



ESTILOS COGNITIVOS EN EL MEXICO URBANO Y RURAL*

M. Maccoby y Nancy Modiano**

Uno de los problemas inevitables de los países en subdesarrollo y en transición de una economía predominantemente campesina a una industrializada, estriba en el factor humano: el cambio de mentalidad del campesino a la de un obrero urbano industrial. Usualmente este problema se engloba con el proceso de la educación. Primero el grado de alfabetismo, después la educación primaria, técnica y superior. Sin embargo, el aumento en conocimientos y educación son sólo uno de los factores necesarios al cambio que requiere hacer el campesino para funcionar adecuadamente en la sociedad industrial. Otros, no menos importantes, incluyen el carácter (estructura motivacional) y los valores y formas de pensar, o estilo cognitivo.

En este estudio consideramos dos aspectos del estilo cognitivo tanto en un pueblo campesino como en un sector industrializado de México. El primer aspecto es la habilidad para codificar objetos y conceptos en términos de principios de equivalencia. El segundo es el modo predominante de razonamiento moral, ¿Cómo se relacionan estos aspectos del estilo cognitivo entre sí y con el cambio de la sociedad campesina a una industrial?

Nuestra hipótesis consiste en general que el estilo cognitivo se desarrolla en la infancia de acuerdo con las demandas de la cultura, en términos del modo de razonamiento más funcional para operar dentro de las condiciones socio-económicas de esa misma sociedad o clase social. Esta formulación considera al estilo cognitivo esencialmente en la forma en que FROMM trata al carácter social (1949). Sensibiliza al investigador para considerar en todo momento las interrelaciones entre los requerimientos de la sociedad y las funciones de la cognición -en este caso el razonamiento moral y abstracto- para adaptarse a la sociedad.

* Traducción: Psic. Patricia González y Dr. Carlos Magis.

** Artículo publicado en la revista Human Development. Suiza. 12; p. 22-33.



Un trabajo previo comparó los modelos de desarrollo para la formulación de diferencias y equivalencias de los niños campesinos-urbanos mexicanos y niños urbanos norteamericanos (Maccoby y Modiano 1966). Ese estudio sugirió que se siguen diferentes modelos de desarrollo entre niños urbanos y rurales: encontrándose que entre los 8 y 12 años los niños urbanos dejan de usar atributos perceptibles para solucionar problemas de equivalencia y emplean más eficientemente conceptos nominales y funcionales. Los niños de pequeños poblados, a su vez, incrementan con la edad la utilización de atributos perceptibles, mientras que es frecuente que fallen en las equivalencias, sin embargo, sus juicios de diferencias son más finos.

En el presente trabajo nos avocamos a los estilos característicos del razonamiento entre niños mayores de 12 y 13 años, en relación con los juicios morales y equivalencias, así como la tendencia a organizar la experiencia en términos de atributos nominales, funcionales y perceptuales. La hipótesis más importante es que el razonamiento por equivalencias caracteriza a los hijos de obreros y no a los hijos de campesinos, aún cuando los dos vivan bajo la misma cultura nacional.

Nuestro método de análisis buscará tipos cognitivos de síndrome de respuestas, describirá los mismos que se forman dentro de una subcultura y comparará aquellos que existen en ambas (tipos de transición). El análisis de los tipos profundizará el estudio del desarrollo, ya que los promedios de desarrollo algunas veces indican diferencias en la cantidad pero no en la calidad. Sólo analizando esos tipos, es posible explorar las razones subyacentes en los modelos característicos de respuesta que demuestran que los niños del poblado no sólo se encuentran a la saga y detrás del veloz desarrollo de los niños de ciudad.

METODO.

La investigación se basó en el estudio de 19 niños y niñas, entre 12 y 13 años, en un pueblo de 800 habitantes situado 100 kilómetros al Sur de la Ciudad de México. El pueblo se dedica exclusivamente a la agricultura, predominando la caña de azúcar y el ---



arroz¹; se estudió también a 49 niños y niñas de las mismas edades de una unidad habitacional en la Ciudad de México, sus moradores - pertenecían al sector industrial de la economía.

El estudio de la Ciudad incluyó al grupo completo de sexto año de Primaria de la escuela situada en la unidad habitacional (nueve niños y diez niñas). El grupo rural incluyó a todos los niños de - 12 y 13 años de una muestra al azar de la población infantil que - fue hecha para probar una amplia batería de pruebas. La muestra ru - ral fue escogida sin considerar la escolaridad pues tomando en - cuenta la gran variación de edades de cada grupo, la muestra rural varía considerablemente con respecto a la escolaridad.

Se administraron a los niños las pruebas siguientes:

1. Diferencias y equivalencias². Los reactivos que presentamos a cada niño fueron los siguientes: plátano, naranja, frijol, carne, leche, agua, aire, fuego y piedra. En el pueblo los niños fueron entrevistados individualmente, el investigador apuntaba cada una de las respuestas, en la unidad habitacional las pruebas fueron administradas a todo el grupo, el investigador leía las preguntas impresas en cada hoja de respuestas y los niños escribían sus respuestas. En cada caso el primero de dos reactivos fue presentado a los niños preguntándoles ¿"En qué son similares un plátano y una naranja"?, (¿cómo se parecen?). Después de que hubieron contestado, se les preguntó ¿"En qué es diferente un frijol de un plátano y una naranja"? y en seguida ¿"En qué son similares un frijol, un plátano y una naranja"? - El procedimiento continuaba de la misma forma con la adición de cada uno de los reactivos excepto para el último, la piedra, - en el que sólo se preguntaba sobre la diferencia.

Las respuestas fueron calificadas tanto para las diferencias o las equivalencias en términos de 5 criterios principales para reu-

1) Una descripción del poblado se puede consultar en Maccoby (1967) y Fromm y - Maccoby (1970).

2) Basado en la prueba desarrollada por Olver y Hornsby (1966).



nir o distinguir.

- A) Perceptible. Este incluyó tanto las características intrínsecas como forma, tamaño, color, textura y extrínsecas como localización en tiempo y espacio.
- B) Funcional. Las características intrínsecas, incluyeron lo que el reactivo podía hacer (ej. "los plátanos crecen"), las características extrínsecas incluyeron lo que se podía hacer con el reactivo (ej. "los plátanos se comen").
- C) Morales o afectivos. Estos criterios fueron poco usados; incluyeron términos como bueno o malo, bonito o feo.
- D) Nominal. Estos eran conceptos abstractos usualmente asociados con clasificaciones subordinadas (ej. "frutas, comidas, sólidos").
- E) Porqué sí, más que cualquier tipo de atributo eran definiciones simples (por ejemplo "todas estas cosas son parecidas y esta es diferente").

Más aún, al considerar el uso de los atributos funcionales buscamos el nivel de abstracción y se añadió al puntaje de cada niño el número de veces que empleó atributos abstractos, tanto funcionales como nominales.

Cuando un niño razona que él puede comer plátanos, se refiere a una operación concreta, pero cuando dice que los plátanos y otros alimentos lo hacen crecer, o lo mantienen vivo, o son necesarios para la vida, se desplaza hacia un nivel más inferencial o formal, a un mayor grado de abstracción. Por supuesto que todos los atributos verbales son abstracciones, pero algunas se refieren a operaciones más "concretas" como el ver, tocar o saborear; llamamos a estos atributos concretos. Por atributos abstractos entendemos un nivel mayor de abstracción que incluye clases nominales o funciones de objetos que no pueden ser experimentadas directamente sean estas inducidas o aprendidas.

Como una prueba de confiabilidad sobre la lista de alimentos, todos los niños fueron también examinados con la siguiente lista de palabras: caballo, vaca, pollo, león, serpiente, mosquito, hombre, árbol, montaña. No se encontraron diferencias significati-



vas en los estilos cognitivos, por el uso de atributos percepti---bles, funcionales y nominales entre ambas listas de reactivos.

2. Juicios morales: Cinco pares de las historias de Piaget, - - (1932: 118-119) fueron administradas. A los niños se les pidió que indicaran de cada par de historias qué protagonista era - más desagradable y por qué. Las historias de Piaget incluían:
- A) El niño que rompió 15 vasos al obedecer a su madre y el niño - que rompió sólo uno al tratar de alcanzar galletas.
 - B) El niño que se hizo una gran mancha de tinta al tratar de ayu- dar a su papá y el que se hizo una mancha pequeña al jugar con la pluma fuente de su padre.
 - C) La niña que se hizo un agujero grande en el vestido mientras - intentaba ayudar a su madre y la que se hizo uno pequeño jugan- do con las tijeras.
 - D) El niño que robó un pan para un amigo hambriento y la niña que robó un moño.
 - E) El niño que tomó dulces cuando su madre no estaba y la niña - que dejó escapar al pájaro de una amiga.

Una sexta historia fue agregada para probar si los niños consi- deraban peor para un niño robar y traicionar a sus amigos o desobe- decer a su madre.

Las respuestas fueron calificadas en términos de una escala de cuatro puntos, el 1 implicaba un realismo moral estricto (el tama- ño del daño o la obediencia estricta), el 4 reciprocidad (conside- raciones sobre los motivos); 2 y 3 fueron puntos intermedios. Ya - que a algunos de los niños del pueblo no se les aplicaron las seis historias (para acortar la batería más amplia), la puntuación fi- nal del niño fue la suma de sus puntuaciones dividido entre el nú- mero de reactivos. Para revisar la confiabilidad de la puntuación los dos autores calificaron independientemente 80 cuestionarios - ($R = 0.74$).

Las primeras tres historias, todas comparando el tamaño del da- ño (realismo moral) con las consideraciones del motivo, tienen una alta correlación. La cuarta que contrasta el robar pan para un ami



go hambriento con el robar un listón para uno mismo, se correlaciona significativamente con las otras. Las dos siguientes que contrastan la obediencia contra la reciprocidad, se correlacionan significativamente entre sí. La última que contrasta la desobediencia a la madre con el robo y la traición, se correlaciona menos con las otras, debido a la santificación mexicana del papel materno, desobedecerla se considera como el peor de los crímenes (Maccoby, 1967). Excepto para este reactivo, en el que el 80% de los jóvenes consideraron peor el desobedecer que el traicionar, todos los reactivos se correlacionaron estrechamente con la escala completa con un rango de correlaciones de $r = 0.66$ a $r = 0.81$.

3. Coeficiente Intelectual y desarrollo escolar: Se les administró la prueba matrices progresivas de Raven (1958) que fueron calificadas de acuerdo con las normas de Puerto Rico. Esta prueba propone examinar el razonamiento lógico y observacional. Fue aplicada para estar seguros que se estudiaban diferencias en los estilos cognitivos y no en la habilidad. El desarrollo escolar fue calculado solamente para los niños del pueblo, multiplicando su promedio de fin de año (de uno a diez) por el promedio de edad de los niños de su grado escolar y dividiéndolo entre su propia edad; así los niños menores que la mayoría de su grado y obtenían buenas calificaciones puntualizarían más alto y los que eran mayores y tenían notas más bajas puntualizarían más bajo.

RESULTADOS.

1. Equivalencias y Diferencias: A las respuestas se les aplicó el análisis tipal (McQuitty, 1957) usando el criterio de que cada uno de los individuos de un tipo determinado sería más parecido a otro individuo con el mismo tipo que cualquier otro individuo en la muestra. Con la intención de formar grupos, cada joven fue calificado de acuerdo al número de veces que usó cada uno de los atributos para las diferencias, así como al número de explicaciones exitosas de las diferencias; lo mismo se hizo para las equivalencias; cuando un niño usó más de un atributo por juicio, recibió crédito por cada uno de ellos. Las



respuestas de cada niño fueron entonces correlacionadas con todas las respuestas de cada uno de los niños de la muestra y fue agrupado con aquel con el que se correlacionaba mejor. Para cada uno de los grupos o tipos así formados, un prototipo fue seleccionado; este fue el niño que, dentro del tipo, tuvo el puntaje más alto de correlaciones.

Al examinar estos grupos y los modelos prototípicos de respuestas, es posible descubrir empíricamente síndromes de estilos cognitivos.

Para simplificar el análisis, los siete tipos que se encontraron se agruparon en tres grupos caracterizados por: el razonamiento concreto, abstracto-concreto y abstracto. (Ver cuadro 1). Este "juicio de equivalencia" se justifica tanto en base al análisis de contenido como por las significantes intercorrelaciones de los subtipos prototipo.

Tabla I Porcentaje de niños de zona urbana y rural entre los 12 y 13 años ubicados en el tipo cognitivo.

T I P O	% RURAL NIÑOS (N=19)	% URBANO NIÑOS (N=49)
Concreto (I, II, III)	69	30
Concreto, Abstracto (IV)	11	19
Abstracto (V, VI, VII)	5	32
Otros	15	18
TOTAL	100	100



El tipo I (concreto) estuvo formado por tres subtipos, dos de ellos (incluyendo a 37% del pueblo y 21% de la ciudad) parecían ser el estilo de niños más pequeños. Aún así, el mayor subtipo (incluyendo el 32% del pueblo y el 9% de la ciudad) refleja el estilo cognitivo distintivo de la sociedad campesina. Los niños que pertenecen a este tipo fallan en los juicios de equivalencia, pero son muy exactos al formular las diferencias. Los criterios concretos tanto perceptual como funcional se encuentran muy favorecidos. A los niños les interesa en forma muy viva la realidad concreta de los objetos.

Sus respuestas indican que entienden tanto los conceptos formales como los nominales; pueden clasificar usando estructuras subordinadas, pero no escogen hacerlo cuando se les pregunta por similitudes, debido a que la similitud para ellos significa un parecido exacto, como el de dos naranjas, no el de una naranja y un plátano.

Un ejemplo de este estilo cognitivo es el de una niña que dice de un plátano, naranja, frijol y carne, "todos ellos pueden ser comidos pero no son parecidos, ya que la carne no es redonda, ni como el plátano o el frijol". Ella es capaz de juicios de equivalencia pero éstos no satisfacen su forma de organizar la experiencia.

Los miembros de este grupo prefieren aislar un objeto para describir su especificidad en detalle. Sus juicios de diferenciación no sólo son exactos, sino que además resultan en ocasiones poéticos. "El plátano es como un cuerno, la naranja como una pelota y el frijol como un pequeño corazón; no son parecidos".

Los niños del tipo II (concreto-abstracto) favorecen los atributos funcionales y nominales para hacer juicios de equivalencia, desplazándose de lo concreto a lo abstracto en tanto la lista se ponía más difícil. Ven así a los primeros reactivos como comida o cosas para ser comidas y cuando se agrega el aire realizan exitosamente el salto de lo concreto o lo formal a lo abstracto funcional.

Se caracterizan por el éxito tanto al ver las similitudes co



mo las diferencias, favoreciendo atributos perceptibles para la diferenciación. Emplean categorías abstractas subordinadas cuando se requiere, pero prefieren usar atributos concretos o perceptibles cuando los pueden relacionar con el "objeto real".

El tipo III (abstracto) incluye un subtipo pequeño (con el 5% del pueblo y el 15% de la ciudad) de aquellos que son principalmente abstractos, pero les falta consistencia en el estilo. El sector más grande del tipo III es un subtipo que incluye sólo a niños citadinos (17% de la muestra). Este grupo es uno de los más característicos de la sociedad urbano-industrial. Estos niños emplean sólo una clasificación abstracta, nominal o funcional, en los juicios de equivalencia. En el mejor de los casos se mueven de los atributos nominales o funcionales como "todos son necesarios para la vida" o "para mantener el cuerpo funcionando", y en el peor se pierden en conceptos formales y pierden flexibilidad. Algunas veces fallan al ver las diferencias debido a su dependencia de las clasificaciones nominales, habiendo perdido la habilidad para ver diferencias perceptibles o funcionales concretas. Son el opuesto de los niños que están tan impresionados por lo concreto de los objetos que rechazan el concepto de equivalencia; algunos están tan preocupados por agrupar de acuerdo a una subordinación formal que pierden el sentido de la originalidad de lo perceptible. Es significativo que este estilo cognitivo esté completamente ausente en la comunidad campesina,

Distribuir a los niños en tipos cognitivos ayuda a refinar el entendimiento de las diferencias entre lo rural y lo urbano. El tipo concreto, especialmente de aquellos que rechazan los juicios de equivalencia, refleja una forma de pensar distinta del tipo abstracto, que incluye sólo a un niño del pueblo. El que algunos de los niños urbanos muestren un estilo "rural" se explica quizá por la constante migración en México del campo a la ciudad y porque la población urbana industrial mantiene algunos elementos en transición de la forma campesina de ver el mundo. La muestra rural se ve concentrada en el tipo concreto (casi el 70%) mientras que la muestra urbana se encuentra dis-



tribuída entre los tres tipos. Comparando el tipo concreto con tra los otros dos, las diferencias urbano-rural ocurren al nivel de probabilidad de menos de 0.01 (Chi cuadrada = 0.08' con un grado de libertad).

2. Aprovechamiento escolar, coeficiente intelectual y estilos - - cognitivos; Las matrices progresivas de Raven fueron usadas para obtener la puntuación del C.I. debido a que si bien, no mide habilidades verbales, si se correlaciona significativamente con el aprovechamiento escolar para la muestra del pueblo - - ($R = 0.50$, $N = 41$, $p = 0.01$). La correlación entre el C.I. y el éxito en las equivalencias así como el uso de atributos funcionales o nominales fue cercano al cero (0.1 r 0.01 , $N = 42$). Las correlaciones entre desempeño escolar y éxito en las equivalencias así como el uso de atributos funcionales o nominales fueron cercanos a cero (0.2 r 0.00 , $N = 46$). Esto sugiere que la habilidad necesaria para las tareas de equivalencias, no se demanda en las escuelas primarias mexicanas. En el pasado la lectura y la memorización de lo leído eran resaltadas; y sólo ha sido en los últimos años que la Secretaría de Educación ha impulsado la modernización de los contenidos y métodos de enseñanza (Modiano, 1966).

3. Juicios morales y estilo cognitivo: Tanto los juicios morales como el razonamiento equivalencia-diferencia, reflejan la influencia de la cultura en las formas de pensar y éstas están interrelacionadas. Para ambas muestras el uso de atributos abstractos en las tareas de equivalencia están relacionadas con juicios más recíprocos o menos "realistas" y menos autoritarios. El puntaje en el juicio moral está significativamente correlacionado tanto con el uso de atributos funcionales-abstractos ($r = 0.46$, $N = 32$, $p = 0.01$) como con el uso de atributos nominales ($r = 0.32$, $N = 51$, $p = 0.05$).

Al comparar la escala de los juicios morales con los tres tipos: concreto, concreto-abstracto y abstracto, podríamos predecir que los niños del tipo concreto darían respuestas "realistas" en los tres grupos de historias que comparan el realismo



concreto con los motivos abstractos. Los datos apoyan esta predicción, con 54% del tipo concreto, 46% del tipo concreto-abstracto pero sólo 19% del tipo abstracto usando uno o más "juicios realistas" (Chi cuadrada = 5.93, grados de libertad = 2, p 0.05). Aún cuando, como KOHLBERG (1963) anota, cualquier historia puede tener un significado particular para un niño o cultura, tuvimos el cuidado de aceptar los "juicios realistas" que estuvieron basados en un razonamiento "realista". Hubiéramos podido utilizar en su lugar la escala completa pero de ser hecho así, los criterios usados sólo abarcaron un 10% más de los niños, quienes aún cuando tendían hacia la reciprocidad en la escala completa, todavía demostraban razonamiento "realista".

La escala de juicio moral es más sensitiva a la edad de lo que lo son las variables de abstracción o equivalencia, aún en el pueblo. Aún cuando a la edad de 12 años la mayoría de los niños del pueblo no son recíprocos, la escala de reciprocidad se correlaciona con la edad para toda la muestra de niños de 6 a 16 años ($r = 0.46$ p 0.01). Como en los tipos de equivalencia-diferencia, cierta falta de reciprocidad podría deberse a un desarrollo más lento, pero, una vez más, el análisis de respuestas indica que ésta no es una explicación suficiente para toda la variación. Más aún, el desarrollo más lento de la reciprocidad, es debido probablemente a una cultura tradicionalmente autoritaria, que inhibe una ética de reciprocidad (Maccoby, Modiano y Lander, 1964). En la historia que enfrenta la dependencia a la madre contra la reciprocidad, hemos visto que la dependencia a la madre, tan enraizada culturalmente (Maccoby, 1967), sobrepasa a cualquier otra consideración aún entre los niños urbanos.

La escala de juicio moral se parece a las variables que tienen que ver con abstracción y equivalencia en su falta de correlación con el coeficiente intelectual ($r = 0.00$, $N = 74$) y aprovechamiento escolar ($r = 0.06$, $N = 53$). En la muestra total del pueblo, la madurez del juicio moral se correlaciona con el C.I. de Raven solamente 0.13 y con el Stanford Binet, en una sorprendente correlación r negativa de - 0.47. La aparente - -



inexplicable correlación se debe al hecho que el C.I. de - - Stanford Binet, decae significativamente con la edad entre los niños del pueblo. Las habilidades verbales esperadas en edades mayores no se desarrollan en estos niños (Maccoby y Modiano, - 1962). De hecho, consideramos las pruebas tradicionales de Coeficiente Intelectual como inadecuados para medir las habilidades intelectuales -que incluyen la percepción de la gente o - los detalles- que caracteriza a los niños más "inteligentes" - del pueblo. Aun cuando el coeficiente intelectual y la reciprocidad se encuentran generalmente relacionados dentro de las sociedades desarrolladas e industriales (Kohlberg, 1963), algunos de los niños más inteligentes en la sociedad campesina responden a sus necesidades culturales propias más que a las demandas de la lógica abstracta.

Como en el caso del uso de la abstracción, un niño puede hacer juicios morales recíprocos tanto en una forma estereotipada, como en una que tome en cuenta la singularidad de cada situación. Así la reciprocidad o "justicia" puede substituir al pensamiento, pero algunos niños, especialmente en el pueblo, dan juicios morales "realistas" antecedidos por razonamientos inteligentes. Un niño señaló que la razón por la que la niña que se hizo un agujero más grande en su vestido era más culpable, era porque estaba muy enojada con su madre; implicaba por tanto las motivaciones inconscientes. Otro dejó en claro que a un niño no se le debería dar crédito a su deseo de ayudar a menos que contara con la suficiente habilidad y posibilidad de hacerlo con cuidado.

De acuerdo con protocolos estandarizados estadounidenses, estas respuestas no son justas, pero la sociedad norteamericana es más rica y más tolerante hacia los errores infantiles. Los niños de pueblo mexicano no se impresionaron con las buenas intenciones o el descuido cuando involucraban una pérdida material; en una sociedad con economía precaria dicha pérdida podría ser demasiado seria para permitirse el lujo de juzgarla - de acuerdo con motivaciones abstractas. Es también posible que los niños anticiparan las actitudes de sus padres y de otras figuras autoritarias con una exactitud considerable. Sus res--



puestas realistas no necesariamente reflejan un pensamiento es tereotipado o una falta de inteligencia.

Antes de concluir que el realismo moral se relaciona con el es tilo cognitivo es necesario precisar las diferencias rural-ur bano: los resultados ya mencionados reflejan la concentración de campesinos en el tipo concreto. Cuando se precisan los ori genes rurales o urbanos, los porcentajes de niños realistas - dentro de cada tipo permanecen casi idénticos: los niños urba nos que son más concretos son también más realistas (Chi cua- drada = 5.07), grados de libertad 2, p (una cola 0.05, véase cuadro II).

Tabla II Relación entre "realismo" moral y tipo cognitivo.

TIPO	N		% REALISTA		% REALISTA	
	TOTAL	URBANA	TOTAL	URBANO	TOTAL	URBANO
Concreto	26	13	54	62	46	38
Concreto Abs- tracto	11	9	45	44	55	56
Abstracto	16	15	19	20	81	80

Conclusiones

En el estudio de desarrollo (Maccoby y Modiano 1966), diferen- tes modelos para niños en áreas urbanas y rurales fueron dadas en la forma de razonamiento utilizadas en las tareas de similitudes y diferencias. En el presente estudio los síndromes de razonamien- to o tipos cognitivos se han aislado para los niños entre 12 y 13 años. Si se fuera a establecer un continuum, se situaría en un ex- tremo al grupo que es característico de la sociedad campesina: El grupo de los altamente preocupados por los atributos perceptibles y la realidad concreta de los objetos. Estos niños no se interesan en las equivalencias a pesar de que pueden manejar conceptos abs-- tractos; pero la diferenciación les resulta natural y sencilla. En



el otro extremo del continuum se encuentra un grupo que, al organizar la experiencia tanto como al razonar moralmente, se concentra en conceptos nominales y funcionales abstractos para formular las equivalencias. Este tipo más abstracto no incluye a niños campesinos. Es muy parecido al de niños urbanos norteamericanos del estudio que realizamos anteriormente (Maccoby y Modiano, 1966). Ninguno de los extremos del Continuum nos parece más maduro que el - - otro, más bien representan a culturas diferentes.

Las diferencias en los estilos cognitivos hacen difícil a - - los campesinos adaptarse a una realidad urbano-industrial, donde - los atributos del pensamiento más importantes son los funcionales y abstractos. Estas diferencias también tienen sus implicaciones - para el desarrollo de las habilidades intelectuales. Los niños urbanos, en el mejor de los casos, pueden sintetizar conceptos con - exactitud y fuerza intelectual. Han aprendido que las bases del - pensamiento teórico integrando diversos conceptos en términos de - estructuras subordinadas y de razonamiento abstracto. Han aprendido a liberarse de la tiranía de los estímulos, su forma, color y - cualidades perceptibles. Pero su estilo corre el riesgo de estereotiparse. Los conceptos son rápidamente encasillados y se pierde la singularidad de la experiencia. Los juicios morales se conforman - en una teoría abstracta que se puede despegar de asuntos tanto más profundos como la compasión y el entendimiento.

Los hallazgos sugieren que algunos niños campesinos se detienen en un nivel inferior de desarrollo cognitivo. Pero esta no es una descripción adecuada de aquéllos que desarrollan un estilo cognitivo que con sutileza y profundidad responde a las realidades de la cultura campesina. Lo característicamente concreto del niño campesino le impide desenvolverse adecuadamente dentro de una sociedad industrial altamente racionalizada, pero le permite, en el mejor - de los casos, mantener una relación más honda con su mundo, un pensamiento menos alienado, y una experiencia y lenguaje poético que es expresado en los conceptos campesinos sobre el amor (Maccoby, - 1967). Hemos observado que en un pueblo pequeño, todos conocen la historia de vida de prácticamente todos. Este conocimiento, obtenido desde la niñez, le permite al habitante un sentido de relación y de hogar único pero es intransferible.



Resumen.

En México, un país en proceso de industrialización, diferentes estilos cognitivos caracterizan a los adolescentes de 12 a 13 años tanto urbanos como rurales. Se examinaron 19 niños campesinos y 49 niños urbanos de acuerdo con sus formas de razonamiento con equivalencias, diferencias y juicios morales. El estilo más característico de los niños campesinos incluía atributos perceptibles y una combinación de "realismo moral" y autoritarismo en sus juicios morales. Algunos de los niños urbanos razonaron de esta manera, pero otro estilo de razonamiento que no existe entre los campesinos, apareció. Este "tipo industrial" se caracteriza por la preferencia por atributos abstractos y formales, facilidad para formular equivalencias y una tendencia hacia el razonamiento moral basado en la reciprocidad. Los diferentes estilos reflejan las demandas de diferentes subculturas mexicanas y sugiere una razón por la que los campesinos encuentran muy difícil la adaptación a las demandas de una sociedad industrializada.

REFERENCIAS.

- Fromm, E.: Psychoanalytic characterology and its application to the understanding of culture; in S. Stanfield's and M. W. Smith's Culture and personality (Viking Fund, Wenner-Gren Foundation for Anthropological Research, 1949).
- Fromm, E. And Maccoby, M.: Character and class in a Mexican Village (Prentice-Hall Inc. Englewood Cliffs, N.J. in press).
- Kohlberg, L.: Moral development and identification. In Sixty-second yearbook of the National Society for the Study of Education, Part I (Chicago University Press, Chicago 1963).
- Maccoby, M.: Love and authority, a study of Mexican peasant villagers; in J.M. Potter's, M.N. Diaz's and G.M. Foster's Peasant society, a reader, pp. 336-346 (Little, Brown and Company, Boston 1967).
- Maccoby, M.: On Mexican national character. Ann. Amer. pol. soc. sci. 370: 630-73 (March, 1967).
- Maccoby, M. and Modiano, N.: Children's intelligence in a Mexican



- village. *Amer. Psychologist* 17: 305-306 (1962).
- Maccoby, M. and Modiano, N.: On culture and equivalence I: in J. Bruner's, R. Olver's and P. Greenfield's *Studies in cognitive growth*, pp. 257-269 (John Wiley and Sons, New York 1966).
- Maccoby, M.: Modiano, N. and Lander, P.: Games and the development of social character in a Mexican village, *Psychiatry* 27: 150-162 (1964).
- McQuitty, L.: Elementary Linkage analysis for isolating orthogonal and oblique types and typal relevancies *Educ. Psychol. Measmt.* 17: 207-229 (1959).
- McQuitty, L.: Rank order typal analysis. *Educ. psychol. Measmt.* 23: 55-61 (1963).
- Modiano, N.: Reading comprehension in the national language (Ph. D. dissertation, New York University 1966).
- Olver, R. and Hornsby, J.R.: On equivalence: In J. Bruner's, R. Olver's and P. Greenfield's *Studies in cognitive growth*, p. 68-85 (John Wiley and Sons. New York 1966).
- Piaget, J.: *Judgement and reasoning in the child* (Ilarcourt and Brace, New York 1928).
- Piaget, J.: *The moral judgement of the child* (Free, Press, New York 1932, and 1948).
- Raven, J.C.: *Guide to using the coloured progressive matrices* (H.K. Lewis and Company and G.C. Harrap and Company, London 1958).