la mayoría de los estudiosos dentro del área del aprendizaje, han dicho que el término de "Disfunción Cerebral Mínima" es inadecuado, ya que usualmente se piensa que es incurable, causando stress en la familia del niño. Menciona asimismo, que tampoco el término "Problemas de Aprendizaje" es adecuado, ya que varias condiciones pueden tener como resultado problemas de aprendizaje.

El propone que la terminología ideal debe especificar la deficiencia en el aprendizaje e indicar si esta deficiencia es un resultado de una disfunción o daño en el cerebro. Esto podría aclarar qué área neurológica del aprendizaje está dañada; sin embargo, las manifestaciones primarias usualmente son conductuales, no -- neurológicas.

Por esta razón Myklebust sugiere el término "Problemas de Aprendizaje Psiconeurológicos". El término -- psiconeurológico se refiere a todas las aberraciones de conducta que tienen una base neurológica, independientemente de la edad en que ocurrió y de su etiología. Presentando este término la ventaja de indicar distintivamente que el trastorno de aprendizaje es un tipo de problema debido a cierta disfunción cerebral.

Habiendo considerado la problemática en la terminología, así como establecido algunas opiniones, y estando en conocimiento de que aunque se utilizan diferentes términos se refieren a lo mismo, a continuación se citan algunos de los conceptos más importantes:

1. Los niños con problemas de aprendizaje muestran una alteración en uno o más de los procesos psicológicos básicos involucrados en la comprensión o en el uso del lenguaje verbal o escrito. Esta idea incluye condiciones consideradas como desventajas perceptuales, disfunción cerebral mínima, dislexia, afasia, etc. Esto puede manifestarse en desequilibrios de audición, lenguaje, lectura, escritura, ortografía y aritmética. Se incluyen problemas de aprendizaje que son debidos primariamente a desventajas visuales, auditivas o motoras, perturbaciones emocionales o desventajas ambientales. (National Advisory Committee on Handicapped Children, citado por Lerner 1971.)
2. Los Problemas de Aprendizaje son aquellas desviaciones en los procesos de aprendizaje, los cuales están asociados a discrepancias educacionales significativas entre la capacidad intelectual aparente y su ejecución en tareas académicas. (Wolman, 1972).
3. Los problemas de aprendizaje son un problema técnico, el cual está asociado con fallas o altera--

ciones específicas de desarrollo de naturaleza psicológica o neurofisiológica, no obstante del nivel intelectual del individuo. (Cruickshank, 1975)

4. Los problemas de aprendizaje son el resultado de un desarrollo insuficiente de la integración sensoriomotora. (Frostig, 1964).
5. Problemas de aprendizaje es un término dado a niños que fracasan en el aprendizaje, en circunstancias bajo las cuales la mayoría de los niños de la misma cultura ordinariamente aprenden. (León V. 1978).
6. Un problema de aprendizaje puede considerarse como una variable de población, de desarrollo y educativa o clínica. Como una variable de población, es una dificultad en una parte de los niños para llevar a cabo las destrezas perceptuales y motoras al mismo nivel de ejecución en que se encuentra su desarrollo de la cognición y del lenguaje. Como una variable de desarrollo, es un patrón de desarrollo desproporcionado del joven entre las funciones cognitivas y simbólicas de alto nivel y los niveles de desarrollo perceptual, motor y social. Como una variable educativa o clínica, es una falla para ejecutar tareas académicas a un nivel proporcionado a su nivel cognitivo y lingüístico. Podemos concluir -

que los problemas de aprendizaje son fallas o alteraciones de desarrollo, las cuales ocurren cuando hay una discrepancia entre la adquisición de las destrezas de orden inferior conceptuales y motoras. (Turton, 1975, citado por Leon V. 1978).

7. Una definición por exclusión sería: Los niños con problemas de aprendizaje no presentan antecedentes de retardo mental, privación ambiental o privación sensorial. (Myklebust, 1973).

Las definiciones anteriores proporcionan una visión de las diferentes opiniones sobre lo que se considera -- "Problemas de Aprendizaje". En general, puede observarse que no hay contradicciones entre los conceptos anteriormente citados, más bien tienen puntos de convergencia, complementándose unos a otros; por lo tanto consideramos de mayor utilidad, más que llegar a establecer otra definición, el poder enumerar los puntos relevantes que definan un problema de aprendizaje.

Así tenemos que para hablar de un "Problema de Aprendizaje". se debe considerar lo siguiente:

1. El individuo debe contar con una inteligencia normal. Si no, se consideraría como deficiencia mental.
2. Se manifiestan fallas significativas en uno o más de los procesos del aprendizaje.

3. Generalmente se presenta una discrepancia entre - los resultados esperados y los obtenidos en una o más áreas del aprendizaje, tales como el habla, - percepción, coordinación, lectura, escritura, matemáticas, etc.
4. Son trastornos infantiles que pueden tener una base psiconeurológica.
5. Las fallas manifestadas varían de un individuo a otro en número e intensidad.

3.3 Etiología

Los trastornos del aprendizaje pueden ser ocasionados por diferentes causas, tales como:

Causas Orgánicas

Causas Psicógenas

Causas Medio-Ambientales

3.3.1 Causas Orgánicas

Las causas orgánicas pueden ser de origen:

1. Prenatales. (Antes del nacimiento)

a) Hereditarias

b) Congénita

- Intoxicación de la madre

- Traumatismos de la madre

- Enfermedades infecciosas y/o virales
- Cambios metabólicos
- Detención espontánea del desarrollo - del feto.

2. Perinatales. (Abarca desde el momento en que se inicia el trabajo de parto, hasta 24 horas después de nacido)

- a) Anoxia en el parto
- b) Mal empleo de fórceps
- c) Parto prolongado
- d) Sufrimiento fetal
- e) Manipulaciones inadecuadas
- f) Tamaño anormal del feto

3. Postnatales (Abarca de las 24 horas después de nacido hasta antes de los 7 años)

- a) Alteraciones químicas cerebrales
- b) Hipertermia
- c) Traumatismos craneales
- d) Enfermedades infecciosas cerebrales

Algunas investigaciones realizadas llevan a apoyar la etiología orgánica como causa de los problemas de aprendizaje, tal es el caso de las siguientes investigaciones:

Wender revisó la evidencia sugerida de que el síndrome de Disfunción Cerebral Mínima o Proble

mas de Aprendizaje. Asimismo señaló que existen niños que escapan de las posibles consecuencias de este daño, pero este hecho no es bien conocido.

Existen razones para pensar que las sustancias tóxicas específicas ingeridas durante el embarazo o durante la primera infancia, pueden ser -- responsables de algunas de las manifestaciones conductuales ulteriores.

Dos estudios recientes con ratas y ratones, en los cuales variaciones de concentración de plomo fueron dados a las madres en crianza, provocó cambios en la química del cerebro y alteraciones en la conducta del descendiente. Hubo un incremento en la conducta motora del ratón, a quien le fué suministrado un alto contenido de plomo en la dieta.

Aparte de estos interesantes experimentos en -- animales, pocos experimentos se han podido realizar para probar que son modelos aplicables a los problemas de aprendizaje o de cualquier -- trastorno conductual visto en el hombre. Parece ser que la variedad de trastornos conductuales en el niño, pueden ser causados por una variedad de problemas perinatales, postnatales o deficiencias en la dieta temprana.

Por ahora no existe un tipo de dato específico que pueda asociarse claramente con alguno de --

los trastornos conductuales del niño, excepto - aquellos en los cuales hay secuelas orgánicas - obvias y gruesas que acompañan al trastorno de conducta.

Otro aspecto importante es el correcto funcionamiento glandular, dada la relación tan importante que guarda con el desarrollo general, ya que una deficiencia glandular suele ser causa de -- trastornos o fallas orgánicas que afectan directamente al proceso de aprendizaje.

Asimismo es necesario conocer si el niño se alimenta correctamente, en cantidad y diversidad, pues el déficit alimenticio crónico disminuye - significativamente la capacidad para aprender.

El sueño y el padecer alguna enfermedad son factores importantes relacionados con el aprovechamiento adecuado de las experiencias, ya que estos suelen disminuir el rendimiento del niño.

Para que se dé el aprendizaje por lo tanto, es necesario una integración anatómica y de funcionamiento de los órganos directamente comprometidos con la manipulación del entorno, así como - de los dispositivos que garantizan su coordinación en el sistema nervioso central.

Por consiguiente, es necesario un equipo sensorial que garantice la armonía en los cambios --

que se produzcan en la relación sujeto-objeto, así como buena coordinación perceptivo-motora y una capacidad intelectual que le permita realizar los correctos procesos cognitivos basados en una madurez neurológica adecuada.

Existen cierto tipo de trastornos en el área de la adecuación perceptivo-motora que puede sospecharse son de origen orgánico, y ofrecen posibilidades de verificación por medio de las diferentes pruebas neuropsicológicas.

Dichos trastornos de aprendizaje aparecen en el nivel del lenguaje, de articulación, lecto-escritura, conceptualización y cognición en general y se manifiestan en una multitud de pequeñas perturbaciones, tales como la alteración en la secuencia percibida, la imposibilidad de construir imágenes, inaptitud gráfica, falta de un análisis y síntesis de las situaciones, etc.

Por otra parte, algunos desórdenes específicos en el aprendizaje, se encuentran ligados frecuentemente a una indeterminación en la lateralidad del niño.

Los factores antes mencionados pueden ser detectados a través de una batería de pruebas que será explicada más adelante y que permite llegar a un diagnóstico claro de la alteración que su-

fre el niño, lo cual facilita enormemente el --
tratamiento específico e individual que se le -
deberá proporcionar para impulsarlo a superar -
sus deficiencias.

Existen algunos aspectos conductuales, que te--
niendo una base neurológica le interfieren cla--
ramente en sus procesos de aprendizaje. Tales
como: la falta de un repertorio adecuado de --
atención visual y auditiva; el no seguimiento -
de instrucciones y el que el niño no pueda lo--
grar períodos mínimos de concentración que le -
permitan la adquisición firme de nuevos conoci--
mientos. Si el niño presenta alguna alteración
en este tipo de conductas, ya sea porque mani--
fiesta una excesiva actividad o una deficiencia,
será un niño que pueda presentar problemas de -
aprendizaje.

Si existiese alguna perturbación en los aspec--
tos antes mencionados, sería causa necesaria pe
ro no siempre suficiente para que el niño pre--
sente problemas de aprendizaje.

3.3.2 Causas Psicológicas

Varios autores sostienen que existe un origen -
psicológico en los problemas de aprendizaje.

Así tenemos que Freud a través del concepto de
inhibición lo explica.

Freud (1925, citado por Pain, 1980) señala que el término inhibición puede asignarse a la disminución de una función, mientras que el síntoma sería la transformación de dicha función, -- pues podría considerarse como una restricción -- en el nivel yoico. Conviene entonces distin-- guir dos posibilidades para el hecho de no apren-- der: en la primera, éste constituye un síntoma y supone la previa represión de un acontecimiento que la operación de aprender de cierta manera -- significa. En la segunda se trata de una retrac-- ción intelectual del yo. Tal retracción sucede cuando hay evitación del éxito o compulsión del fracaso ante el éxito, como castigo a la ambi-- ción del ser o cuando el yo está absorto en otra tarea psíquica que compromete toda energía dis-- ponible.

La tensión emocional puede ser la causa de un - bajo rendimiento académico.

Barry y Patricia Brick Lin han calculado que -- los conflictos emocionales causan más o menos - el 90% de los casos de niños que presentann pro-- blemas de aprendizaje. (Cid G.,1980)

Lo óptimo es que el niño se sienta apoyado, que-- rido; con seguridad y protección. Para lograr esta estabilidad emocional, el niño necesita de una integración familiar y de la estabilidad de ésta, lo que le permitirá lograr un concepto --

adecuado de sí mismo. En caso de que esto no su cediera, el niño no tendría la autoestima necesaria para afrontar los problemas cotidianos con - que se enfrentará en la escuela.

Melanie Klein (1978) maneja el concepto de angustia como un factor importante en el proceso de - aprendizaje y señala que las inhibiciones espirituales y las perturbaciones en el desarrollo del yo que tienen su base en la angustia, son causa de la inhibición intelectual.

Una excesiva angustia hace que el niño se cierre a las influencias externas, a los objetos y a la realidad.

También puede crear en el niño un anhelo de in--corporar todo lo que se le ofrece, junto con la incapacidad de distinguir entre lo que es valio--so y lo que no lo es, formando un apetito de alimento intelectual que incapacita al niño para incorporar conocimientos.

Anna Freud (1977) explica que el niño necesita - ejercer un cierto control sobre sus impulsos y - deseos para que logre el aprendizaje; la incapa--cidad para ejercer este control, impedirá un de--sempeño escolar adecuado.

3.3.3 Causas Medio-Ambientales

Las causas medio-ambientales juegan un importante papel en el caso que nos ocupa. Sabido es que un

adecuado ambiente, tanto familiar como escolar, influye favorablemente para el aprovechamiento de cualquier aprendizaje; y en caso contrario, puede inhibirlo o bloquearlo.

El entorno material del niño es básico, pues se requiere que cuente con la mayor cantidad posible de oportunidades que le ayuden a un correcto desarrollo; esto es, que la cantidad, calidad y frecuencia de los estímulos que constituyen su campo de aprendizaje habitual sea adecuado.

No se debe olvidar que es necesario una adecuada metodología y sistematización en los programas de estudio en la escuela, así como el que los maestros mantengan una interacción con los niños, que les permita un desarrollo individual que favorezcan su desenvolvimiento académico.

3.4 Características Psicológicas de los Niños con Problemas de Aprendizaje

Rappaport (1966, citado por Lerner 1971) contrastó el desarrollo de niños normales con niños que presentan problemas de aprendizaje. El niño normal tiene su sistema nervioso central intacto y maduro, por lo que tiene la oportunidad de desarrollar funciones básicas del ego, además tiene muchas oportunidades de satisfac

ción personal que traen como resultado que desarrolle una valoración personal e identidad adecuada.

La mayoría de los sentimientos acerca de sus experiencias son positivos, por la sana identificación con -- sus padres y figuras significativas.

Es así como la tolerancia a la frustración, la consideración hacia otros y la interacción con sus semejantes se desarrollan de manera exitosa.

En contraste con lo anterior, el desarrollo de la personalidad de los niños con problemas de aprendizaje, no sigue el patrón anterior. Las funciones de su ego están afectadas porque su sistema nervioso central se encuentra alterado y no ha logrado un estado de maduración adecuado a la edad crónológica del niño.

El desarrollo inadecuado del ego permite la presencia de sentimientos de frustración más que sentimientos de logro.

En lugar de construir una fuerte estructura personal y autoestima, el niño desarrolla autodevaluación y no logra estimular las respuestas de orgullo de sus padres, lo que causa que estos experimenten ansiedad y frustración, que finalmente traen como resultado rechazo o sobreprotección al niño.

Así su propio sentimiento y la retroalimentación que recibe de su medio ambiente, le moldean el concepto de inseguridad e ineptitud con una identidad inadecuada.

Este tipo de niños no recibe la satisfacción normal - que le darían el reconocimiento, la sensación de logro y el afecto. Esta problemática del desarrollo de la personalidad del niño continúa y se incrementa en la escuela.

Aparentemente hay características comunes de desarrollo de personalidad en los niños con problemas de aprendizaje. Sin embargo, la reacción emocional del niño ante la falla, dependerá en gran parte de las actitudes individuales y de creencias acerca del éxito y del fracaso.

Aunque cada niño tiene una manera particular de manejar sus deficiencias, sentimientos y medio ambiente, el niño con disfunción cerebral o que tiene problemas de aprendizaje, presenta pérdida del control emotivo, lo cual entorpece el proceso de comprensión de sus motivos o circunstancias, así como la representación estable de las situaciones o cosas. (Ramirez V., 1974).

Bryan usando técnicas sociométricas, demostró que los niños que presentan problemas de aprendizaje sufren - más de rechazo social por parte de las personas que forman su ambiente escolar, que los niños que no presentan estos problemas, pues tienen deficiencias y -- conductas inapropiadas en sus relaciones sociales. (Lerner, 1971).

Harris (1970) ha notado las siguientes características en los niños que presentan problemas de aprendizaje.

1. Rechazo consciente al estudio
2. Hostilidad abierta
3. Condicionamiento negativo al estudio
4. Desplazamiento de hostilidad
5. Resistencia a la presión
6. Dependencia
7. Se desaniman fácilmente, ó sea, baja tolerancia a la frustración.
8. Actitud de que el éxito es aversivo
9. Distracción o inquietud sensorial o motora
10. Se retiran a la fantasía
11. Minusvalía e inseguridad
12. Perceptivos y sensitivos socialmente
13. Impulsividad y labilidad emocional.
14. Conductas perseverantes
15. Tendencia al aislamiento
16. Problemas de relación interpersonal

3.5 Gnosología

Revisando algunos autores tales como Bender (1964), Cruickshank (1973), León V. (1978), se encontró que - las características comunmente manifestadas en un niño con problemas de aprendizaje son:

1. Hiperactividad sensorial y motora
2. Alteración de la percepción visual, auditiva, táctil y cinestésica.
3. Alteración del funcionamiento motor (coordinación)
4. Trastornos de la atención y memoria

5. Trastornos del lenguaje
6. Trastornos de pensamiento
7. Problemas específicos de aprendizaje:
 - a) Dislexia (Fundamentalmente problemas de lectura)
 - b) Disgrafía (Fundamentalmente problemas de escritura)
 - c) Discalculia (Fundamentalmente problemas de símbolos numéricos)
8. Problemas de lateralidad y orientación espacio-temporal
9. Impulsividad
10. Conductas perseverantes
11. Labilidad emocional
12. Baja tolerancia a la frustración
13. Tendencias al aislamiento
14. Problemas de relación interpersonal
15. Minusvalía e inseguridad
16. Condicionamiento negativo al estudio

3.6 Diagnóstico

Para llegar al diagnóstico definitivo de los niños - que presentan problemas de aprendizaje, se propone - el trabajo de un grupo interdisciplinario que esté - formado por:

- a) Maestro del colegio
- b) Familia
- c) Psicólogo Clínico

- d) Pediatra
- e) Neurólogo
- f) Médico especialista

Un niño que presenta problemas de aprendizaje puede ser detectado por la familia o por la escuela, en el momento en que su desempeño sea discrepante a lo que se espera de él.

Si el problema es detectado por la familia, ésta podría acudir con la maestra de la escuela para comprobar si sus sospechas son correctas. Si ambas coinciden, el niño puede ser turnado con el psicólogo, ya sea escolar o particular para su evaluación y dependiendo de los resultados obtenidos, el psicólogo decidirá si es necesario que se lleven a cabo otro tipo de evaluaciones, tales como estudios neurológicos, de la vista, garganta y nariz o audiológicos.

Si es la maestra la que detecta el problema del niño, lo turnará al psicólogo escolar o particular y lo reportará a la familia para su conocimiento y colaboración, siguiendo posteriormente el camino antes mencionado.

Existen ocasiones en que la familia opta por recurrir en primera instancia a su pediatra para la revisión del niño y su correcta canalización y en caso de que el médico lo crea necesario, lo envía a otros profesionistas.

Reuniendo los resultados proporcionados por las diferentes fuentes, el psicólogo podrá llegar a un diagnóstico acertado de cuál es el estado en el que se encuentra el niño y definirá el problema que le aqueja, debiendo en caso necesario, estructurar el tratamiento a seguir.

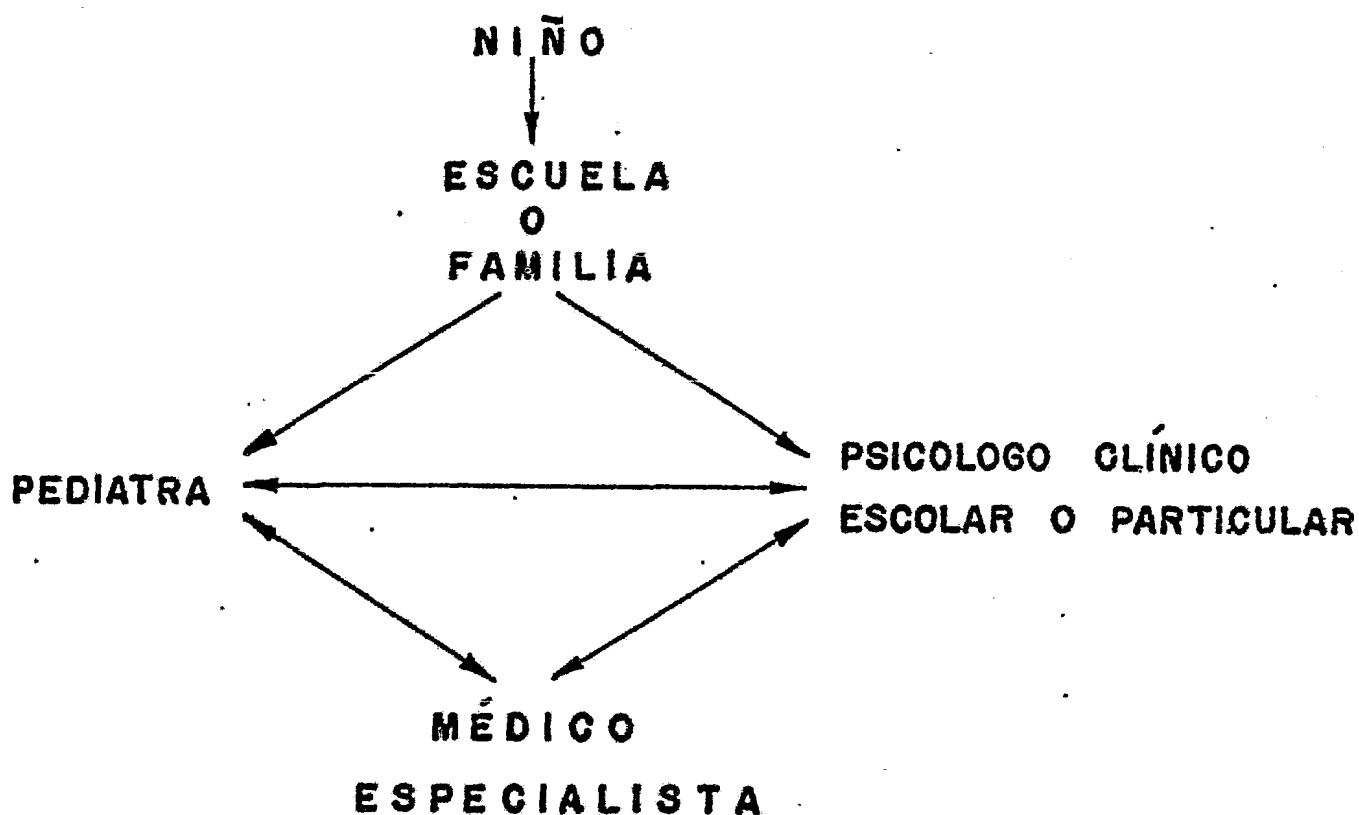


Figura I. Flujo que sigue un niño para que se llegue a su diagnóstico definitivo.

3.7 Tratamiento

El tratamiento o terapia que se sugiere para este tipo de niños deberá llevarse a cabo en conjunto con -- los familiares y la escuela. Es decir, se propone un manejo interdisciplinario, en donde se traten los aspectos pedagógico, psicológico y conductual simultáneamente, sin olvidar los cambios medioambientales -- que sean necesario modificar para lograr de esta manera, la rehabilitación integral del niño.

A través del diagnóstico se detectan las áreas de -- aprendizaje más afectadas y su severidad, así como -- los colaterales emocionales y conductuales que presenta el niño.

Partiendo de esto, se elabora un programa terapéutico específico para cada niño, que contemple el manejo de los factores de aprendizaje así como el área conductual y del area emotiva. En este último aspecto, se parte del conocimiento de la dinámica de personalidad tanto del niño como de su familia, pues es este un -- factor importante que determina tanto el tipo de tratamiento como el éxito de la relación terapéutica.

Como lineamientos generales, dicho programa general -- incluye los siguientes puntos:

1. Identificación y sistematización de las áreas alteradas.

2. Programación de actividades y/o técnicas para reha**bi**litar cada una de las áreas.
3. Utilización de material de apoyo.
4. Establecimiento de metas y objetivos a corto, me**di**ano y largo plazo.
5. Asesoría consistente a las personas que integran - el medio externo del niño (familiar y escolar)

De manera más específica y para esclarecer la comprensión del tratamiento que a continuación se propone, se tratarán por separado los tres aspectos que forman parte del programa, tomando en cuenta que deben funcionar simultáneamente.

- a. Area de Aprendizaje
- b. Area Emocional
- c. Area Conductual

a. Area de Aprendizaje

Los factores que integran esta área deben mostrar un funcionamiento satisfactorio en relación a la edad cronológica del niño.

Estos factores son los siguientes:

1. Atención visual y auditiva
2. Concentración
3. Recepción visual y auditiva
4. Discriminación visual y auditiva
5. Asociación visual y auditiva
6. Memoria a corto y largo plazo; visual y auditiva.

7. Expresión verbal y no verbal
8. Análisis y síntesis
9. Formación de conceptos: particular, general y universal.
10. Habilidad numérica
11. Coordinación motora gruesa
12. Percepción visual que incluye:
 - Relaciones espaciales
 - Discriminación figura-fondo
 - Posición de estímulos en el espacio
 - Cierre visual
 - Constancia de forma
13. Esquema corporal
14. Relación temporo-espacial
15. Anticipación y planeación
16. Vocabulario

Como ya se mencionó anteriormente, el diagnóstico permite identificar alteraciones en estos factores y su severidad. Una vez hecho esto, se procede a elaborar un programa de actividades educativas, cu ya jerarquización brindará la posibilidad de ir rehabilitando gradualmente dichas alteraciones.

Cabe mencionar que los factores de aprendizaje no poseen un funcionamiento independiente, es decir, algunos constituyen la base para el buen funcionamiento de otros y/o se complementan entre sí. Es así como debido a una interacción de funciones, una falla generalmente estará provocando disminuciones de rendimiento en otras áreas.

Este hecho obliga al psicólogo a entender el trastorno en forma global, de manera que no deberá -- tratar los factores como elementos aislados, sino de manera integral.

b. Area Emocional

La gama de aspectos que integran esta área es muy amplia y la severidad de los trastornos a este nivel deberá ser evaluada con precisión, pues de esto dependerá el tipo de manejo que se utilice para cada niño.

En base a la dinámica de personalidad que generalmente presentan los niños con trastornos de aprendizaje y tomando en cuenta sus características -- particulares de funcionamiento, el programa terapéutico deberá incluir los siguientes puntos:

1. Uno de los aspectos que generalmente se maneja desde un inicio es la aceptación del niño -- como un individuo, independientemente de su dificultad para aprender y de las consecuencias que esto implica. Así el terapeuta debe preocuparse por establecer un buen rapport.
2. El terapeuta deberá funcionar como una persona al que el niño pueda recurrir sin temor a ser rechazado o castigado arbitrariamente y que al mismo tiempo lo respete como individuo, así como a la situación de trabajo que él como terapeuta implante.

3. En relación a la autoestima del niño que generalmente es pobre, el terapeuta deberá aumentarla en forma gradual, esto es, brindando reconocimiento ante su esfuerzo por lograr un funcionamiento adecuado, para luego hacer esto ante sus logros y avances. Cabe aclarar que generalmente el medio externo es un agente de apoyo en este sentido, pues a consecuencia de los logros del niño, éste comienza a recibir aprobación de las personas que integran dicho ambiente externo y con esto, logra una seguridad que se generaliza a todas las actividades de su vida.
4. En cuanto al aspecto de inseguridad, el terapeuta remarca permanentemente los éxitos que el niño va obteniendo, enfatizando que estos son producto de su propio esfuerzo. Simultáneamente, este manejo brinda la posibilidad de ir estableciendo la independencia del niño, lo que constituye un elemento básico para cuando el tratamiento se dá por terminado.
5. La ansiedad y la frustración que el niño experimenta a partir de sus continuos fracasos escolares, van disminuyendo gradualmente conforme va logrando mejorar su desempeño académico y su desenvolvimiento social, pues al constatar que sus obstáculos para aprender van reduciéndose, su probabilidad de fracaso es menor

y por lo tanto deja de presentar una circunstan
cia generadora de angustia.

Por lo anterior queda claro que el psicólogo clínico que se dedique a tratar problemas de aprendizaje, no solo aplicará los programas pedagógicos correspondientes a cada niño, sino que tendrá que se
guir todas las reglas de una psicoterapia, ya que es necesaria la comprensión del niño como una uni
dad bio-psico-social.

Es por esto, que el psicólogo tendrá que estar pre
parado para aplicar entrenamiento pedagógico, así como psicoterapéu
tico.

c. Area Conductual

Finalmente se considera importante mencionar algunos de los instrumentos del análisis conductual -- aplicado, que permitan la modificación de las conductas y hábitos inaceptables del niño, además de que facilitarán la adquisición de nuevos repertori
os conductuales que son necesarios para promover un mejor aprendizaje y desenvolvimiento social.

1. Reforzamiento Positivo.

Es el efecto conseguido por la administración - de una consecuencia positiva tan pronto se emite
una conducta determinada y aumentando la pro
babilidad de ocurrencia de la conducta.

2. Reforzamiento Negativo.

Se refiere al aumento en la probabilidad de que una respuesta se presente como consecuencia de la omisión de un estímulo.

3. Moldeamiento por Aproximaciones Sucesivas

Se elige una conducta que se va a moldear y se va reforzando consistentemente cualquier aproximación hasta lograr la conducta deseada, que se rá la única que al final se refuerce.

4. Imitación.

La conducta a adquirir, es la copia de un modelo que se presenta, manteniendo una relación -- temporal entre la presentación del modelo y la conducta del niño, ya sea dando o no la instrucción para que la conducta se realice.

5. Economía de Fichas.

Se refiere a un sistema de control en donde se evalúa y se puntea la conducta que el niño emite, misma que le permite acumular puntos para - que puedan ser canjeados por reforzadores.

Estos principios proporcionan al terapeuta, en algunos casos, diferentes instrumentos para manejar la conducta del niño, simultáneamente al aspecto -- psico-pedagógico.

Estas herramientas permiten manejar y/o modificar la conducta, primeramente dentro de la sesión tera

péutica para después llegar a una generalización en los diferentes ambientes que lo rodean.

Se requiere que el terapeuta sea consistente en las reglas y en la disciplina que impone para establecer en el niño hábitos que le faciliten su funcionamiento en sus diferentes ambientes.

Se considera que algunas de las conductas a ser modificadas debido a que obstaculizan la adecuada interacción con el medio son:

- Distractibilidad
- Hiperactividad
- Pasividad
- Apatía
- Falta de Hábitos de Estudio

Después de seis meses de dar entrenamiento al niño se sugiere hacer una re-evaluación de las diferentes áreas manejadas para conocer la magnitud del avance y de la rehabilitación de las alteraciones que presentaba, para poder así comparar los resultados de ambas aplicaciones y evaluar la eficacia y validez del tratamiento. Este procedimiento denominado Retest, nos permite concluir si el niño ha avanzado desde un punto de vista científico.

El psicólogo tendrá que corroborar claramente, tanto con datos familiares como escolares, la situación en

que se encuentran los diferentes aspectos de la personalidad del niño; tales como su seguridad, autoconcepto, relaciones interpersonales y su adaptación general a los medios donde se desenvuelve. También evaluará los aspectos del área del aprendizaje.

Para esto es necesario pedirle al maestro del colegio al que asiste el niño, un registro de la conducta y del desempeño socio-académico del mismo, para también compararlo con los registros anteriores al tratamiento y evaluar su desempeño.

Así mismo, es indispensable un reporte de los padres de cómo funciona el niño en casa y cómo se relaciona con las personas que forman su círculo social.

De acuerdo a los resultados obtenidos de las diferentes fuentes, se pondrá a consideración el continuar o dar por terminado el entrenamiento del niño.

II. MARCO METODOLOGICO

1. Problema

1.1. ¿Cuáles son los rasgos de personalidad más sobresalientes en niños que presentan problemas de aprendizaje, según el Inventario de Personalidad C.P.Q. de Cattell?

1.2 ¿Existen diferencias significativas entre los rasgos de personalidad que presentan los niños con problemas de aprendizaje y los niños que no presentan problemas de aprendizaje, según el Inventario de Personalidad C.P.Q. de Cattell?

2. Hipótesis

2.1 Los niños con problemas de aprendizaje (Grupo A) no presentan rasgos extremos de personalidad en los factores:

C (labilidad emocional)

G (sujetos a reglas)

I (sobreprotegido)

O (inseguridad)

Q₄ (tenso)

Se acepta H₀

2 Los niños con problemas de aprendizaje (Grupo A) presentan rasgos extremos de personalidad en los factores:

C (labilidad emocional)

G (sujeto a reglas)

I (sobreprotegido)

O (inseguridad)

Q₄ (tenso)

Se acepta H_a

3 No existe diferencia significativa entre los niños - que presentan problemas de aprendizaje (Grupo A) y - los niños que no presentan problemas de aprendizaje (Grupo B) en los factores de personalidad:

A Reservado - afectuoso

B Inteligencia Concreta - Inteligencia Abstracta

C Labilidad emocional - Estabilidad emocional

D Flemático - Excitable

E Sumiso - Dominante

F Prudente - Irresponsable

G No acata reglas - Sujeto a reglas

H Tímido - Atrevido

I Autosuficiente - Sobreprotegido

J Grupal - Individualista

N Ingenuo - Calculador

O Seguro de sí mismo - Inseguro

Q₃ Descuidado - Controlado

Q₄ Relajado - Tenso

H_0 se acepta

2.4 Si existe diferencia significativa entre los niños que presentan problemas de aprendizaje (Grupo A) y los niños que no presentan problemas de aprendizaje (Grupo B) en los factores de personalidad:

- A Reservado - Afectuoso
- B Inteligencia Concreta - Inteligencia Abstracta
- C Labilidad emocional - Estabilidad Emocional
- D Flemático - Excitable
- E Sumiso - Dominante
- F Prudente - Irresponsable
- G No Acata Reglas - Sujeto a Reglas
- H Tímido - Atrevido
- I Autosuficiente - Sobreprotegido
- J Grupal - Individualista
- N Ingenuo - Calculador
- O Seguro de Sí Mismo - Inseguro
- Q3 Descuidado - Controlado
- Q4 Relajado - Tenso

H_a se acepta.

3. Variables

3.1 Tipos

3.1.1 Variable Independiente (V.I.)
Problema de Aprendizaje

3.1.2 Variable Dependiente (V.D.)
Rasgos extremos de personalidad

2 Definición de Variables

3.2.1 V.I. Problemas de aprendizaje

Alteraciones en el desarrollo que provocan fallas significativas en uno o más de los procesos del aprendizaje.

3.2.2 V.D. Rasgos extremos de personalidad

Se consideraron rasgos extremos a aquellos rasgos de personalidad que caen dentro de los siguientes rangos:

a) 0 - 2.00

b) 8.00 - 10.00

Rasgo es la tendencia a reaccionar relativamente permanente y amplia, pudiendo ser la interacción de factores físicos, fisiológicos, psicológicos o sociológicos.

Estos son producidos y moldeados por herencia, constitución y el ambiente. Son inferencias - que se hacen de la conducta observada para explicar su regularidad o consistencia.

Método

1.1 Sujetos

Se formaron dos grupos de 30 niños cada uno.

El primer grupo (Grupo A) estuvo formado por 23 niños y 7 niñas, diagnosticados con algún problema de aprendizaje, cuyas edades fluctuaban entre 8 y 12 años.

Provenientes de colegios particulares, por lo que se les consideró de un nivel socio-económico medio alto, con un C.I. mayor de 90 y que formaran parte de la población metropolitana. Los niños no presentaban daño orgánico

El segundo grupo (Grupo B) estuvo formado por 23 niños y 7 niñas, los cuales fueron considerados como niños sin problemas de aprendizaje, ya que tenían un promedio escolar superior a 8.5, no habían reprobado ningún grado escolar, ni presentaban problemas serios de conducta en su casa ni en su escuela. Las edades de estos niños fluctuaban entre 8 y 12 años. Provenientes de escuelas particulares, por lo que se les consideró de un nivel socioeconómico medio alto y -- que formaran parte de la población metropolitana. Los niños no presentaban daño orgánico

4.2 Escenario

La aplicación individual de los instrumentos, tanto de la batería para obtener el diagnóstico, como del Cuestionario de Personalidad para el Grupo A, se llevó a cabo en el Clínica de P.L. y A., en un cubículo blanco con dimensiones de 2.00 x 1.80 mts., aislado de ruidos y con suficiente luz y aire.

Para el Grupo B, la aplicación del Cuestionario de Personalidad se llevó a cabo en forma individual, en una habitación de 4.00 x 5.00, la cual contaba con una mesa para poder realizar el trabajo y con suficiente luz y aire.

4.3 Instrumentos

4.3.1 Instrumentos utilizados en la selección de la muestra

Para llegar al diagnóstico de "Problemas de -- Aprendizaje" se le aplicó a cada niño una batería de pruebas psicológicas que comprendía las siguientes pruebas:

a) **Weschler Intelligence Scale for Children - Revised (WISC-R)**

Se utilizó esta prueba para medir el coeficiente intelectual de los niños.

El WISC-R presenta dos secciones: verbal y de ejecución.

Clínicamente se obtiene información significativa de las discrepancias en los resultados de las escalas de ejecución y verbal, así como entre los resultados de los subtests de la misma área.

Las áreas que explora esta prueba son:

- Orientación espacial
- Secuencias temporales
- Comprensión y abstracción verbal
- Formación de conceptos
- Organización perceptual
- Atención y memoria
- Razonamiento con abstractos
- Análisis de Relaciones

- Asociación y organización de experiencias.
- Planeación y anticipación
- Integración viso-motora
- Anticipación

b) Prueba de Desarrollo de la Percepción Visual de Frostig.

Esta prueba mide el desarrollo alcanzado en las cinco siguientes áreas.

- Coordinación visomotriz
- Percepción Figura-Fondo
- Constancia de forma
- Posición en el espacio
- Relaciones espaciales

Cada una de estas áreas se desarrollan en forma independiente, debiendo existir relaciones específicas entre ellas.

c) Prueba de Desarrollo Gestáltico Visomotor de L. Bender

Esta prueba detecta daño orgánico, midiendo organización perceptual y coordinación visomotora, se utilizó la técnica de Koppitz para su evaluación.

d) Tres Pruebas de Ritmo de Mira Stambak

Las áreas que explora son las siguientes:

- Tiempo espontáneo de ejecución motora

- Reproducción de estructuras rítmicas
- Comprensión del simbolismo de estructuras rítmicas y su reproducción

e) Prueba de Habilidades Psicolinguísticas - de Illinois (ITPA)

Esta prueba consta de 12 subtests que miden a un nivel auditivo y visual los siguientes procesos:

- Proceso de recepción
- Proceso de organización
- Proceso de expresión

Las discrepancias entre el nivel de ejecución y la edad cronológica del niño permiten establecer bases para el diagnóstico.

f) Prueba de Lateralidad de R. Zazzo

Esta prueba nos permitió establecer si existía un predominio hemisférico de funcionamiento en el niño, valorando el uso de mano, brazo, pie, pierna, ojo y oreja.

g) Bateria Piaget-Head

Mide el reconocimiento de la orientación derecha - izquierda del niño y el manejo de estos conceptos.

Esta batería consta de dos pruebas.

- Piaget evalúa el reconocimiento de: sí mismo, en otro cara a cara y la posición relativa de tres objetos.
- Head estudia la posibilidad del niño para orientarse en el espacio y el manejo del concepto derecha-izquierda.

Esta prueba consta de:

1. Imitación de los movimientos del examinador cara a cara.
2. Ejecución de los movimientos a una orden verbal.
3. Imitación por figuras esquemáticas.

h) Test de Escritura de Collins.

Se valoran tres aspectos

- Velocidad
- Copia
- Dictado

La velocidad de la escritura es valorada mediante el número de palabras escritas en un minuto y la comparación de la cantidad obtenida en contra de lo esperado para niños de la misma edad.

En la copia y el dictado se valoran los errores, la calidad, dirección y tipo de trazos.

i) Test de Lectura de Collins

Con esta prueba se evalúa el modo, la velocidad y los errores cometidos al leer libremente; así como la comprensión de un texto a tres niveles: lectura en voz alta, en silencio y a través de escuchar el texto leído por otra persona.

j) Pruebas de Personalidad

Este tipo de pruebas nos permiten explorar el aspecto emotivo del niño y la relación con su medio ambiente social. Estas pruebas son herramientas útiles que ayudan a conocer los aspectos psicodinámicos de la personalidad infantil.

- Prueba Casa-Arbol-Persona (HTP)

Esta prueba propone la interpretación de los tres elementos: casa, árbol, persona en relación con las figuras más representativas para el niño, proporcionándonos información de la manera como el niño se interrelaciona con ellos. Las características de los dibujos, las omisiones, la posición y perspectiva, la calidad de líneas, así como la actitud que el niño muestre ante la prueba, son claves importantes en la interpretación de la prueba.

- Dibujo de la Familia en Movimiento (KFD)

A través del análisis del dibujo que el niño elabore acerca de su familia realizando una actividad, se obtienen datos - del tipo de relaciones que él percibe en su ambiente familiar.

- Test de Apercepción Infantil (CAT)

Consta de 10 láminas acromáticas que sirven de estímulos para que el niño elabore relatos, en donde proyecte diversos - aspectos de su personalidad.

Se toma en cuenta la longitud del relato, las necesidades manifiestas, los personajes involucrados, intensidad y clase de sentimientos, castigos, recompensas y mecanismos de defensa.

4.3.2 Instrumento Utilizado en la Investigación

Para realizar el presente estudio se utilizó - el Inventario "Children Personality Questionnaire" de Raymond B. Cattell, el cual fué traducido y adaptado al área metropolitana a través de un procedimiento de interjueces desde el punto de vista cultural y de lenguaje.

Se realizó un estudio piloto con 30 niños cuyas edades fluctuaban entre 8 y 12 años. Estos niños fueron elegidos al azar.

El Cuestionario de Personalidad consta de 140 preguntas de opción forzada, presentadas en un orden azaroso.

Las respuestas se computan en una hoja aparte diseñada exclusivamente para este fin.

Esta prueba tiene la función de medir las características de personalidad del niño, utilizando los 14 factores básicos que propone R. Cattell para su estudio, siendo los siguientes:

- A Reservado vs Afectuoso
- B Inteligencia concreta vs Inteligencia abstracta
- C Labilidad emocional vs Estabilidad emocional
- D Flemático vs Excitable
- E Sumiso vs Dominante
- F Prudente vs Irresponsable
- G No acata reglas vs Sujeto a reglas
- H Tímido vs Atrevido
- I Autosuficiente vs Sobreprotegido
- J Grupal vs Individualista
- N Ingenuo vs Calculador
- O Seguro de sí mismo vs Inseguro
- Q3 Descuidado vs Controlado
- Q4 Relajado vs Tenso

La confiabilidad de este Cuestionario de Personalidad se obtuvo a través del procedimiento test-retest.

El instrumento presenta una validez de constructo y de interjueces.

4.4 Procedimiento

Grupo A

De los niños que asisten a la Clínica de P. L. y A. se eligieron a 30 niños de ambos sexos (23 niños y 7 niñas), cuyas edades fluctuaban entre 8 y 12 años. Se requirió, para formar parte de la muestra, el que presentaran un diagnóstico de problema de aprendizaje, el cual se obtuvo a través de la evaluación de la batería de pruebas propuestas en el Apartado - - 4.3.1 que le fué aplicada a estos niños, el tener un C.I. mayor de 90 y que asistieran a colegios particulares de la zona metropolitana.

Una vez elegida la muestra, se procedió a la aplicación individual del Inventario de Personalidad C.P.Q de Cattell.

Grupo B

Se eligieron a 30 niños (23 niños y 7 niñas) de diferentes colegios particulares, que tuvieran un promedio escolar superior a 8.5 y que no presentaran problemas de conducta en su casa ni en la escuela y por lo tanto no se sospechaba de que presentaran problemas de aprendizaje.

Las edades de estos niños fluctuaron entre los 8 y -

12 años de edad, pertenecían a un nivel socioeconómico medio alto y formaban parte de la población metropolitana.

Los niños no presentaban daño orgánico.

A los integrantes de ambos grupos, la examinadora -- les leyó en voz alta y en forma individual, las instrucciones de la prueba hasta cerciorarse que éstas les quedaran claras, y que pudieran realizar en forma satisfactoria, dos ejemplos del Cuestionario.

Inmediatamente después, la examinadora procedió a -- leerle al niño las 140 preguntas y a ir anotando las respuestas en la hoja especialmente diseñada para el caso.

La aplicación de la prueba se llevó a cabo en una sesión.

Una vez terminada la aplicación del Cuestionario, se le agradeció al niño su participación y se le regaló un dulce.

Posteriormente se calificaron las hojas de respuestas utilizando para ello, dos plantillas especialmente diseñadas para este fin. Una vez computados los datos se procedió a elaborar las gráficas y cuadros que mostraban los resultados obtenidos.

Cada uno de los 14 rasgos, presenta una puntuación -- posible de 0 a 10, dependiendo del número de respuestas emitidas para cada uno de ellos.

Para determinar los factores que presentaron valores extremos, fué necesario calcular la media de cada -- uno de ellos, siendo el criterio para considerarlos como valores extremos el que presentaran una media -- que correspondiera a los valores de 0.0 a 2.00 y de 8.00 a 10.0

Posteriormente se calculó la desviación estandard de cada uno de los factores.

Ya teniendo estos datos de las dos muestras, se procedió a realizar un análisis estadístico que nos permitiera investigar si existían o no diferencias significativas entre las medias obtenidas en cada uno de los 14 factores de cada uno de los dos grupos, para -- lo cual se eligió la prueba de la razón t, ya que esta prueba permite medir la diferencia entre las medias muestrales.

Logrando así realizar una comparación entre los resultados obtenidos en ambos grupos.

5. Diseño de Investigación

El tipo de investigación es ex-postfacto, debido a que es una búsqueda sistemática empírica, en la cual el científico no tiene control directo sobre las variables independientes, porque ya acontecieron sus manifestaciones o por ser intrínsecamente no manipulables.

Se hace inferencias sobre las relaciones de ellas, sin intervención directa a partir de la variable concomitante de las variables independientes y dependientes. (Kerlinger, 1973).

6. Tratamiento Estadístico

El tratamiento estadístico utilizado en este estudio se llevó a cabo en dos fases:

1. Se realizó un análisis de medias y desviaciones estándar para lograr el perfil promedio de cada grupo. Esto se llevó a cabo mediante la utilización de las siguientes fórmulas.

$$\bar{X} = \frac{\sum N \cdot}{N}$$

$$S = \sqrt{\frac{\sum F(X - \bar{X})^2}{N - 1}}$$

Se sumaron las respuestas que dió cada niño a cada uno de los factores, manejando los factores una escala de 0 a 10.

Se procedió a sacar la media de los 30 niños de cada grupo para cada factor, lo que nos permitió establecer un perfil general de los dos grupos de 30 niños de la muestra.

La desviación estándar permitió observar la manera como se distribuyó la muestra estadísticamente.

2. Para conocer si existía o no una diferencia significativa entre los grupos en los valores obtenidos en cada uno de los 14 factores, se procedió a realizar una comprobación de hipótesis acerca de las diferencias -

entre medias muestrales, utilizando la prueba de la razón t; se eligió esta prueba porque nuestros datos satisfacían los siguientes requisitos:

- a) Es una comparación entre dos medias.
- b) Los datos se encuentran por intervalos
- c) Existe una distribución normal en la muestra
- d) Las muestras son de 30 o menos. (Levin, 1979)

El procedimiento utilizado para llegar al valor de la razón t fué el siguiente:

1. Encontrar la media de cada muestra

$$\bar{X} = \frac{\sum X}{N}$$

2. Encontrar la desviación estandar de cada muestra

$$S = \sqrt{\frac{\sum X^2}{N} - \bar{X}^2}$$

3. Encontrar el error estandar de cada media

$$\sigma_{\bar{X}} = \frac{S}{\sqrt{N-1}}$$

4. Encontrar el error estandar de la diferencia

$$\sigma_{\text{dif}} = \sqrt{\sigma_{\bar{X}_1}^2 + \sigma_{\bar{X}_2}^2}$$

5. Convertir la diferencia entre medias muestrales a unidades de error estandar de la diferencia.

$$T = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sigma_{\text{dif}}}$$

6. Buscar el número de grados de libertad

$$gl = N_1 + N_2 - 2$$

7. Comparar la razón t obtenida con la razón t apropiada en las tablas

t_0	$\alpha = .01$	$\alpha = .05$
60	2.66	2.00

8. Regla de Decisión

Si la t_c es mayor que la t_0

H_0 se rechaza

H_a se acepta

Si la t_c es menor que la t_0 .

H_0 se acepta

H_a se rechaza

7. Resultados

7.1 Nomenclatura

En las tablas de resultados se utilizó la siguiente nomenclatura.

- N = Número de sujetos
- x = Media
- S = Desviación Estandar
- F = Factor de Personalidad
- t_c = Razón o Prueba T
- t_0 = Razón t de la Tabla
- α = Nivel de Significancia

7.2 Resultados Obtenidos

7.2.1 Rasgos Extremos de Personalidad encontrados - en ambos Grupos

Factores Extremos de Personalidad (0-2 y 8-10)

<u>GRUPO A</u>	<u>GRUPO B</u>
A	A
C	B
G	O
O	
Q4	

Grupo A

Las puntuaciones obtenidas por los niños pertenecientes al Grupo A, en la aplicación del Cuestionario de Cattell nos indican que los factores que presentaron una calificación considerada como valor extremo (0.0 a 2.0 y de 8.0 a 10.0) fueron los siguientes:

Factor A - Afectuoso

Este factor presentó una puntuación media de 8.10, en donde el 70% de los 30 niños encuestados obtuvieron una calificación mayor o igual a 8.-

Estas calificaciones se distribuyeron de la siguiente manera:

10 niños obtuvieron 8 puntos, 8 niños obtuvieron 9 puntos y 3 niños obtuvieron 10.

Factor C - Labilidad Emocional

En este factor la puntuación media correspondió a 2.00, es decir, el 80% de los 30 niños obtuvieron una calificación menor o igual a 2. En donde 19 niños obtuvieron 2 puntos, 4 niños 1 punto y 1 niño obtuvo 0 puntos.

Factor G - Sujeto a Reglas

Este factor arrojó una puntuación media de 8.0 en donde el 77% de los niños obtuvieron una calificación igual o mayor de 8.

La distribución de estas calificaciones fué - la siguiente:

14 niños mostraron 8 puntos, 7 niños obtuvieron 9 puntos y 2 niños obtuvieron 10 puntos.

Factor 0 - Inseguro

Dentro de este factor la puntuación media correspondió a 8.03, el porcentaje de niños que obtuvieron una calificación mayor o igual a 8 correspondió al 73% de los niños. Dentro de este factor la distribución fué la siguiente: 12 niños obtuvieron 8 puntos, 10 niños 9 puntos.

Factor Q4 - Tenso

Este factor mostró una media de 8.07, en donde el 73% de los niños obtuvieron una puntuación mayor o igual a 8. Dentro de este factor la distribución fué la siguiente: 13 niños obtuvieron 8 puntos, 8 niños 9 puntos y 1 niño obtuvo 10 puntos.

Por lo anterior podemos concluir que los rasgos característicos de la personalidad de los niños con problemas de aprendizaje, utilizando el Cuestionario de Personalidad de Cattell, son los siguientes:

El niño con problemas de aprendizaje es un niño cálido, presenta una labilidad emocional, se sujeta a las reglas, es inseguro y tenso.

Grupo B

Las puntuaciones obtenidas por los niños del Grupo B en la aplicación del Cuestionario de Cattell, nos indican que los factores que presentaron una calificación considerada como valor extremo (0.0 a 2.0 y 8.0 a 10.0) fueron - los siguientes:

Factor A - Afectuoso

Dentro de este factor la puntuación media correspondió a 8.00, en donde el porcentaje de niños que obtuvieron una calificación mayor o igual a 8 correspondió al 63.33% de los niños. Dentro de este factor la distribución fué la siguiente:

9 niños obtuvieron 8 puntos, 8 niños 9 puntos y 2 niños sacaron 10 puntos.

Factor B - Inteligencia Abstracta

Este factor arrojó una puntuación media de -- 8.06, en donde el 70% de los niños obtuvieron una calificación igual o mayor de 8.

La distribución de estas calificaciones fué - la siguiente:

10 niños mostraron 8 puntos, 10 niños obtuvieron 9 puntos y 1 niño obtuvo 10 puntos.

Factor 0 - Seguros de sí mismos

Este factor mostró una media de 1.96, en donde el 63.33% de los niños obtuvieron una puntuación igual o menor de 2. Dentro de este -

factor la distribución fué la siguiente:
10 niños obtuvieron 2 puntos, 7 niños 1 punto
y 2 niños obtuvieron 0 puntos.

Por lo anterior podemos concluir que los rasgos característicos de la personalidad de los niños que formaron la muestra del Grupo B, en donde no se presentaban problemas de aprendizaje, utilizando el Cuestionario de Personalidad de Cattell, son los siguientes:

El niño que no presenta problemas de aprendizaje es un niño cálido, con inteligencia abstracta y seguro de sí mismo.

7.2.2 Diferencias Significativas de los 14 Rasgos de Personalidad entre Ambos Grupos

Los factores que no presentaron diferencias significativas entre el Grupo A y el Grupo B fueron los siguientes:

Factor A - Reservado - Afectuoso

Este factor obtuvo en el Grupo A una puntuación media de 8.10 y en el Grupo B la puntuación media fué de 8.0

Factor D - Flemático - Excitable

La puntuación media obtenida por el Grupo A correspondió a 4.86 y la del Grupo B fué de 4.73

Factor E - Sumiso - Dominante

Tanto el Grupo A como el Grupo B obtuvieron - una puntuación media correspondiente a 3.66

Factor F - Prudente - Irresponsable

La puntuación media obtenida por el Grupo A - fué de 2.83, en comparación con la media obtenida por el Grupo B que correspondió a 3.53

Factor H - Tímido - Atrevido

Este factor presentó una puntuación media en el Grupo A de 4.30 y en el Grupo B de 4.76

Factor N = Ingenuo - Calculador

En el Grupo A la puntuación media en este factor correspondió a 3.56, mientras que en el Grupo B la media fué de 3.20

Factor Q3 - Descuidado - Controlado

La puntuación media para el Grupo A fué de -- 6.60 y para el Grupo B correspondió a 6.93

Los factores que sí presentaron diferencias - significativas a un nivel de significancia de 0.01 entre ambos grupos fueron los siguientes:

Factor B - Inteligencia Concreta - Inteligencia Abstracta

Para el Grupo A la puntuación media fué de -- 4.93, mientras que para el Grupo B correspondió una puntuación media de 8.06

Factor C - Labilidad emocional - Estabilidad emocional

Dentro de este factor el Grupo A presentó una media de 2.00 y el Grupo B, una media correspondiente a 7.83

Factor G - No acata reglas - Sujeto a reglas
El Grupo A presentó una puntuación media de 8.0 y el Grupo B de 6.36

Factor I - Autosuficiente - Sobreprotegido
En este factor la puntuación media obtenida por el Grupo A fué de 7.70 y la del Grupo B fué de 3.83

Factor J - Grupal - Individualista
La puntuación media correspondiente al Grupo A fué de 5.23 y la del Grupo B de 3.10

Factor O - Seguro de sí mismo - Inseguro
En este factor el Grupo A obtuvo una puntuación media de 8.03 y la del Grupo B correspondió a 1.96

Factor Q4 - Relajado - Tenso
Este factor presentó una puntuación media en el Grupo A de 8.06 y en el Grupo B de 3.33

GRUPO A

PUNTUACION OBTENIDA POR CADA NIÑO EN LOS 14 FACTORES

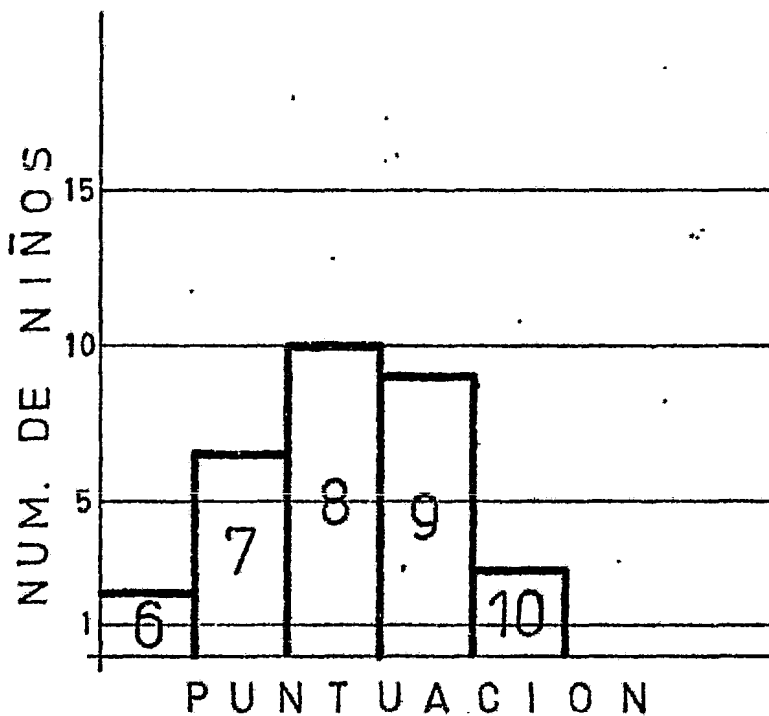
NIÑO	FACTOR													
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	N	O	Q ₃	Q ₄
1	8	5	2	4	5	4	8	6	9	5	4	9	10	7
2	7	8	2	5	4	3	7	4	8	6	6	8	8	7
3	8	8	2	3	2	3	8	7	10	9	1	9	8	7
4	7	3	3	6	4	4	8	3	5	4	2	7	4	9
5	9	7	3	7	6	3	6	4	7	7	7	9	6	8
6	7	3	2	5	6	3	8	4	9	4	5	7	8	8
7	10	7	1	1	1	2	8	4	8	4	0	9	9	8
8	8	4	2	6	2	4	9	4	6	5	4	9	5	7
9	7	5	1	0	4	1	8	7	9	5	1	9	9	7
10	8	5	2	6	3	0	7	5	7	4	4	7	4	7
11	7	4	3	4	0	2	8	5	8	7	3	7	5	7
12	9	4	1	3	5	3	9	4	8	4	4	8	3	9
13	10	5	1	7	2	3	8	3	7	2	5	8	5	9
14	6	3	2	5	5	1	7	5	8	5	2	8	7	8
15	6	3	2	6	4	4	6	4	7	3	4	9	6	10
16	9	5	2	3	2	1	6	4	10	5	0	7	8	9
17	9	7	2	5	5	4	9	4	8	5	2	8	6	8
18	8	3	0	7	5	1	6	7	7	4	8	8	6	8
19	8	5	2	7	3	1	8	5	8	6	2	8	6	8
20	8	4	2	3	5	5	8	4	7	4	3	8	9	9
21	9	3	3	4	4	3	9	6	7	6	4	9	7	9
22	7	5	2	6	6	2	8	3	6	7	3	8	7	8
23	10	5	2	8	5	5	9	6	6	5	4	9	5	8
24	8	7	2	9	5	4	9	2	8	4	6	7	7	8
25	9	6	3	2	0	3	10	3	10	5	4	6	10	7
26	7	5	2	2	2	3	8	4	9	6	2	9	8	8
27	8	5	2	9	3	4	9	3	6	7	6	8	4	9
28	9	7	3	2	2	2	8	4	8	6	1	8	7	8
29	9	4	2	6	6	5	10	4	6	4	6	7	5	8
30	8	3	2	5	4	2	8	1	9	9	4	8	6	9
TOTAL	243	148	60	146	110	85	240	129	231	157	107	241	198	242
EDIA	8.10	4.93	2.00	4.87	3.67	2.83	8.00	4.30	7.70	5.23	3.56	8.03	6.60	8.06

TABLA DE LA SUMATORIA, MEDIA Y DESVIACION ESTANDAR DE LAS PUNTUACIONES OBTENIDAS POR LOS 30 NIÑOS DEL GRUPO A EN CADA FACTOR.

<u>FACTOR</u>	<u>SUMATORIA</u>	<u>MEDIA</u>	<u>DESVIACION STANDARD</u>
A	243	8.10	1.07
B	148	4.93	1.55
C	60	2.00	.58
D	146	4.87	1.86
E	110	3.67	1.73
F	85	2.83	1.43
G	240	8.00	1.06
H	129	4.30	1.39
I	231	7.70	1.29
J	157	5.23	1.57
N	107	3.56	2.00
O	241	8.03	0.86
Q ₃	198	6.60	1.81
Q ₄	242	8.06	0.87

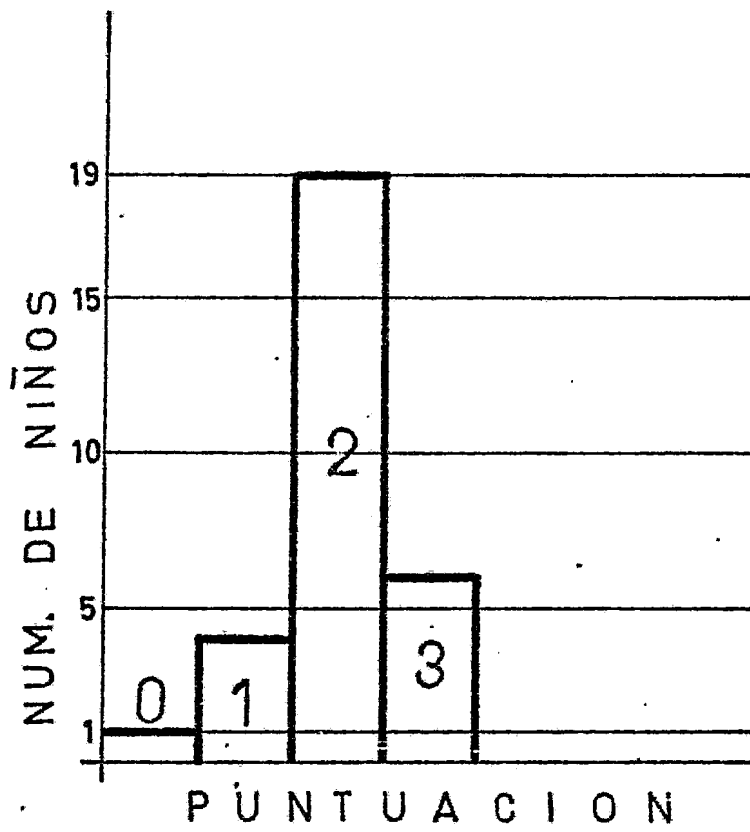
GRUPO A

Distribución de las calificaciones obtenidas en los rasgos extremos característicos de los 30 niños con problemas de aprendizaje.



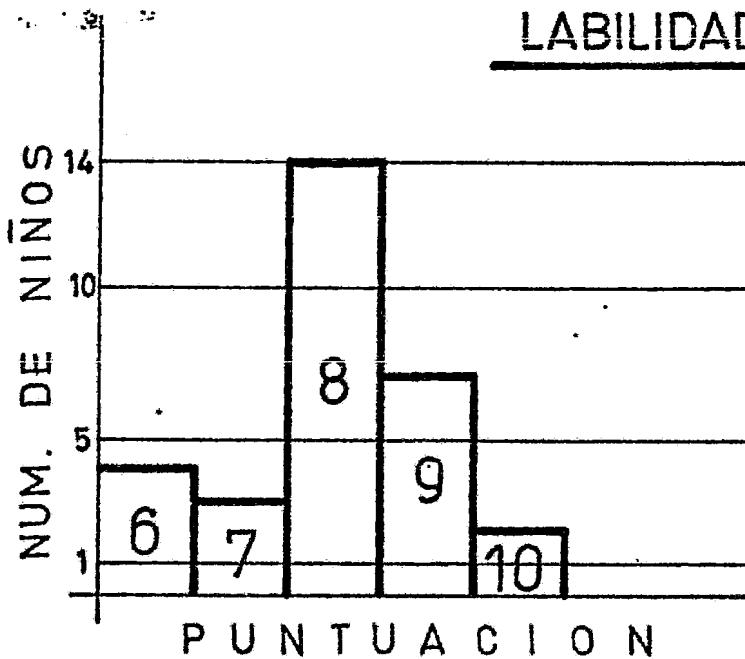
FACTOR A

CALIDO



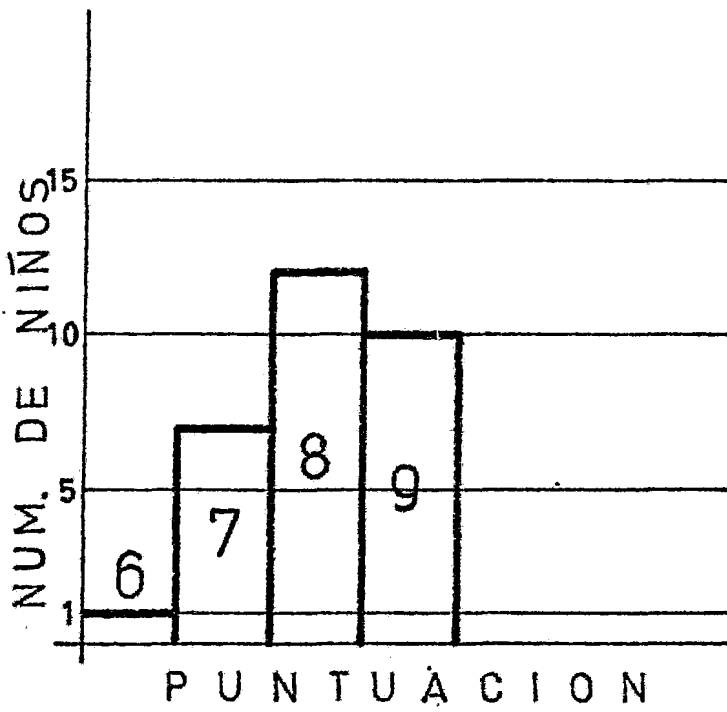
FACTOR C

LABILIDAD EMOCIONAL

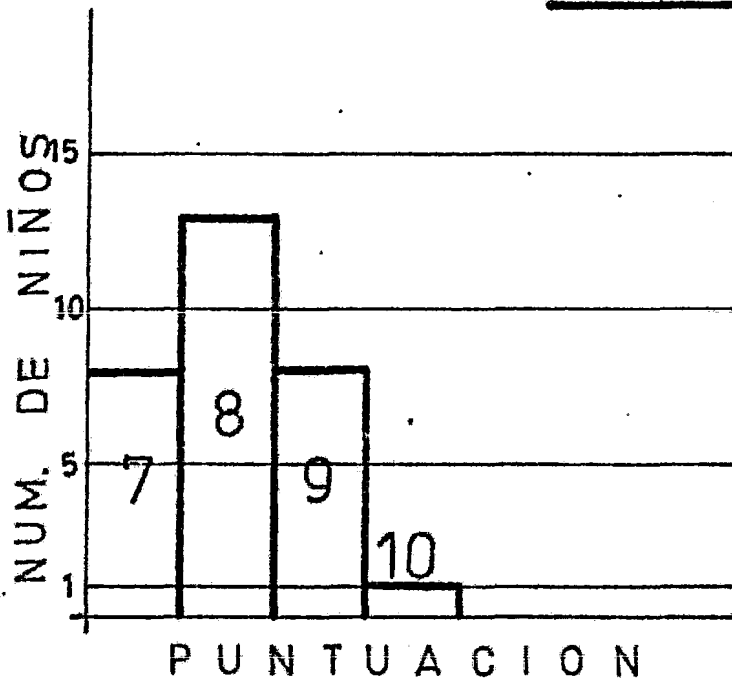


FACTOR G

SUJETO A REGLAS



FACTOR 0
INSEGURO



FACTOR Q₄
TENSO

GRUPO B

PUNTUACION OBTENIDA POR CADA NIÑO EN LOS 14 FACTORES

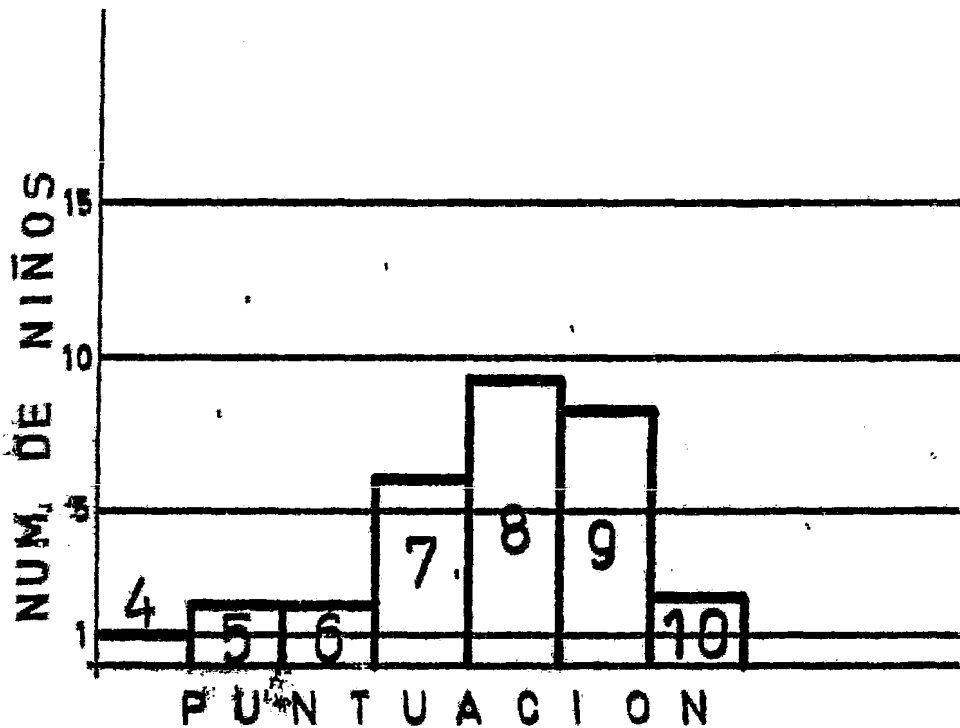
NRO	FACTOR													
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	N	O	Q ₃	Q ₄
1	9	8	9	4	3	4	8	8	6	3	0	2	7	2
2	5	8	8	7	6	4	3	3	4	4	8	2	5	7
3	9	8	9	3	4	3	7	6	6	1	3	2	10	3
4	7	9		4	2	2	8	5	4	7	3	3	7	5
5	8	7	8	5	3	2	4	2	4	0	3	3	6	4
6	7	7	10	5	5	1	7	3	4	3	4	2	5	6
7	8	7	8	7	4	6	2	8	5	3	2	3	7	2
8	8	7	8	4	3	4	8	7	5	3	0	2	6	3
9	6	9	10	5	4	6	7	6	4	3	3	3	8	1
10	8	9	9	7	4	2	6	3	4	4	4	3	5	5
11	5	8	8	6	7	3	3	5	4	3	5	3	6	6
12	8	10	8	6	4	5	7	3	4	4	5	3	8	1
13	7	9	9	4	3	4	5	5	4	5	5	1	8	5
14	8	9	7	5	5	5	5	4	3	5	7	3	4	4
15	7	8	9	7	6	7	3	7	1	2	6	0	6	3
16	8	9	9	2	4	4	8	5	4	2	2	1	7	4
17	9	7	8	3	4	4	9	6	4	4	2	1	8	2
18	4	6	8	5	3	2	6	1	7	4	4	3	6	3
19	10	8	9	3	5	5	9	7	4	0	2	0	9	1
20	7	7	8	2	5	3	9	2	5	4	5	3	7	5
21	9	8	8	5	3	5	10	6	4	3	2	1	9	4
22	9	8	9	2	2	6	7	7	1	0	1	1	8	3
23	9	9	6	9	3	3	6	5	1	4	2	2	8	3
24	10	8	9	2	3	3	7	6	4	2	1	2	8	2
25	9	9	9	4	4	1	10	7	7	3	2	2	9	1
26	7	8	9	2	2	2	9	3	4	3	2	2	8	2
27	6	9	7	6	4	3	4	3	2	1	3	3	6	3
28	9	9	9	7	2	5	3	5	2	6	4	1	3	4
29	8	7	8	6	1	0	6	0	2	4	2	1	8	3
30	8	7	8	5	4	2	5	5	3	3	4	2	6	3
TAL	240	242	235	142	110	106	191	143	115	93	96	59	208	100
DIA	8.00	8.06	7.83	4.73	3.66	3.53	6.36	4.76	3.83	3.10	3.20	1.96	6.93	3.33

TABLA DE LA SUMATORIA, MEDIA Y DESVIACION STANDARD DE LAS PUNTUACIONES OBTENIDAS POR LOS 30 NIÑOS DEL GRUPO B EN CADA FACTOR.

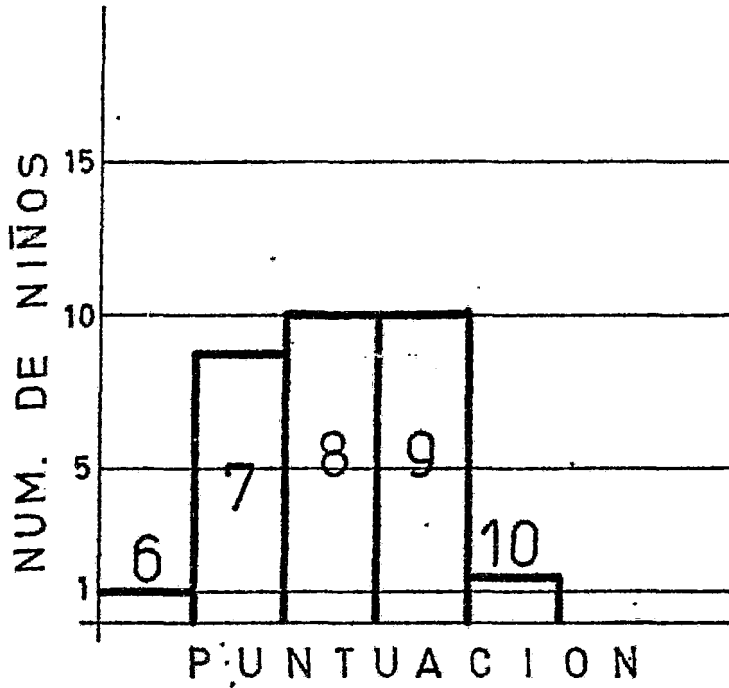
<u>FACTOR</u>	<u>SUMATORIA</u>	<u>MEDIA</u>	<u>DESVIACION STANDARD</u>
A	240	8.00	1.46
B	242	8.06	.82
C	235	7.83	3.13
D	142	4.73	1.86
E	110	3.66	1.31
F	106	3.53	1.67
G	191	6.36	2.24
H	143	4.76	2.06
I	115	3.83	1.61
J	93	3.10	1.61
N	96	3.20	1.84
O	59	1.96	1.00
Q ₃	208	6.93	1.58
Q ₄	100	3.33	1.56

GRUPO B

Distribución de las calificaciones obtenidas en los rasgos extremos característicos de los 30 niños que no presentan problemas de aprendizaje.

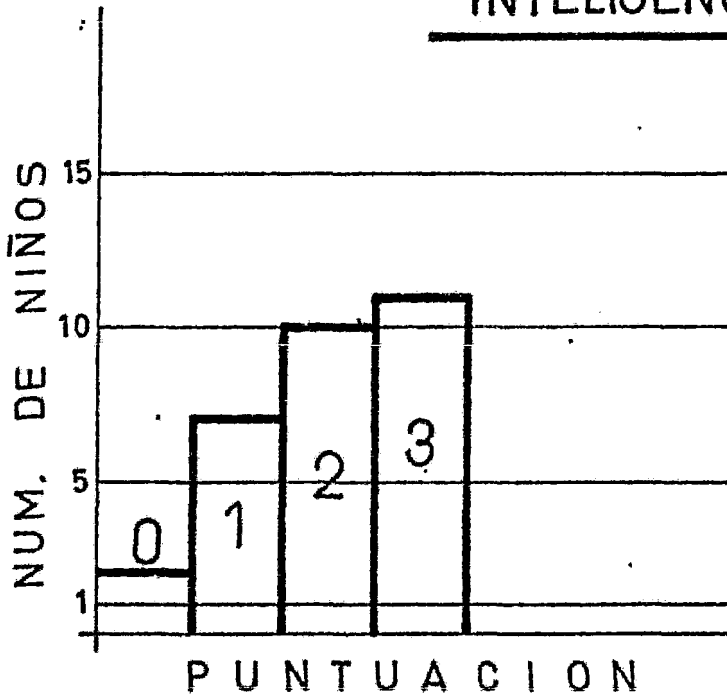


FACTOR A
AFECTIVO



FACTOR B

INTELIGENCIA ABSTRACTA



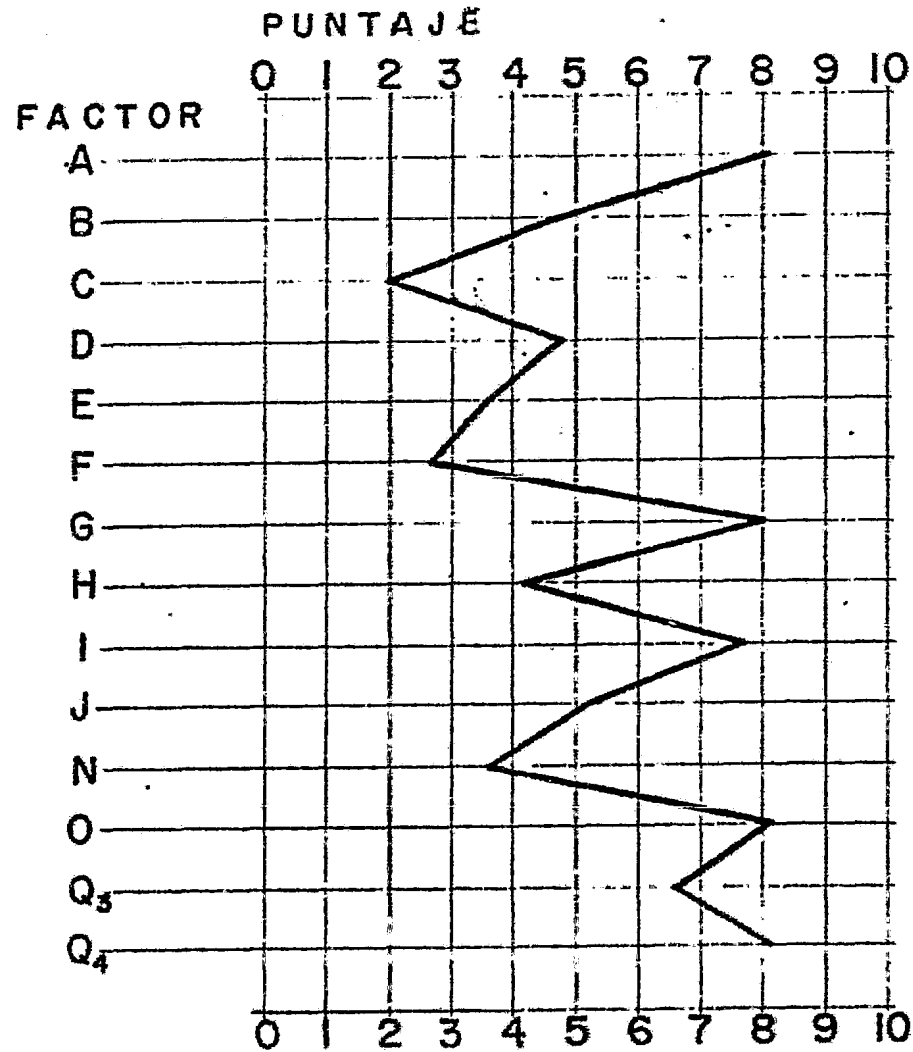
FACTOR O

SEGURO DE SI MISMO

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS DE LOS 14 RASGOS DE PERSONALIDAD, EN LOS VALORES T OBTENIDOS A UN NIVEL DE SIGNIFICANCIA DE .01 EN EL GRUPO A Y GRUPO B

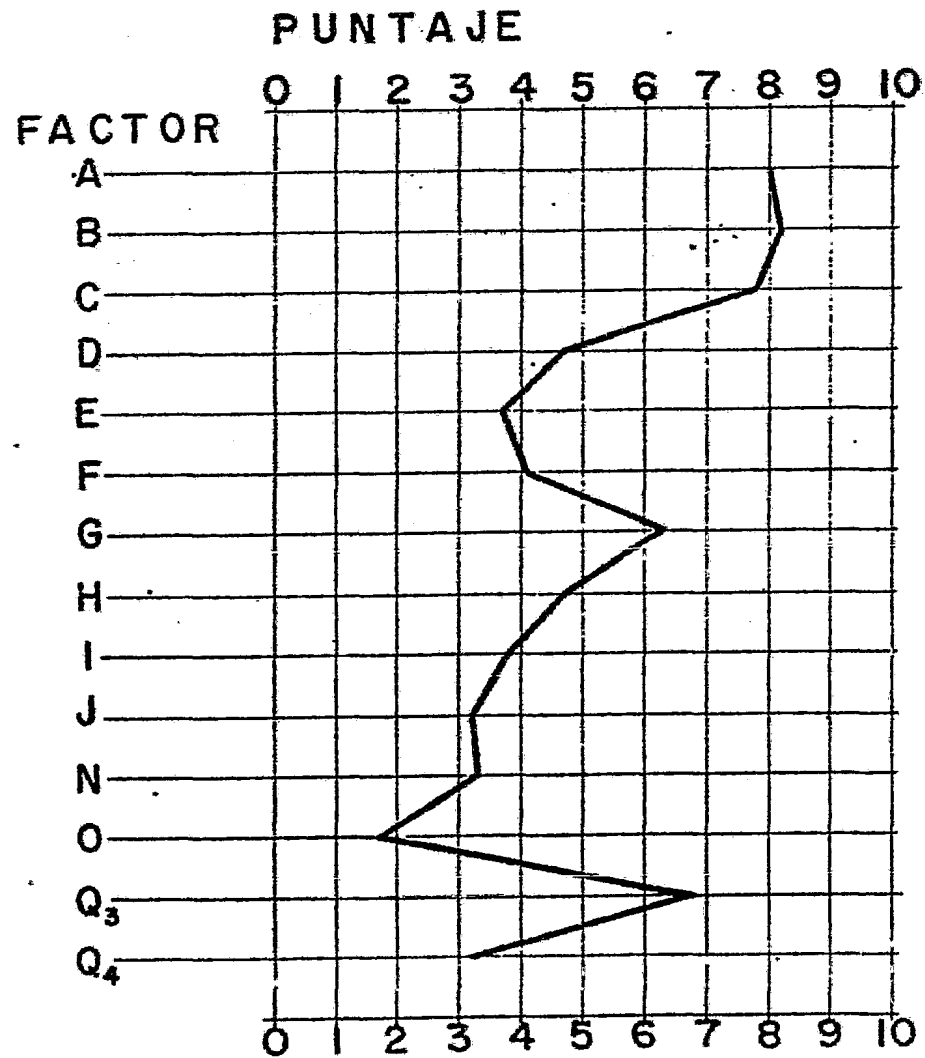
FACTOR	T_c	T_o	RASGO QUE PRESENTA DIFERENCIA SIGNIFICATIVA
A	.32	2.66	
B	10.43	2.66	*
C	10.05	2.66	*
D	.27	2.66	
E	0.00	2.66	
F	1.84	2.66	
G	3.81	2.66	*
H	1.04	2.66	
I	10.75	2.66	*
J	5.32	2.66	*
N	.80	2.66	
O	27.59	2.66	*
Q ₃	.78	2.66	
Q ₄	15.70	2.66	*

GRUPO A (con)

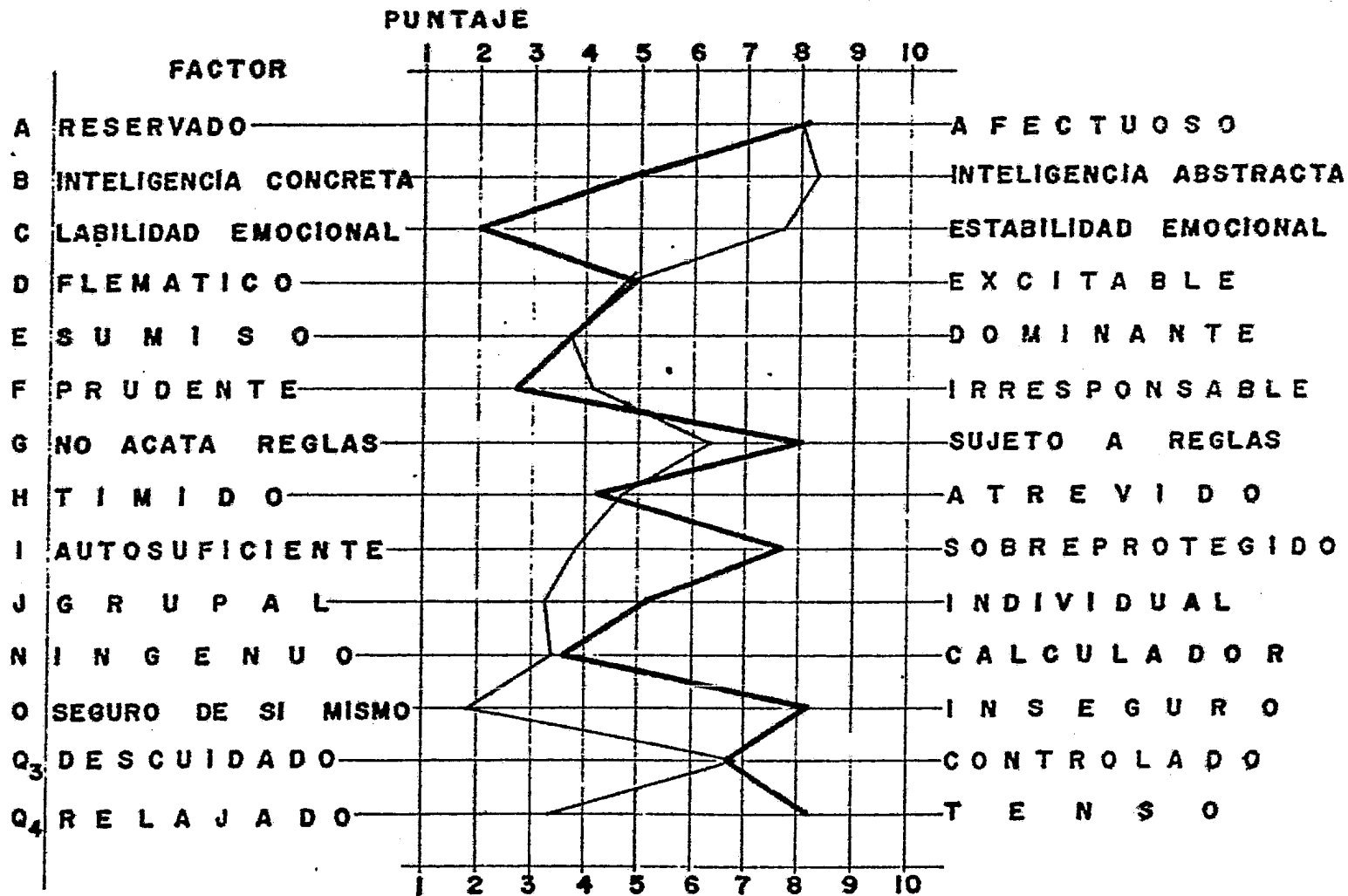


PERFIL OBTENIDO POR 30 NIÑOS CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE.

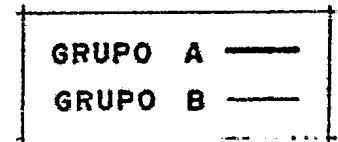
GRUPO B (sin)



PERFIL OBTENIDO POR 30 NIÑOS SIN PROBLEMAS DE APRENDIZAJE.



Perfil comparativo de los puntajes obtenidos entre el grupo A y el grupo B.



3. CONCLUSIONES1. Hipótesis de rasgos extremos de Personalidad

Los niños con problemas de aprendizaje (Grupo A) presentan rasgos extremos de personalidad en los factores:

FACTOR	SI H_a se acepta	NO H_0 se acepta	VALOR \bar{x}
C	*		2.00
G	*		8.00
I		*	7.70
O	*		8.03
Q ₄	*		8.07
A	*		8.10

2. Hipótesis de diferencia entre grupos

	Si existe diferen cia significativa entre el Grupo A y el Grupo B	No existe diferen cia significativa entre el Grupo A y el Grupo B		
FACTORES	Ha se acepta	Ho se acepta	t	α
no A		*	.32	.01
si B	*		10.43	.01
si C	*		10.05	.01
no D		*	.27	.01
no E		*	0.00	.01
no F		*	1.84	.01
si G	*		3.81	.01
no H		*	1.04	.01
si I	*		10.75	.01
si J	*		5.32	.01
no N		*	.80	.01
si O	*		27.59	.01
no Q3		*	.78	.01
si Q4	*		15.70	.01

9. INTERPRETACION

Una vez analizados los resultados obtenidos en nuestra investigación, y en base al estudio estadístico realizado - podemos concluir:

1. Ambos Grupos de Niños (A y B) comparten entre sí los siguientes factores de personalidad: A, D, E, F, H, - N, Q₃, los cuales a continuación comentaremos.

Ambos grupos presentan como rasgos característicos el ser cálidos, el estar dispuestos a cooperar, ser sencillos, sentimentales y con un manejo adecuado de su agresividad, logrando con frecuencia mantener el autocontrol.

Son niños que generalmente no presentan problemas para relacionarse socialmente, ya que tienden a ser prudentes en sus actos y a seguir las reglas estableci--das, manejándose adecuadamente en su medio ambiente - cotidiano.

2. A través de la investigación realizada se detectaron una serie de factores de personalidad propios y característicos de cada grupo de niños, en donde la puntuación obtenida por un grupo, correspondió al extremo - opuesto de la obtenida por el otro grupo dentro del - continuo del Factor, resultando por lo tanto diferentes estadísticamente.

Describiendo cada Factor tenemos que el Factor B que mide la inteligencia abstracta vs la inteligencia con

creta, se presenta elevado en el Grupo B y medio en el Grupo A, esto es que los niños con problemas de aprendizaje presentan un pensamiento más concreto y por lo tanto menos abstracto que los niños que no presentan problemas de aprendizaje.

En el Factor C, que mide labilidad emocional vs estabilidad emocional, el Grupo A presenta un puntaje bajo en comparación con el Grupo B, lo que indica que los niños con problemas de aprendizaje son emocionalmente poco estables, fácilmente alterables, volubles y con un yo menos fuerte que los niños sin problemas de aprendizaje. Estos últimos son más estables emocionalmente, calmados y se saben enfrentar a la realidad.

El Factor G, que mide el no acatar reglas vs el estar sujetos a reglas, se presenta alto en el Grupo A y medio en el Grupo B, por lo que concluimos que el Grupo A presenta características de niños serios, que acatan las reglas y perseverantes, en cambio, el Grupo B presenta una tendencia a ser oportunistas y ocasionalmente les gusta eludir las reglas.

Con respecto al Factor I, autosuficiente vs sobreprotegido, el Grupo A presenta un puntaje alto en comparación con el Grupo B, que presenta un puntaje bajo. Lo que nos indica que el Grupo A está formado por niños dependientes, sobreprotegidos y sensibles. En cambio el Grupo B se presenta con niños seguros de sí mismos, realistas y de carácter fuerte.

En lo que respecta al Factor J, grupal vs individualista, el Grupo A arroja un puntaje medio y el Grupo B un puntaje bajo, significando esto, que los niños -

del Grupo A son más individualistas que los del Grupo B y son más críticos con los demás. Estando el Grupo B formado por niños activos y que se expresan con mayor facilidad.

El Factor O, seguro de sí mismos vs inseguros, se observa alto en el Grupo A y bajo en el B. Siendo los niños que conforman el Grupo A aprensivos, preocupados, propensos a sentirse culpables e inseguros, en cambio en el Grupo B, los niños son seguros de sí mismos, serenos y se sienten adecuados dentro de su ambiente.

Finalmente el puntaje del Factor Q4, relajado vs tenso, se presenta alto en el Grupo A y bajo en el B. Esto es que los niños con problemas de aprendizaje -- son irritables, tensos, exaltados e inquietos. En cambio el Grupo de niños que no presentan problemas de aprendizaje son más relajados, tranquilos, serenos y con un mayor nivel de tolerancia a la frustración.

3. Al analizar los datos obtenidos por el Grupo B, el -- cual estuvo constituido por niños que no presentan -- problemas de aprendizaje, se detectaron las siguientes características relevantes: cálidos, de inteligencia abstracta predominantemente y seguros de sí mismos. Esto es comprensible ya que a través de su desarrollo, tanto escolar como dentro de su familia, han sido niños aceptados y gratificados por su medio ambiente, -- lo que les ha permitido desarrollar una seguridad en sí mismos, confianza y calidez en su relación con sus semejantes, así como el conocimiento del correcto manejo de sus situaciones cotidianas.

4. Los rasgos de Personalidad que comparten entre sí los niños con problemas de aprendizaje son: labilidad -- emocional, inseguridad, calidez, tensión y el sujetarse a las reglas. Estos rasgos a continuación se co-- mentan tomando en cuenta las circunstancias que rodean a este tipo de niños.

Es un hecho común el que los niños que poseen un trastorno de aprendizaje, generalmente reciban datos, por parte del medio externo (familiar y escolar) acerca - del tipo y magnitud de sus fallas.

Esta información es consistente, por lo que en un momento dado, desarrollan una gran inseguridad en sí -- mismos, así como en sus propias capacidades intelect-- tuales. Posteriormente esta sensación de inseguridad se convierte en un generador permanente de ansiedad y tensión, lo que llega a interferir en su desempeño -- académico y en su desenvolvimiento social y escolar, obstaculizando el desarrollo de una personalidad sana, lo que trae como consecuencia deficiencias en el as-- pecto emocional.

Los niños con problemas de aprendizaje presentan una gran necesidad de afecto y atención, pero infortunadamente, debido a las experiencias que han tenido, las cuales principalmente han sido de rechazo y censura, se ven orillados a buscar a través del incondicional acatamiento y sumisión a las reglas, esa aceptación - que requieren y la cual generalmente les ha sido negada.

Es interesante hacer notar que al analizar los resultados se obtuvo como un rasgo extremo común en los niños de nuestra población del Grupo A, el Factor A que corresponde al rasgo que presenta las características

de cálido, cooperativo; las cuales consideramos que - probablemente sean producto del aprendizaje del niño, además de ser ésta otra manera de recibir aprobación y afecto de la gente que los rodea.

A este tipo de niños se les ha enfatizado y entrenado, tanto en su núcleo familiar como escolar, hacia la necesidad de acatar órdenes y a que sean adaptables, -- atentos y amables, esto como una medida para lograr - la aceptación de las personas.

Entre los rasgos de personalidad característicos en estos niños, se encontró el correspondiente a una labilidad emocional, esto se explica por la inmadurez, -- tanto a nivel funcional como emocional que los caracteriza, trayendo como consecuencia una baja tolerancia a la frustración y una inconsistencia en su aspecto emocional y funcional.

Como conclusión queremos hacer notar que el esquema - de la estructura de la personalidad que encontramos - presente en los niños de este estudio, se ve avalado por los planteamientos mencionados por Rappaport (citado por Lerner 1971) quien afirma que los niños que presentan problemas de aprendizaje no logran construir una fuerte estructura personal, desarrollando sentimientos de autodevaluación, trayendo consigo sentimientos de ansiedad y frustración.

Asimismo, las investigaciones realizadas por Harris - (1970) corroboran los resultados obtenidos en lo relacionado con la labilidad emocional y la inseguridad características ambas de este tipo de niños.

Es así como podemos concluir que el presente trabajo es -
válido, ya que nos permitió medir lo que se pretendía:
los rasgos de personalidad característicos de los niños -
con problemas de aprendizaje, en comparación con los ras-
gos de personalidad de los niños que no presentan proble-
mas de aprendizaje.

Esto se logró a través de la aplicación de un nuevo ins--
trumento que podrá ser utilizado en la práctica clínica -
infantil.

OBSERVACIONES COLATERALES AL ESTUDIO

Al analizar los datos arrojados por la batería psicológica que les fué aplicada a los niños con problemas de aprendizaje para su correcto diagnóstico, como requisito para formar parte de nuestra muestra, se encontraron ciertas características las cuales consideramos importantes hacer no tar.

1. De los 30 niños entre 8 y 12 años de edad que formaron la muestra, 23 eran niños y únicamente 7 mujeres. Es decir 70% pertenecían al sexo masculino.

2. El C.I. de estos niños, el cual fué obtenido a través del WISC-R arroja los siguientes datos:
 9 niños obtuvieron una puntuación entre 90-110, lo -- que corresponde a una inteligencia normal.
 7 niños alcanzaron una puntuación entre 110-120, co-- rrespondiente a una inteligencia normal-superior.
 9 niños obtuvieron una puntuación entre 120-130 lo -- que se considera como una inteligencia superior.
 5 niños alcanzaron una puntuación por arriba de 130, lo que corresponde a una inteligencia muy superior.
 Estos resultados nos indican que el 46% de la muestra presenta una inteligencia por arriba de 120.

3. Al aplicar la prueba de Lateralidad de Zazzo, se en-- contró que 16 niños presentaban una lateralidad cruzada, es decir no existía un claro predominio hemisférico.
 En lo que respecta al sentido de la vista, oído y uti

lización de sus miembros, 14 niños tuvieron una lateralidad diestra.

Lo anterior nos muestra que el 53% de los niños presentaron una lateralidad cruzada.

4. Presentaron una alteración en la percepción visual 25 de los niños, es decir en el 83% de los niños de la muestra, se detectó un problema perceptual a nivel visual, diagnóstico obtenido a través de la aplicación de la prueba de Desarrollo de la Percepción Visual de Frostig, Piaget-Head, ITPA y Bender.

10. LIMITACIONES Y SUGERENCIAS

Tomando en consideración tanto las características propias del trabajo, como las de la población elegida, nuestro estudio presenta ciertas limitaciones, algunas de ellas a continuación se exponen.

1. Investigación Ex-Post-Facto.

Siendo la diferencia básica entre la investigación experimental y la investigación ex-post-facto el que en la primera se puede controlar la variable independiente por medio de su manipulación, mientras que en la segunda no es posible el control directo sobre dicha variable, la investigación ex-post-facto adolece en la limitación inherente de que la relación hipotética entre la variable independiente y la dependiente, no puede afirmarse con la confianza que se hace en una investigación experimental. (Kerlinger, 1973)

2. La muestra elegida fué estratificada, esto se debió a que estuvo formada por niños que acudían voluntariamente a la Clínica en donde se llevó a cabo la investigación. Esto impidió que fueran asignados los sujetos en forma aleatoria y que la variable sexo fuera manipulada, haciendo por lo tanto imposible el realizar correlaciones con este dato.

3. A pesar de que se controlaron diversas variables, tales como: edad, nivel socioeconómico, el que presentaran problemas de aprendizaje o no, coeficiente in-

telectual, lugar de residencia; consideramos que sería interesante investigar con el instrumento que proponemos la función que otras variables tienen en la personalidad de niños con problemas de aprendizaje.

Entre otros muchos aspectos se podrían realizar comparaciones entre grupos de niñas y niños, entre niños que hubieran recibido algún tipo de terapia contra niños que no hubieran tenido esta experiencia, entre niños que pertenecieran a diferentes estratos socioeconómicos, etc.

4. Otra limitación es el número del tamaño de la muestra, ya que el haber utilizado 30 niños en cada Grupo, nos impide el realizar generalizaciones altamente válidas.
5. La prueba que estamos proponiendo no se encuentra estandarizada para la población de niños mexicanos. Esta tesis presenta como parte de la investigación, - su traducción y adaptación cultural a México, siendo esto un primer acercamiento para lograr su estandarización.

El campo de aplicación de esta prueba es realmente amplio, por lo que ofrece innumerables posibilidades para realizar futuras investigaciones que nos lleven a aumentar los conocimientos que hasta ahora se tienen de la Psicología Infantil en México.

A N E X O S

QUE ES LO QUE TU HACES Y LO QUE PIENSAS

NOMBRE _____

GRADO ESCOLAR _____

EDAD _____

COLEGIO _____

FECHA DE NACIMIENTO _____

LEE CADA PREGUNTA Y LUEGO LLENA EL CUADRITO, DE ESTA MANERA, DEL LADO QUE MEJOR TE PAREZCA. HAZ TUS MARCAS EN LA HOJA DE RESPUESTAS.

AQUI HAY DOS EJEMPLOS:

1) Prefieres leer un libro

ó

Mejor te irías a jugar

Si prefieres leer un libro, tienes que llenar el cuadrito del lado izquierdo, si prefieres jugar, debes llenar el otro cuadro, del lado derecho.

No hay preguntas correctas o incorrectas, porque a las personas les gusta hacer cosas distintas unas de otras.

Hay algunas preguntas que sí tienen una respuesta correcta, y tienen 3 respuestas entre las -- que hay que escoger, como en el ejemplo 2. La respuesta correcta es 8, de modo que hay que llenar el cuadro que está junto al número 8.

2) El número que sigue después de 2, 4, 6, es:

2

ó

8

ó

12

No tardes mucho tiempo en responder a las preguntas, aún si te parece alguna difícil de contestar. Asegúrate de que contestes todas las preguntas. Si mientras estás trabajando encuentras -- que no conoces alguna palabra, pregunta qué significa. Ya puedes comenzar.

QUE ES LO QUE TU HACES Y LO QUE PIENSAS

NOMBRE _____ GRADO ESCOLAR _____

EDAD _____ COLEGIO _____ FECHA DE NACIMIENTO _____

Lee cada pregunta y después llena el cuadro de esta manera, del lado que estés de acuerdo.

- | | | |
|--|---|---|
| 1. Después de la escuela te reúnes con tus amigos a jugar y a divertirte. | ó | Prefieres hacer cosas tu solo. |
| 2. Cuando un compañero te dice que estás equivocado en creer alguna cosa, tu sigues creyéndola de todas maneras. | ó | Le preguntas a otras personas para ver si tu tienes razón. |
| 3. Son mejores tus ideas que las ideas de otros niños. | ó | Generalmente no son mejores. |
| 4. Cometes muchos errores. | ó | Pocos. |
| 5. Te gustaría tener más tiempo para estar solo. | ó | Te gusta pasar el tiempo con tus amigos. |
| 6. Dice tu mamá que eres muy lento para hacer las cosas. | ó | Haces las cosas rápido y bien hechas. |
| 7. Te sientes triste en una fiesta que dura mucho tiempo. | ó | Te gustaría que la fiesta nunca terminara. |
| 8. Con frecuencia tus planes no funcionan. | ó | Siempre funcionan bien. |
| 9. Cuando tu mamá te dice que te laves las manos, tu te las lavas. | ó | Unicamente te las lavas si piensas que ella va a revisar que tu te las lavaste. |

mismo.		el mismo.	
11. Seco es el opuesto de húmedo.	6	Frío 6 Pegajoso	
12. Te ríes cuando alguien se equivoca.	6	No te ríes de las equivocaciones de la gente.	
13. Si tu vieras un pequeño animal en el parque, preferirías únicamente mirar <u>lo</u> .	6	Lo agarras o cazas con un arco y flecha.	
14. Si tus papás te regañan, a ti te <u>mo</u> - <u>lesta</u> .	6	Te dan ganas de llorar.	
15. Trabajar es jugar, como noche es a .	8	Obscuro 6 luz 6 día	
16. Tiene tu maestra que decirte frecuen- temente que pongas atención a tu <u>trá</u> - <u>bajo</u> .	6	Tu difícilmente te distraes.	
17. Vas a casa de tus amigos sin decirse <u>lo</u> a tu mamá.	6	Siempre le dices a tu mamá donde vas a ir.	
18. Puedes olvidar cosas desagradables - como si nunca hubieran ocurrido.	6	Te resulta difícil olvidar las cosas - desagradables.	
19. El número que sigue al 2-5-8 es	6	7 6 11 6 9	
20. Obedeces siempre las reglas.	6	Únicamente cuando tienes que hacerlo.	
21. Preferirías ser un maestro.	6	Un científico.	
22. Crees que podrías fácilmente aprender a volar un avión.	6	Sería muy difícil.	
23.Cuál de las siguientes palabras no <u>co</u> - <u>rresponde</u> al siguiente grupo: cuerda, lazo, trampa, alambre.	6	Lazo 6 trampa 6 alambre.	

- que se queda sentado en un...
- | | | |
|---|---|--|
| 25. Sufres muchos accidentes. | 6 | Te mantienes alejado de las cosas que son peligrosas. |
| 26. Las personas hieren frecuentemente tus sentimientos. | 6 | Difícilmente esto sucede. |
| 27. Si el tío de María es mi padre, que parentesco tiene la hermana de María conmigo. | 6 | Prima 6 sobrina 6 tía! |
| 28. Si un compañero te dice una grosería tu le dices a él otra. | 6 | Te calmas y se te olvida. |
| 29. Generalmente usas tu abrigo o chamarra cerrada, con el cierre hasta arriba o todo abotonado. | 6 | Únicamente te lo pones. |
| 30. Si tu fueras grande, te gustaría ser el capitán de un crucero turístico. | 6 | Capitán de un submarino en época de guerra. |
| 31. Cuando la gente platica de algún lugar que tu conoces muy bien, empiezas a platicar acerca del lugar. | 6 | No dices nada. |
| 32. Te sientes despierto y listo la mayoría de los días. | 6 | Hay días en que te sientes torpe. |
| 33. Preferirías jugar un deporte rudo, brusco como foot ball americano. | 6 | Prefieres volar un papalote. |
| 34. La mayoría de los niños de tu salón leen mejor que tu. | 6 | Tu puedes leer igual o mejor que ellos. |
| 35. Haces las cosas que deberías hacer. | 6 | Únicamente cosas que te gusta hacer. |
| 36. Te dan miedo los perros grandes que te encuentras en la calle. | 6 | Te gusta pasar cerca de ellos. |

- | | | |
|--|---|---|
| 37. Te gustaría soñar que tu fueras un <u>e</u>
nano y un duende. | ó | Que tu fueras un cazador de tigres. |
| 38. Te gustaría ser más guapo. | ó | Tu piensas que eres suficientemente -
guapo. |
| 39. Si tu fueras maestro, permitirías a-
los niños que echaran relajo. | ó | Los tendrías callados y quietos. |
| 40. Te acuestas y te pones a pensar en -
cosas. | ó | Generalmente te acuestas y te duermes. |
| 41. Te gusta leer acerca de guerras y <u>ba</u>
tallas. | ó | Te asusta leer acerca de ésto. |
| 42. Se te olvidan las cosas que dices a-
las personas que tu vas a hacer. | ó | Te acuerdas de las cosas que dijiste
que harías. |
| 43. Cuando tu mamá está enojada contigo,
es casi siempre su culpa. | ó | Sientes que generalmente es tu culpa. |
| 44. Si la gente no está haciendo algo de
la manera que debería hacerse, tu se
lo dices.. | ó | Sientes que no deberías decir nada. |
| 45. Si tuvieras que escoger, te gustaría
ser un profesor de escuela. | ó | Un gran cazador o atleta. |
| 46. La gente te pone suficiente atención | ó | Tienes que hacer cosas para lograr que
la gente se fije en tí. |
| 47. Prefieres escuchar al profesor. | ó | Hablar tú en el salón de clases. |
| 48. Puedes facilmente cuidar todo lo que
te pertenece. | ó | Si ó No |
| 49. Si tuvieras oportunidad, preferirías
ir a una carrera de autos. | ó | A un museo. |

- | | | |
|--|---|--|
| 50. Tienes éxito en la mayoría de las cosas que haces. | 6 | Con frecuencia te salen mal las cosas. |
| 51. Los adultos te hablan como si no les importaran tus sentimientos. | 6 | Te respetan y tratan de no herir tus sentimientos. |
| 52. Entiendes fácilmente a las personas. | 6 | Te preocupa que no puedas entenderlas. |
| 53. Cuando un grupo está cantando, preferirías no reunirte con ellos. | 6 | Te unes al grupo muy contento. |
| 54. Si la gente te molesta te enojas mucho por dentro. | 6 | Sonríes y no te importa mucho. |
| 55. La gente dice que tu eres el primero que le gusta hacer cosas nuevas, excitantes o emocionantes. | 6 | Ellos dicen que eres muy cuidadoso. |
| 56. Frecuentemente te sientes feliz y contento. | 6 | Frecuentemente piensas que cualquier cosa pequeña te puede hacer llorar. |
| 57. Prefieres aprender una lección de la escuela. | 6 | Ver jugar a un equipo. |
| 58. Te enoja el tener que esperar para salir a jugar porque tienes que cambiarte de ropa. | 6 | A ti no te importa esperarte y cambiarte de ropa. |
| 59. Te gusta ser estudiante en la escuela | 6 | Tu te saldrías de la escuela si pudieras. |
| 60. Casi nunca te sientes solo. | 6 | Frecuentemente te sientes solo. |
| 61. Cuando la gente te hace una broma, te molesta. | 6 | Lo tomas con tranquilidad. |
| 62. Haces las cosas tan aprisa que a veces tienes que esperar a los demás porque acabaste antes. | 6 | Eres muy calmado y cuidadoso en todo lo que haces. |

- | | | |
|---|---|--|
| 63. Prefieres aprender algo nuevo en la escuela. | 6 | Ver televisión. |
| 64. Hay muchas cosas que te salen mal y que hacen que te sientas molesto -- frecuentemente. | 6 | No te sientes molesto con frecuencia. |
| 65. Haces tu tarea sin que te digan que la tienes que hacer. | 6 | Deben recordártelo varias veces antes de que tu la empieces a hacer. |
| 66. Cuando tu maestra lee en voz alta, escuchas cada palabra que ella lee. | 6 | Empiezas a pensar en otra cosa. |
| 67. Prefieres ser grosero con las personas. | 6 | Te gusta ser educado. |
| 68. Cuando vas a ver al doctor te cuesta trabajo ser valiente. | 6 | No te preocupa ver al doctor. |
| 69. Cuando alguien te dice exactamente - como hay que hacer el trabajo, lo haces de la manera que tú crees que es la más fácil. | 6 | Lo haces exactamente de la manera como te dijeron. |
| 70. Te acuerdas de la mayoría de las cosas que aprendes. | 6 | Se te olvidan fácilmente. |

QUE ES LO QUE TU HACES Y LO QUE PIENSAS

NOMBRE _____ GRADO ESCOLAR _____

EDAD _____ COLEGIO _____ FECHA DE NACIMIENTO _____

Lee cada pregunta y después llena el cuadro de esta manera, del lado que estés de acuerdo.

- | | | |
|---|---|---|
| 1. Piensas que la mayoría de los adultos son personas agradables. | ó | Te gusta burlarte de ellos cuando no se encuentran presentes. |
| 2. Te has dado cuenta que otros niños se <u>a</u> provechan de tí. | ó | Ellos son amables contigo. |
| 3. Piensas que la gente te quiere igual ó más que a las demás personas. | ó | No. |
| 4. Piensa la gente que tu no haces las <u>co-</u> sas bien. | ó | Que tu haces las cosas bien la mayoría de las veces. |
| 5. Estás solo la mayor parte del tiempo. | ó | Casi siempre estás acompañado con un <u>a-</u> migo al menos. |
| 6. Piensan los adultos que tú no sabes <u>com</u> portarte bien. | ó | Que tú eres un niño que se porta muy -- bien. |
| 7. Te caen bien pocos niños. | ó | Te caen bien casi todos los niños. |
| 8. Cuando hay niños jugando en el patio,-- estás casi siempre parado alrededor --- viéndolos jugar. | ó | Eres tú generalmente uno de los que <u>jue-</u> gan. |

- | | | |
|--|---|--|
| 9. La mayoría de las personas te ayudan cuando tú se los pides | 6 | Al pedir ayuda las personas te la niegan. |
| 10. Te está saliendo todo bien | 6 | Te parece que tienes muchos problemas. |
| 11. Quedarse es el opuesto a ir | 6 | permanecer 6 suceder |
| 12. En tus sueños te persiguen los animales y tienes pesadillas | 6 | Son sueños agradables |
| 13. La gente te considera una persona obediente. | 6 | Eres terco y haces las cosas a tu manera. |
| 14. Cuando está obscuro, puedes caminar por tu calle, sin sentir miedo. | 6 | Tienes miedo y deseas estar con gente |
| 15. Colmena es a abeja como nido es a: casa | 6 | huevos 6 pájaros |
| 16. Cuando te sientes decepcionado, te dan ganas de pelear | 6 | Te sientes cansado y lloras. |
| 17. Preferirías ir a un partido de football | 6 | Caminar por la playa |
| 18. Cuando escuchas una historia triste, te ríes y te burlas de la historia. | 6 | Te hace ponerte serio. |
| 19. El número que sigue a 12, 9, 6 es 4 | 6 | 3 6 5 |
| 20. Piensas muy seguido acerca de tus clases y de lo que aprenderás en tu escuela. | 6 | Acerca de cosas emocionantes que te gustarfa hacer |
| 21. Preferirías ser una estrella de cine | 6 | Viajar a la luna. |

- | | | |
|--|---|--|
| 22. Preferirías viajar como miembro de la tripulación de una nave espacial. | ó | Trabajar como empleado en una librería. |
| 23. Cuál de las siguientes palabras no pertenece al grupo: primero, contar, noveno, segundo | o | |
| noveno | ó | segundo ó contar |
| 24. En tu familia, eres tú el calmado. | ó | El que se mete en problemas. |
| 25. Si las personas dejan su cosas olvidadas en tu casa, a tí no te molesta <u>re</u> gresárselas. | ó | Te causa molestia el regresárselas. |
| 26. Si tú haces algo mal, te preocupas <u>mu</u> cho de eso. | ó | Se te olvida pronto. |
| 27. Si la tía Rosa es mi mamá, qué relación tiene conmigo el hermano de Rosa | | |
| primo | ó | sobrino ó tío |
| 28. Desearías que la escuela no fuera tan molesta. | ó | La escuela está bien así. |
| 29. Si obtienes una mala calificación en una prueba, desearías haber estudiado más. | ó | No te importa mucho. |
| 30. Si tuvieras animales salvajes o <u>vib</u> oras te daría miedo. | ó | Pensarías que es divertido. |
| 31. Te gustaría estar en la clase en donde los niños echan relajo. | ó | En donde casi todos se portan bien. |
| 32. Cuando tú comienzas a hacer algo, o a pintar un dibujo generalmente tienes tiempo para terminarlo. | ó | Frecuentemente te das cuenta que tienes que apurarte. |

- | | | |
|---|---|--|
| 33. En un juego preferirías ser un piloto de un avión rápido. | ó | Un famoso escritor. |
| 34. Los ruidos fuertes te asustan. | ó | Únicamente te ríes de ellos. |
| 35. Preferirías hacer las cosas del modo como lo dice tu maestra. | ó | Hacerlo como tú crees que debe ser. |
| 36. Cuando estás con adultos, ellos hablan tanto que tú sientes que estás estor-- bando. | ó | Ellos están deseosos de escucharte. |
| 37. Preferirías ver un paisaje bonito | ó | Ver un tanque de guerra derrumbando un edificio. |
| 38. Te llama la atención el maestro por no poner atención. | ó | Tu pones suficiente atención. |
| 39. Prefieres ir de paseo con otros niños. | ó | Con tus padres y parientes. |
| 40. Sientes algunas veces como si nunca hi cieras cosas correctas. | ó | Generalmente te salen bien las cosas. |
| 41. Puedes tocar a un insecto o bicho gran- de. | ó | Tu odias a todos los insectos. |
| 42. Prefieres ver animales en el zoológico | ó | Escalar una montaña. |
| 43. Dejas tus juguetes u otras cosas para- que alguna persona las recoja después- de que tú las usaste. | ó | Lo haces tú mismo. |
| 44. Suceden cosas maravillosas todos los -- días. | ó | La mayoría de los días son casi iguales |

- | | | |
|---|---|---|
| 45. Si estuvieras en lo alto de una piedra, te daría mucho miedo ver para abajo. | 6 | Te gustaría ver hacia abajo y saludar a las personas. |
| 46. La mayoría de las personas te quieren | 6 | Muy pocas personas te quieren. |
| 47. Haces la tarea de una manera cuidadosa porque es bueno hacerlo de esta manera. | 6 | A ti no te importa cómo hacerla, siempre y cuando la maestra la acepte. |
| 48. Estás contento cuando haces las cosas que tus amigos quieren hacer. | 6 | No eres feliz si no haces las cosas -- que tu quieres. |
| 49. Te gusta jugar juegos rápidos y rudos | 6 | Juegos lentos y poco rudos. |
| 50. Están tus papás siempre dispuestos a escucharte. | 6 | Están generalmente muy ocupados. |
| 51. Tu maestra quiere a otros niños más -- que a tí. | 6 | No |
| 52. Cuando la gente dice "Vamos a trabajar juntos en esto" generalmente estás de acuerdo. | 6 | Tú dices "Yo me puedo aburrir". |
| 53. Preferirías dejar limpiar a alguien tu cuarto. | 6 | Hacerlo tú mismo, para que se haga exactamente del modo que lo quieres. |
| 54. Tienes muy mala suerte porque el trabajo de la escuela te sale mal. | 6 | Solamente tienes lo usual de mala suerte. |
| 55. La mayoría de los días te sientes un poco triste y cansado | 6 | Feliz lleno de energía y con ganas de hacer cosas. |
| 56. Cuando pasas por un gran incendio, te detienes a ver qué está pasando. | 6 | Prefieres no verlo, sino únicamente escuchar qué pasó después. |

57. Cuando vas al cine disfrutas la película. 6 Te cansas y pierdes interés a la mitad de la película.
58. Pequeñas cosas te molestan al grado- que te dan ganas de golpear o patear algo. 6 No te molestan pequeñas cosas.
59. Preferirías hacer cosas que son seguras y correctas. 6 Cosas peligrosas y atrevidas..
60. Tratas de ser educado con las personas ancianas. 6 Te mantienes alejado de las personas ancianas.
61. Cuando estás jugando, te enojas un- poco cuando pierdes. 6 Tú crees que el buen jugador no se eno--ja.
62. Cuando te enojas, discutes mucho y- hasta gritas. 6 Siempre tratas de mantenerte tranquilo,- aunque estés enojado.
63. Si no piensas que una ley o regla es tá hecha para tí, la obedeces de todas formas. 6 No la obedeces.
64. Piensas que las personas algunas ve- ces son malas nada más porque sí. 6 Que son generalmente bondadosas.
65. Quién crees que sea más feliz: Una - persona con un buen trabajo 6 Una persona que hace lo que quiere.
66. Piensas que siempre eres educado. 6 Quizá eres un poco latoso.
67. Si las personas platican acerca de un juego que es un poco peligroso, tú di- ces "vamos a hacerlo" 6 Piensas que es mejor mantenerse alejado de los juegos que pueden causarte daño.

68. Te gustan las fiestas en donde tú --
puedes decidir qué juegos jugar.

ó

Una fiesta donde los juegos ya están
planeados.

69. Dicen las personas que no eres muy -
cuidadoso con tus cosas.

ó

Conservas tus cosas en orden.

70. Si tú estuvieras enojado, te irías -
tranquilamente a tu cuarto.

ó

Aventarías la puerta cuando salieras.

	Page 2	Page 3	Page 4
PART A ₁ } or C ₁ } <input type="checkbox"/>	11 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>	31 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>	51 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>
	12 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>	32 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>	52 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>
or	13 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>	33 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>	53 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>
PART B ₁ } or D ₁ } <input type="checkbox"/>	14 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>	34 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>	54 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>
	15 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>	35 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>	55 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>

↓
Start Here

Page 1			
1 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>	21 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>	41 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>	61 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>
2 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>	22 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>	42 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>	62 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>
3 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>	23 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>	43 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>	63 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>
4 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>	24 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>	44 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>	64 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>
5 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>	25 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>	45 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>	65 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>
6 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>	26 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>	46 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>	66 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>
7 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>	27 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>	47 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>	67 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>
8 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>	28 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>	48 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>	68 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>
9 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>	29 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>	49 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>	69 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>
10 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>	30 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>	50 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>	70 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>

	Page 6	Page 7	Page 8
PART A ₂ } or C ₂ } <input type="checkbox"/>	11 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>	31 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>	51 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>
	12 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>	32 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>	52 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>
or	13 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>	33 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>	53 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>
PART B ₂ } or D ₂ } <input type="checkbox"/>	14 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>	34 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>	54 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>
	15 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>	35 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>	55 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>

↓

Page 5			
1 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>	21 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>	41 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>	61 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>
2 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>	22 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>	42 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>	62 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>
3 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>	23 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>	43 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>	63 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>
4 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>	24 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>	44 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>	64 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>
5 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>	25 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>	45 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>	65 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>
6 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>	26 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>	46 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>	66 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>
7 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>	27 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>	47 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>	67 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>
8 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>	28 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>	48 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>	68 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>
9 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>	29 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>	49 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>	69 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>
10 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>	30 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>	50 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>	70 <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/>

Do not write below this line.

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	N	O	Q ₃	Q ₄	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	N	O	Q ₃	Q ₄
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----------------	----------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----------------	----------------

FACTOR	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	N	O	Q ₃	Q ₄
Combined Score (A ₁ + A ₂ ; B ₁ + B ₂ ; C ₁ + C ₂ ; or D ₁ + D ₂)														
Total Raw Score														
Standard Score														



KEY FOR ANSWER SHEET: CHILDREN'S PERSONALITY QUESTIONNAIRE (CPQ), FORM A OR FORM C

- Instructions:**
1. Lay this number 1 key over the upper part of the answer sheet, lining it up by means of the "check star" at the top right-hand side. (The score boxes will be left exposed at the bottom of the answer sheet.)
 2. This key yields half the raw scores, and the number 2 key, the other half. Each "right" answer scores 1. Obtain the Factor A raw scores for Part A₁ (or C₁) by counting the

- number of marks showing in the A block at the left-hand side. Record this number in the A score box indicated below the A block.
3. Obtain the B scores by counting the number of marks showing in the five blocks marked B in the second column. Similarly, find the E score from the E blocks. Repeat this process for each column across the key.

(Check)



PART A₁
or C₁

Note: This key should be used only in scoring Form A or Form C. Be sure that there is a mark in the box above.

B	G	N	Q ₃
E	I		
B	G	N	Q ₃
E	I		
B	G	N	Q ₃
E	I		
B	G	N	Q ₃
E	I		

PART A₂
or C₂

Note: This key should be used only in scoring Form A or Form C. Be sure that there is a mark in the box above.

B	G	N	Q ₃
E	I		
B	G	N	Q ₃
E	I		
B	G	N	Q ₃
E	I		
B	G	N	Q ₃
E	I		

A B E G I N Q₃ A B E G I N Q₃



KEY FOR ANSWER SHEET: CHILDREN'S PERSONALITY QUESTIONNAIRE (CPQ), FORM A OR FORM C

- Instructions:**
1. Repeat the process explained on key number 1 to obtain the remaining raw scores for each factor.
 2. Add the Factor A raw scores for Part A1 (or C1) to that on Part A2 (or C2) to obtain the combined Factor A raw score for Form A or C. Similarly, combine the raw scores for the other factors on the two Parts.

Note: Before scoring any answer sheet, of course, the usual precautions should be taken; namely, each answer sheet should be scanned to make sure that all questions have been marked, that BOTH answers are not marked, or that some odd pattern does not exist (for example, all marks in the left-hand column, etc.). The Handbook gives further details in the section on scoring. (Check) ★

PART A1 or C1 <i>Note:</i> This key should be used only in scoring Form A or Form C. Be sure that there is a mark in the box above.	D	H	O	PART A2 or C2 <i>Note:</i> This key should be used only in scoring Form A or Form C. Be sure that there is a mark in the box above.	D	H	O						
		F	J		Q ₄		F	J	Q ₄				
	D	H	O			D	H	O					
		F	J		Q ₄		F	J	Q ₄				
	D	H	O			D	H	O					
C		F	J	Q ₄		F	J	Q ₄					
	D	H	O		D	H	O						
		F	J	Q ₄		F	J	Q ₄					
	D	H	O		D	H	O						
		F	J	Q ₄		F	J	Q ₄					
	D	H	O		D	H	O						
	F	J	Q ₄		F	J	Q ₄						
C	D	F	H	J	O	Q₄	C	D	F	H	J	O	Q₄

CPQ, Forms A and B, Copyright 1959, 1963, Institute for Personality and Ability Testing, 1602 Carondek Drive, Champaign, Illinois, U.S.A. All rights reserved.

BIBLIOGRAFIA

- ALLPORT, W.G.; La Personalidad, su configuración y desarrollo Editorial Hender, Barcelona, 1977.
- ANASTASI, A.; Test Psicológicos, Editorial Aguilar, Madrid, España, 1966.
- ARDILA, R.; Psicología del aprendizaje, Editorial Siglo XXI, México, 1976.
- AUSUBEL, D.; Psicología Educativa, un punto de vista cognoscitivo, Editorial Trillas, México, 1976.
- BELLAK, L. y BELLAK S. A.; Manual del Test de Apercepción Infantil con figuras humanas, Psicometría y Psicodiagnóstico, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1979.
- BENDER, L.; Bender Visual Motor Gestalt Test; Cards and Manual of Instruction, New York, American Orthopsychiatrics, Assn, 1946.
- BENDER, L.; Test Gestaltico Visomotor, Usos y Aplicaciones, Tercera Edición, Editorial Paidós, México, 1955.
- BISCHOF, L. S.; Interpretación de la teoría de la personalidad, Enfoque de poder explicativo y capacidad predictiva. Editorial Trillas, México, 1977.
- BORING, E. G.; Historia de la Psicología Experimental, Editorial Trillas, México, 1978.

CATTELL, R. B.; El Análisis científico de la personalidad, Editorial Fontanella, Barcelona, 1965.

CATTELL, R. B.; Manual For The Children's personality questionnaire the C. P. Q., Copyright by the Institute for personality and ability testing Champaign, Illinois, 1975.

CID GONZALEZ.; Efectos de los problemas emocionales de niños de bajo rendimiento escolar y C. I. normal, Tesis para obtener el título de Licenciado en Psicología, UNAM., México, 1980.

COLLIN, G., Selección de Test al Servicio de la Psicología Infantil, Biblioteca de Cultura Pedagógica, Editorial Kapeluz, Buenos Aires, 1955.

CRUICKSHANK, W. M. y HALLAHN, PD.; Perceptual and Learning-Disabilities in Children Research and Theory. Volume 2, --- Syracust University, Press, 1975.

CRUICKSHANK, W. M.; El niño con daño cerebral, en la escuela, en el hogar y en la comunidad. Editorial Trillas, México, 1979.

CUELI, J. y REIDC, .L.; Teorias de la personalidad, Editorial Trillas, México, 1979.

DOWNIE, M. N. y HEALTN, R. W.; Métodos Estadísticos Aplicados, Editorial Harla, México, 1973.

FREUD, A.; Psicoanálisis del jardín de Infantes y la Educación del niño, Biblioteca de Psicología profunda, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1977.

FROSTIG, M.; Método de Evaluación de la Percepción Visual, -
Editorial El Manual Moderno, México, 1973.

FLORES, C. Dolores; Estudio Comparativo de cinco escuelas en-
base a los catorce factores de personalidad medidos por el -
H. S. P. Q. del Dr. R. B. Cattell, VIA, 1970.

GARFIELD, S. L.; Psicología Clínica, el estudio de la perso-
nalidad y la conducta. Editorial Manual Moderno, México, ---
1979.

HAMMER, F. E.; Tests Proyectivos Gráficos, Biblioteca de ---
Psicometría y Psicodiagnóstico, Editorial Paidós, Buenos Ai-
res, 1976.

HENDRIX, D. H.; Evaluation of Learning Disabilities, Who ---
should test what, Journal of Learning Disabilities, 1981, vo-
lume 14, num. 2, P P: 82 - 83.

HILGARD, R. y BOWER, G.; Teoría del aprendizaje, Editorial -
Trillas, México, 1973.

HILL, W.; Teorías Contemporáneas del Aprendizaje, Editorial-
Paidós, Buenos Aires, 1979.

JUAREZ, A. M.; Estudio Psicológico del Test 16 P F. de Ray--
mond B. Cattell administrado a estudiantes del Colegio de --
Psicología, UNAM, México, 1970.

KERLINGER, F. N.; Investigación del comportamiento, técnicas
y método, Segunda Edición, Nueva Editorial Interamericana, -
México, 1975.

KIRK, A. S. MC. CARTHY J. J. y KIRK, D. W.; Examiner's Manual, Illinois Test of Psycholinguistic Abilities, The University of Illinois, Press, U. S. A., 1968.

KLEIN, M.; Biblioteca de Obras Completas, Volúmen 2, Contribuciones al Psicoanálisis. Editorial Paidós, Horme, Buenos-Aires, 1978.

KOPPITZ, I. M.; El Test Gestáltico Visomotor para Niños, - 5a. Edición, Editorial Guadalupe, Biblioteca Pedagógica, -- Buenos Aires, 1974.

KUHN, S. T.; La estructura de las Revoluciones Científicas, Fondo de Cultura Económica, México, 1971.

LEON, V. G.; La dislexia secundaria, un problema de aprendizaje en el niño, Tesis de Licenciatura en Psicología, Universidad Iberoamericana, México, 1978.

LERNER, W. J.; Children with learning disabilities, theories diagnosis, Teaching Strategies. Houghton Mifflin Company, Boston, 1971.

LEVIN, J.; Fundamentos de estadísticas en la investigación social. Editorial Harla, México, 1979.

Mi Primera Enciclopedia, El Mundo Mágico de los Niños, Editorial DIANA, México, 1982.

MYKLEBUST, H.; Development and disorders of written language, New York, Grune & Statton, 1973.

PAIN, S.; Diagnóstico y Tratamiento de los Problemas de Aprendizaje. Edición Nueva Visión, Buenos Aires, 1981

PARDINAS, F.; Metodología y Técnicas de investigación en Ciencias Sociales, Introducción elemental, 17 Edición, Editorial Siglo XXI, México, 1977

PIAGET, J.E. INHELDER, B.; Psicología del niño, 8a. Edición, Ediciones Morata, Madrid, 1978

PICHOT, P.; Los Test mentales, 8a. Edición, Editorial Paidós, Biblioteca del Hombre Contemporáneo, Buenos Aires, -- 1979

RAMIREZ, B.; Aspectos pedagógicos en niños con disfunción cerebral, Tesis Profesional para obtener el título en Psicología, UNAM, México, 1974

REESE, W.H. y LIPSITT, P.L.; Psicología Experimental Infantil, Editorial Trillas, México, 1974

REIDL, L.; Estudio preliminar a la estandarización de la prueba Jr. Sr. High School Personality Questionnaire del Dr. R.B. Cattell en un grupo de adolescentes, UNAM, México 1969

RUCH F.L. y ZIMBARDO, P.G.; Psicología y Vida, Editorial Trillas, México, 1978

SALAZAR, J.M. MONTERO, M.; Psicología Social, Editorial Trillas, México, 1980

Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educa---
ción Elemental, Dirección General de Educación Especial.--
La educación especial en México, Primera Edición, 1981.

Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educa---
ción Elemental, Dirección General de Educación Especial.--
Bases para una política de Educación Especial, FONAPAS, Mé-
xico, 1981.

SOENKSEN, A. P.; Flagg, C. L.; Schmits, W. D.; Social comu-
nication in Learning Disabled Students: A Pragmatic Analy-
sis: Journal of Learning Disabilities, 1981, Volume 14, --
num. 5, pp. 283 286.

SUAREZ, D. R.; La educación, su filosofía, su psicología, -
su método, Editorial Trillas, 1980.

VIGNOLA, J.; Los Tests psicológicos, Manual Práctico para-
valorar la personalidad, Editorial de Vicchi, S. A. Barce-
lona, 1972.

WESCHLER, D.; Weschler Intelligence Scale for Children Re-
vised, The Psychological corporation, New York, New York, -
1974.

WOLMAN, B.; Técnicas Psicoanalíticas, Editorial Troc ei, -
Buenos Aires, 1972.

ZAZZO, R.; Manual para el exámen Psicológico del niño, Edi-
torial Kapeluz, Buenos Aires, 1968. Edició. revisada, Edi-
torial Fundamentos, Buenos Aires, 1971.

ZIEGLER, L. R.; Child and Context: Reactive Adaptation of -
Learning Disabled children, Journal of Learning Disabili-
ties, 1981, Volume 14, number 7, pp.: 391 - 393.