

**Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Escuela de Ciencias Sociales
Carrera de Psicología**

"Estandarización de la Escala de Desarrollo Psicosocial de René Jazzó y Marie Claude Hurtig en Niños de Cinco Años de Edad"

Memoria para optar al Título de Psicólogo

Profesora patrocinante: Ps. Patricia Eissmann Valenzuela

Asesora Metodológica: Ps. Elisabeth Wenk Wehmeyer

Autoras: Marcela Aranda Sanchez
Ma. Eugenia Brante Lara
Lorena M. Robles Cárdenas



**Santiago - Chile
1995**

19657

A...

...Mi mamá, por su incondicional
apoyo y amor

Marcela

...Mis papás y hermanos, por su
carinho y confianza
Lorena

...Mi papá, mis hermanos,
pero especialmente a ti mamá
por creer que podía lograrlo

Quena

Agradecemos ...

A nuestra profesora patrocinante Patricia Eissman V. , por su constante apoyo y guía durante esta investigación , por su cariñosa acogida, paciencia y preocupación.

A nuestra asesora metodológica Elisabeth Wenk W. , por su oportuna ayuda y apoyo en el desarrollo de esta investigación.

A todos los Establecimientos Educativos (Colegios y Jardines Infantiles) que nos abrieron sus puertas , permitiéndonos obtener nuestra ansiada muestra. Especialmente a las Educadoras de Párvulos por su cordial acogida y paciencia.

A todos los papás que nos regalaron su tiempo y paciencia, para contestar la prueba. Sin ellos jamás hubiésemos obtenido nuestra muestra.

A la familia Brante -Lara, por acogernos en su hogar durante todo el tiempo que nos tomó desarrollar esta investigación . Especialmente a la Tía Quena , por su constante preocupación e incentivo.

A Jimena Robles, por su valiosísimo apoyo en el manejo computacional, durante el proceso de análisis de datos .

Y en general a todas las personas que nos quieren y acompañaron durante todo este tiempo; familiares, amigos. Gracias por su incondicional estímulo, cariño, paciencia y confianza, especialmente en los momentos difíciles.

Indice

I	INTRODUCCION	1
II	MARCO TEORICO	5
	2.1 Desarrollo en el Niño Preescolar	5
	2.1.1 Desarrollo Físico	6
	2.1.2 Desarrollo Cognitivo	8
	2.1.2.1 Desarrollo Cognitivo Según J. Piaget	8
	2.1.3 Desarrollo Moral	24
	2.1.3.1 Desarrollo Moral según J. Piaget	24
	3.1.3.2 Desarrollo Moral según L. Kolherg	29
	2.1.4 Desarrollo Social	31
	2.1.4.1 Factor Genético-Hereditario	31
	2.1.4.2 Factor Ambiental	33
	2.1.4.3 Desarrollo Psicosocial Según R. Zazzó y M. C Hurtig	39
	2.2 Juego	42
	2.2.1 El Juego Según Jean Piaget	44
	2.2.1.1 El Juego de Ejercicio	44

2.2.1.2 El Juego Simbólico	47
2.2.1.3 El juego de Reglas	54
2.2.2 El Juego Como Medio Terapéutico	56
2.2.2.1 Terapia de Juego Psicoanalítica	57
2.2.2.2 Terapia de Juego Centrada en el Niño	68
2.3 La Escala de Desarrollo Psicosocial de R. Zazzó y M. C. Hurtig	80
2.3.1 Descripción de la Escala de Desarrollo Psicosocial	80
2.3.2 Confiabilidad y Validez de la Prueba	86
2.3.3 Conclusiones en Torno a la Prueba	89
2.3.4 Investigaciones sobre la Escala de Desarrollo Psicosocial Realizadas en Chile	92
III. METODOLOGIA	100
3.1 Definición del Problema	100
3.2 Tipo de Estudio	100
3.3 Objetivos	101
3.4 Definición de Variables	102
3.5 Definición y Características del Universo	107
3.6 Muestra	107

3.7	Procedimiento	108
3.7.1	Selección de la Muestra	108
3.7.2	Descripción de los Instrumentos Utilizados para la Selección de la Muestra	111
3.7.3	Aplicación de la Escala de Desarrollo Psicosocial Adaptada para los Cinco Años	113
IV	ANALISIS DE DATOS	114
4.1	Tablas	123
4.2	Análisis de Casos	138
V	CONCLUSIONES	143
VI	PROYECCIONES Y SUGERENCIAS	149
VII	SINTESIS	152
VIII	BIBLIOGRAFIA	157

IX ANEXOS	165
Escala de Desarrollo Psicosocial Adaptada para Cinco Años	166
Protocolo de Aplicación	176
Escala de Desarrollo Psicosocial Adaptada Según Criterio de Jueces	177
Escala de Estratificación de Nivel Socioeconómico Himmel (1981)	188
Encuesta de Anamnesis	190

I Introducción

El ser humano se encuentra en constante evolución y desde su nacimiento adquiere día a día capacidades que le permitirán, en su vida futura, desenvolverse adecuadamente.

El desarrollo del niño es acelerado e inquietante para quienes lo rodean. Los teóricos del desarrollo infantil tratan de responder las interrogantes que este fenómeno conlleva, abordando el problema desde distintos ángulos, como son el desarrollo físico de los menores, el desarrollo cognitivo, desarrollo moral y desarrollo psicosocial, entre otros.

Es sabido que el desarrollo del niño es un proceso integrado, que sólo con fines didácticos se separa en áreas como las ya mencionadas anteriormente, no obstante ninguno de ellos por sí sólo puede dar cuenta del proceso global de crecimiento y desarrollo del ser humano.

El Marco Teórico de esta investigación se centrará en una revisión teórica del desarrollo físico, cognitivo, moral y psicosocial de los niños de cinco años, analizando entre otros, autores como J. Piaget, L. Kohlberg, J. Flavell, R. Zazzó, P. Mussen y D. Papalia.

Y, por otra parte, describir la importancia del juego en los niños, ya que éste constituye la manera natural de su expresión. A través de él los niños dan cuenta de sus emociones, sentimientos, valores, pensamientos; aspectos que muchas veces el adulto tiene dificultades para acceder. Por esto último consideramos importante exponer . en primer lugar , la teoría de Jean Piaget acerca del juego ya que plantea una visión clara y ordenada acerca de él.

En segundo lugar , se expondrá el juego como un medio terapéutico para los niños , sobre todo tomando en cuenta que en la etapa preescolar , los niños requieren un enfoque terapéutico que satisfaga sus necesidades . Así se desarrollarán dos enfoques de terapia de juego que fueron creados por autores que comenzaron trabajando con adultos y se dieron cuenta que estos modelos no consideraban las características específicas de los niños. Estos serán , la terapia analítica de juego de M. Klein y la terapia de juego centrada en el niño de V. Axline.

Muchas de las investigaciones en torno al desarrollo infantil se han centrado en el aspecto intelectual , diseñando test de inteligencia que evalúan esta área; pero prácticamente no existen test que evalúen el desarrollo socio-emocional. Es decir, que una de las características más importantes del ser humano como es su relación interpersonal no ha sido aún objeto de estudio científico en edades tempranas (Montenegro, H. 1992).

Por lo que es importante contar con investigaciones científicas acerca del desarrollo psicosocial. Aspecto en que se centrará este estudio.

Ahora bien, el instrumento objeto de esta investigación apunta específicamente al desarrollo psicosocial .Este concepto , tal como lo propone R. Zazzó , constituye una apreciación más realista de la capacidad de los sujetos para adaptarse a situaciones concretas de la vida cotidiana.

R . Zazzó y M.C. Hurtig distinguen tres aspectos en el desarrollo psicosocial:

- **Autonomía Social** : Se refiere a la independencia progresiva frente al mundo de los demás , especialmente a la relación parental , y frente a las necesidades elementales de la vida diaria como aseo , hábitos de dormir y vestirse .

- **Adaptación Social** : Se refiere a la integración en el grupo social más allá de las propias necesidades , a través de la participación y contribución a la vida social.

- **Inteligencia Social** : Que para R. Zazzó y M.C. Hurtig es " el grado de comprensión de las situaciones sociales , lo que involucra una cierta sensibilidad hacia otros , una aptitud para comprender , para apoderarse de una situación " (Alarcón , C. y Veas , M. 1987).

La Escala de Desarrollo Psicosocial da cuenta del grado evolutivo en que se encuentra el niño en los tres aspectos mencionados anteriormente. La Escala permite obtener un resultado en términos globales , es decir, entrega el nivel de desarrollo psicosocial que tiene el niño respecto de sus pares. Además, puede evaluarse el rendimiento del niño en cada una de estas tres áreas: autodirección, Intereses, relaciones Interindividuales.

Este trabajo, constituye la sexta etapa de una línea de investigación iniciada con la adaptación de la Escala de Desarrollo Psicosocial de R. Zazzó y M. C. Hurtig para niños de 5 a 12 años , con residencia urbana en el área Metropolitana: Carrasco, R. y Molina, S. (1985); Alarcón, C y Veas, M. (1987); Velasco, M (1987); y su posterior estandarización para las edades de seis a doce años: Casarejos, A y Reveco, M. (1989); Cubillos, M. y Neira, R. (1991).

Esta investigación responde a la necesidad de contar con normas clínicas por edad y diferenciales por estrato socioeconómico para niños de cinco años de edad. Esta memoria permite finalizar el proceso de estandarización del instrumento a la realidad nacional.

Nos parece importante señalar, que la aplicación de una prueba psicométrica en un medio cultural diferente para el que fue diseñado el instrumento, requiere de un proceso de estandarización que se inicia con la adaptación del instrumento al medio cultural en el que se desea estandarizar, prosigue con el perfeccionamiento del mismo a fin de conseguir que discrimine en forma óptima los niveles de la variable que interesa medir y se completa con la comprobación empírica de los niveles en que se manifiestan estas variables en el medio de adaptación, en contraposición a los mismos niveles en el medio original.

El proceso de estandarización consiste básicamente en mantener las mismas condiciones en la aplicación y corrección de un test y en la obtención de normas, a fin de poseer un punto de referencia que permite interpretar los resultados en relación al rendimiento del grupo normativo.

El contar con este instrumento estandarizado es un aporte para los profesionales psicólogos y otros que trabajan en el campo del desarrollo infantil, pues permite evaluar a tiempo, retrasos en el desarrollo psicosocial, posibilitando una estimulación temprana.

II Marco Teórico

2.1 Desarrollo en el Niño Preescolar

Desde que el ser humano se enfrenta al mundo, va poco a poco adquiriendo capacidades que le permiten ir adaptándose a éste. Estas capacidades se desarrollan con mayor intensidad durante la primera infancia y la niñez temprana.

El desarrollo infantil es un proceso global que abarca distintas áreas, que se encuentran relacionadas entre sí, por lo mismo parece difícil estudiarlas en forma separada. No obstante es de gran utilidad intentar conocer los aportes que cada una de estas áreas entrega al desarrollo integral del ser humano.

En este capítulo se revisarán cuatro aspectos del desarrollo del niño de edad preescolar (2 a 5 años). A saber, desarrollo físico, cognitivo, moral y psicosocial.

Antes de comenzar la revisión de cada uno de estos aspectos, es relevante definir el concepto de desarrollo. Con este término se designa a los cambios "de la conducta o de rasgos que parecen surgir de manera ordenada, al menos durante un razonable espacio de tiempo. Por lo común, estos cambios dan lugar a maneras nuevas y mejoradas de reaccionar, es decir, a una conducta que es más adaptativa, más sana, más compleja, que está más altamente organizada o que es más estable, competente o eficiente" (Mussen, P., 1985; p. 10).

2.1.1 Desarrollo Físico

J. Mora y J. Palacios (en Palacios, J. y cols., 1993), se refieren al período preescolar como la etapa en que el desarrollo físico se caracteriza, básicamente, por la extensión y afinamiento del control sobre el cuerpo y sus movimientos. El niño va "del estado de un ser Incoordinado e Impotente, en la dirección de un miembro más normalmente Integrado e Independiente de su mundo" (Breckenridge, M.E., 1973; p.286).

En la consecución de estos logros intervienen dos procesos: maduración y aprendizaje.

La maduración biológica es un proceso que se inicia con la gestación del ser humano. En la etapa preescolar el cerebro continúa su desarrollo, enfatizándose el proceso de arborización de las dendritas y conexión de unas neuronas con otras, adquiriendo su máxima intensidad entre los 3 y 5 años. A los 5 - 6 años el lóbulo frontal habrá madurado lo suficiente como para permitir la presencia de funciones de regulación y planeamiento de la conducta.

Durante la edad preescolar los niños continúan el ritmo de crecimiento de la primera infancia. Como promedio aumentan en estatura entre 5 y 7,5 centímetros por año (Papalia, D y Wendkos, S. ,1990).

En relación a las proporciones corporales la cabeza del niño, continúa siendo relativamente grande, pero el resto del cuerpo comienza a guardar más proporción con ella y su configuración se va volviendo cada vez más semejante a la de los adultos.

Se observa también un importante crecimiento del sistema locomotor que permite al niño una diferenciación, especialización e integración de los movimientos. La que se

manifiesta tanto en la motricidad gruesa (frenar o acelerar una carrera, lanzar objetos) como en la motricidad fina (desde cortar con tijeras hasta realizar los trazos más típicos de la escritura convencional).

Otros logros propios de este período son:

El autocontrol creciente de los esfínteres anal y vesical, tanto diurno como nocturno. Generalmente los niños logran este control entre los 2 y 3 años, controlando las heces antes que la orina y controlándose de día (18 - 24 meses) antes que de noche (2 - 3 años de edad).

El establecimiento de la lateralidad, si bien en la primera infancia aparece diferenciada, es en los años preescolares donde se define claramente.

Debe destacarse que para lograr esta especialización y control del cuerpo, es imprescindible que junto a la maduración biológica se de un proceso de aprendizaje de conductas motrices. Este proceso se ve facilitado por factores tales como la atención adulta, los atributos individuales de los niños, la oportunidad de practicar las habilidades motoras, factores emocionales, motivación. (Breckenridge, M. E., 1973).

2.1.2 Desarrollo Cognitivo

Se entiende por capacidades cognitivas del niño preescolar la forma "como están organizados sus conocimientos sobre el mundo, como construye categorías sobre la realidad, las estrategias que utiliza cuando aprende un material y el modo en que resuelve problemas mediante el uso de principios o reglas" (Rodrigo M., en Palacios, J. y cols., 1993; p 143).

Las capacidades cognitivas del niño serán abordadas desde la teoría de J. Piaget, quien plantea que el desarrollo cognitivo -incluyendo sus propios conceptos de inteligencia y desarrollo- es un proceso dinámico en que el ser humano atraviesa por estadios hasta llegar a la madurez. A medida que avanza de un estadio de menor desarrollo a otro de mayor desarrollo va adquiriendo nuevas capacidades , con las que no contaba en la fase anterior.

2.1.2.1 Desarrollo Cognitivo según J. Piaget

El biólogo y psicólogo suizo J. Piaget definió como objeto de estudio de sus investigaciones " El desarrollo de la inteligencia en el niño". Según Piaget, estudiar la inteligencia en el adulto no permite acceder a los mecanismos y condiciones de su adquisición.

Según R. Mayer (1986) , la teoría de Jean Piaget puede dividirse en dos grandes partes. Una de ellas se refiere a los conceptos generales de este autor y la otra es la enumeración de las etapas del desarrollo cognitivo humano .

A. Conceptos Generales

Los conceptos generales de la teoría de Piaget nacen de la premisa que los seres humanos son seres vivos, que intentan sobrevivir y funcionar con éxito en su entorno. De este entorno obtienen información, la que no pueden captar en su totalidad debido a que todo nuevo conocimiento debe ser relacionado con el conocimiento ya existente. " Todo crecimiento cognitivo, según esta concepción, depende de que vayamos captando información siempre un poco diferente de la que ya tenemos y luego ir reestructurando nuestro conocimiento para integrar la información antigua y la nueva; este proceso produce una estructura cognitiva mejorada, que puede ayudarnos a sobrevivir y a funcionar mejor" (Mayer, R., 1986; p. 306).

Tal como se dijo, Piaget definió como su objeto de estudio "el desarrollo de la inteligencia infantil". En este sentido, el desarrollo se entiende como " una progresiva equilibración, un perpetuo pasar de un estado de menor equilibrio a un estado de equilibrio superior" (Piaget, J., 1979 ;p. 11) y la inteligencia" es sólo un caso particular de adaptación biológica: si la vida es adaptación a las condiciones del medio cambiante, la inteligencia humana es una de las formas de adaptación que toma la vida en su evolución definiendo el concepto de adaptación como estado de equilibrio" (Golse, B., 1987 ; p. 153).

A lo largo del desarrollo de la inteligencia hay aspectos que no varían y que Piaget los denomina **invariantes funcionales** y otros que están en constante modificación que las denomina **estructuras variables**.

Invariantes Funcionales: son "características amplias de la actividad inteligente, que se aplican a todas las edades y que virtualmente definen la esencia misma de la conducta inteligente" (Casarejos, A, y Reveco, M., 1989, p. 49). Piaget distingue dos invariantes funcionales:

- **Organización:** que es la necesidad de tener una estructura interna ordenada y bien organizada.

- **Adaptación:** que es la necesidad de permanecer vivos y sobrevivir a nuestro entorno. Se divide en dos componentes interrelacionados; la asimilación y la acomodación. La asimilación, según Flavell (1982), es el proceso por el cual se alternan los elementos del ambiente en forma tal que puedan ser incorporados en la estructura del organismo. Al interactuar con el medio, el niño manipula los objetos de acuerdo a lo que sus estructuras determinan. Esta manipulación implica la incorporación o asimilación de estos objetos a dichas estructuras. Según Flavell (1982), todo acto inteligente, aún el más rudimentario, supone una interpretación de algo de la realidad externa, una asimilación de ese algo a algún tipo de sistema de significado existente en la organización cognoscitiva del sujeto.

El proceso de acomodación, en tanto, es "adaptarse a las variadas demandas o requerimientos que el mundo de los objetos impone al sujeto" (Flavell, J., 1982; p. 68).

La asimilación y la acomodación están a un mismo tiempo articuladas y en un estado de equilibrio relativo o complementario una respecto de la otra. Así, " toda necesidad tiende primero a incorporar las cosas y las personas a la actividad propia del sujeto, y por lo tanto "asimilar" el mundo exterior a las estructuras ya construídas, y segundo, a reajustar

éstas en función de las transformaciones experimentadas y por lo tanto a "acomodarlas" a los objetos externos" (Piaget, J., 1986; p. 18).

Como consecuencia de lo anterior, el niño asimila los otros a él, es decir que, al permanecer en la superficie de su conducta y de sus móviles, sólo comprende a los otros reduciéndolos a su propio punto de vista y proyectando en ellos sus pensamientos y sus deseos. (Casarejos, A. y Reveco, M., 1989).

Según Mayer (1986), la mayor parte del tiempo existe en las personas una tendencia al equilibrio entre la asimilación y la acomodación; este proceso de balance se denomina **equilibración**, y es el verdadero responsable de todo crecimiento cognitivo. Cuando se asimila nueva información a las estructuras existentes, comienza un proceso de equilibración; el resultado de esto es una nueva estructura cognitiva, que incorpora algo de la nueva información, pero también retiene parte de la información anterior. Así, la equilibración nunca se termina, porque tan pronto como la nueva información es asimilada, el proceso comienza otra vez, con lo cual se producen representaciones del mundo progresivamente mejores.

El proceso de equilibración, no es sino "un proceso continuo que da lugar a estados de equilibrios sucesivos, esencialmente discontinuos, esto es, sistemas de acción organizados cuyos atributos como sistemas pueden describirse en términos de equilibrio. Aunque se considera que el proceso de equilibración mismo es homogéneo en el curso del desarrollo, los estados de equilibrio que él genera no lo son" (Flavell, J., 1982; p. 258).

Estructuras Variables: "serán pues las formas de organización de la actividad

mental, bajo su doble aspecto motor o intelectual, por una parte, y afectivo, por otra, así como según sus dos dimensiones individual y social (interindividual)" (Piaget. J. , 1986; p. 14)

Flavell (1982) se refiere a estas estructuras como una forma particular de equilibrio, más o menos estable en su campo restringido y susceptible de ser inestable en los límites de éste.

Las estructuras variables corresponden a lo que Piaget denomina **Estadlos de Desarrollo**, dado que son distintos períodos de desarrollo los que marcan la aparición de estas estructuras. Cada estadio se caracteriza "por la aparición de estructuras originales, cuya construcción la distingue de los estadios anteriores. Lo esencial de esas construcciones sucesivas subsiste en el curso de los estadios ulteriores en forma de subestructuras sobre las cuales habrán de edificarse los nuevos caracteres (...) . Cada estadio, constituye, pues, por las estructuras que lo definen, una forma particular de equilibrio, y la evolución mental se efectúa en el sentido de una equilibración cada vez más avanzada" (Piaget, J., 1986; p. 15).

Casarejos, M. y Reveco, M., (1989), sistematizan claramente las características de los estadios del desarrollo cognitivo de Piaget:

- Tienen que definirse de manera tal que se garantice un orden constante de sucesión, de adquisición, de comportamiento, independiente de la edad concreta de adquisición de éste.
- Presentan una cronología, que puede ser variable de un grupo de sujetos a otro, Las experiencias educativas, y culturales determinarán la variabilidad de una sociedad a otra,

y el límite cronológico en que un niño accede a un nivel de desarrollo puede ser muy relativo.

- Cada etapa se caracteriza por una estructura de conjunto, estructuras que son integrativas y no se reemplazan unas a otras. Las estructuras que definen etapas anteriores se integran en las siguientes, como subestructuras, sobre las que se construyen las nuevas estructuras.

- Todo estadio tiene un período inicial o de preparación y otro final o de logro. En el período de preparación las estructuras cognitivas están en proceso de formación y organización, siendo por lo tanto, inestables en sus límites. Posteriormente alcanzan un equilibrio característico, formando una estructura de conjunto, período final o de logro.

B. Etapas del Desarrollo Cognitivo

El desarrollo cognitivo presenta una serie de cambios cualitativos fácilmente observables, lo que permite distinguir etapas bien marcadas y definidas. Debido a que el propósito de esta investigación es revisar las características de los niños en edad pre-escolar, se enfatizará la descripción de esta etapa del desarrollo cognitivo :

Piaget distingue los siguientes periodos en el desarrollo cognitivo (las edades cronológicas, deben ser tomadas como límites relativos para cada periodo):

1.- Periodo de la inteligencia sensorio-motora (0 a 2 años).

- 2.- Periodo de preparación y organización de las operaciones concretas (2 a 11 años).
- 3.- Periodo de las operaciones formales (12 a 15 años) .

B.1 Período de la Inteligencia Sensoriomotora (0 a 2 años)

Durante este periodo "el infante pasa del nivel reflejo de completa indiferenciación entre el yo y el mundo propio del recién nacido a una organización relativamente coherente de las acciones sensorio-motoras ante su ambiente inmediato" (Flavell, J., 1982; p. 105).

La inteligencia del niño durante este periodo es fundamentalmente práctica, es decir, una inteligencia ligada a la acción (resuelve problemas de acción construyendo un sistema de esquema de acción).(Piaget, J.1986)

Estadio I: El uso de los reflejos (0 - 1 mes)

"El reflejo es una estructura hereditaria, sistema de movimientos cerrados o esquemas, pero que no se consolida y que sólo acaba de organizarse cuando funciona" (Golse, B., 1987; p. 155).

Estadio II: Las primeras adaptaciones adquiridas y la reacción circular primaria (1 - 4 meses)

Las primeras adaptaciones adquiridas es donde existe "un aprendizaje relativo a los datos nuevos del medio exterior, al mismo tiempo que una incorporación de los objetos así diferenciados" (Piaget, J. , 1986. p. 24). La reacción circular primaria es la tendencia a repetir una adaptación nueva, casual, una y otra vez, debido a la asimilación funcional intrínseca a la actividad inteligente (Flavell, J. ,1986).

Estadio III: la reacción circular secundaria y los procedimientos para prolongar espectáculos interesantes (4 - 8 meses)

"El infante empieza a efectuar acciones orientadas más definitivamente hacia objetos y hechos que se hallan fuera y más allá de su propio cuerpo. En sus tentativas de reproducir una y otra vez efectos ambientales logrados primero mediante acciones casuales, el bebé muestra una especie de preanuncio de intencionalidad o dirección hacia una meta" (Flavell, J., 1982; p.107)

Estadio IV: La coordinación de esquemas secundarios y su aplicación a situaciones nuevas (8 - 12 meses)

"Las reacciones secundarias desarrolladas en la etapa tres comienzan a coordinarse entre sí para formar nuevas totalidades de comportamiento, totalidades que ahora son incuestionablemente intencionales (...) Por último hay una diferencia sutil pero importante en sus reacciones ante objetos nuevos y completamente desconocidos" (Flavell, J., 1982; p. 127)

Estadio V: la reacción circular terciaria y el descubrimiento de nuevos medios a través de experimentación activa. (12 - 18 meses)

El niño "experimenta con el fin de hallar nuevos medios y parece perseguir por primera vez la novedad por la novedad" (Flavell, J., 1982; p. 107).

Estadio VI : Invención de nuevos medios a través de combinaciones mentales (18 - 24 meses)

"El niño comienza a hacer representaciones internas, simbólicas, de problemas sensoriomotores, a inventar soluciones mediante conductas implícitas, en lugar del comportamiento explícito del ensayo y error" (Flavell, J., 1982; p. 107)

B.2 Período de preparación y organización de las operaciones concretas (2 a 11 años)

B.2.1 Subperíodo de las representaciones preoperacionales (2 a 7 años)

En este subperíodo el niño "que había sido un organismo cuyas funciones más inteligentes eran los actos sensorio-motores manifiestos, es transformado en otro cuyas cogniciones superiores son manipulaciones de la realidad, interiores, simbólicas" (Flavell, J., 1982; p. 168).

Como señala Martí, E. (en Palacios, J. y cols., 1993) la inteligencia preoperatoria difiere cualitativamente de la sensoriomotora en:

* La inteligencia sensoriomotora relaciona las diferentes acciones o percepciones de una en una. La **Inteligencia preoperatoria**, gracias a su capacidad simbólica, es capaz de abarcar simultáneamente diferentes acontecimientos y situaciones.

* La inteligencia sensoriomotora tiende a la satisfacción práctica, al éxito de la acción, pero no al conocimiento como tal. La **Inteligencia preoperatoria** es reflexiva y persigue el conocimiento como tal.

* La inteligencia sensoriomotora trabaja sobre los objetos y situaciones mismas (a través de las acciones y las percepciones). La **Inteligencia preoperatoria** actúa de manera mediada sobre la realidad (a través de signos y símbolos) y se libera por lo tanto espacialmente (puede evocar algo que no está presente) y temporalmente (puede evocar el pasado o anticipar el futuro inmediato).

* La inteligencia sensoriomotora es una experiencia privada, que no puede compartirse (debido a que ejecuta acciones en la realidad) . La Inteligencia preoperatoria, al ser representación de la realidad, puede volverse socializada y compartida gracias al sistema social codificado de signos lingüísticos .

Existen siete rasgos característicos del pensamiento preoperatorio que lo diferencian tanto de la inteligencia sensoriomotora como del pensamiento operatorio:

* **Egocentrismo** : "el niño cree que todo el mundo ve a través de sus ojos y que todos experimentan lo mismo que él." (Mayer, R., 1986; p.312). Es una centración en las acciones y representaciones propias del sujeto.

Flavell (1982) expone que el egocentrismo preoperacional se caracteriza porque:

- El niño muestra repetidas veces una relativa incapacidad para tomar el papel de otras persona.
- El niño no siente la necesidad de justificar sus razonamientos ante otros niños de buscar posibles contradicciones en su lógica.
- El niño encuentra difícil tratar sus propios procesos de pensamiento como un objeto de pensamiento.

* **Centración**: Se caracteriza por su tendencia "a centrar la atención en un sólo rasgo llamativo del objeto de su razonamiento en desmedro de los demás aspectos importantes y al hacerlo, distorsionar el razonamiento. El niño es incapaz de descentrar, vale decir, de tomar en cuenta rasgos que podrían equilibrar y compensar los efectos distorsionadores, parciales, de la centración en un rasgo particular." (Flavell, J., 1982; p. 174).

*** Estados y transformaciones:** "el pensamiento preoperatorio tiene tendencia a fijarse en las configuraciones perceptivas, en los estados más que en las transformaciones" (Martí, E., en Palacios, J. y cols, 1993; p. 166). Según Flavell (1982), el pensamiento preoperatorio puede concentrarse de manera impresionista y esporádica en ésta o aquella condición momentánea, estática, pero no puede ligar de modo adecuado una serie completa de condiciones sucesivas en una totalidad integrada, tomando en cuenta las transformaciones que las unifican y las hacen lógicamente coherentes. Y cuando dirige su atención a las transformaciones, el niño encuentra grandes dificultades; por lo general termina por asimilarlas a sus propios esquemas de acción antes que insertarlas en un sistema coherente de causas objetivas.

*** Ausencia de equilibrio:** El pensamiento preoperatorio carece de un equilibrio estable entre los mecanismos de asimilación y acomodación. "Es un pensamiento inestable, discontinuo, mutable y que al mismo tiempo puede centrarse de manera extrema en los intereses subjetivos del momento". (Martí, E., en Palacios J. y cols., 1993; p.166). El niño es "incapaz de acomodarse a lo nuevo asimilándolo a lo viejo en una forma coherente, racional, una forma que permita conservar intactos los aspectos fundamentales de la organización asimilativa previa" (Flavell, J, 1982; p 176).

*** Acción :** "Piaget ha caracterizado muchas veces el pensamiento preoperatorio como una verdadera experiencia mental, es decir, una réplica paso a paso y fiel de las acciones concretas. Aunque representativas, es una manera de aprehender la realidad que tiende a estar más cerca de las acciones y de sus resultados que de construcciones más abstractas y esquemáticas." (Martí, E., en Palacios J.y cols.,1993; p 166). Para Piaget el pensamiento preoperatorio posee representaciones mentales de la realidad pero a un nivel muy básico. Estas representaciones se encuentran más cerca de las acciones que de los conceptos abstractos.

*** Irreversibilidad:** El niño es incapaz de volver a una premisa inicial inalterada. Una cognición "es reversible si es capaz de proseguir un cierto camino y hacerlo luego en sentido inverso para encontrar el punto de partida" (Marti, E., en Palacios J. y cols, 1993; p.166)

*** Conceptos y Razonamiento :** Piaget llama preconceptos a los primeros conceptos empleados por el niño, estos "tienden a ser dominados por la acción, compuestos de imágenes y concretos, antes que esquemáticos y abstractos. Pero también tienen una peculiaridad específica : no se refieren a individuos que posean una identidad estable a través del tiempo y en contextos diferentes, ni a clases o colectividades genuinas de individuos semejantes. (Flavell, J., 1982; p. 177).

El usa la palabra transductivo para referirse a los tipos de razonamiento mediante los cuales el niño de este subperíodo vincula diversos preconceptos. Este tipo de razonamiento "que no es una verdadera inducción ni una verdadera deducción, pasa de lo particular a lo particular . Está centrado en el aspecto sobresaliente de un hecho, el niño irreversiblemente extrae como conclusión algún otro hecho que se impone a su percepción". (Flavell, J.,1982 p. 178).

Es durante los primeros años de la niñez cuando el sujeto hace sus primeras tentativas, relativamente desorganizadas y vacilantes, para enfrentarse con el nuevo mundo de los símbolos.

Dentro del subperíodo de las representaciones preoperacionales, Piaget distingue tres estadios:

Estadio I: Comienzo del pensamiento representacional (2 - 4 años)

Este estadio se caracteriza por la aparición de la función simbólica , a través, del lenguaje, juego simbólico, simbolismo secundario, imitación diferida e imagen mental. La aparición de la función simbólica convierte a la inteligencia en representativa: a cada objeto progresivamente le corresponde una imagen mental que permite al niño evocarlo en su ausencia. "Poder representar mentalmente objetos o acontecimientos, supone la construcción de significantes. Estos constituyen sistemas de símbolos o signos, que permiten acceder a distintos significados sin necesidad de una manipulación práctica de la realidad" (Gubbins, V., 1986; p.34).

" La función simbólica en su conjunto diferenciará el pensamiento de la acción y creará la representación, pero, en este proceso formador, el lenguaje desempeñará un papel extraordinariamente importante ya que, de manera contraria a los otros instrumentos semióticos que el niño construye a medida de sus necesidades, el lenguaje está completamente elaborado socialmente y contiene en principio un conjunto de instrumentos cognitivos (relaciones, clasificaciones, etc.) al servicio del pensamiento" (Golse, B., 1987; p.159).

El pensamiento en este estadio es **preconceptual y transductivo**. Preconceptual porque el niño no es todavía capaz de alcanzar los conceptos propiamente dichos. Los preconceptos se caracterizan por estar a medio camino entre la generalidad propia del concepto y la individualidad de los elementos; y por no ser aún conceptos lógicos "pues se hayan íntimamente relacionados con los esquemas de acción correspondientes, centrados en el sujeto y por ello susceptibles de diversas deformaciones. Están por otra parte, relacionados con el símbolo imaginado (particular y aún no socializado)" (Martí, E., en Palacios J. y cols.,1993; p, 161) .

Transductivo, dado que el razonamiento va de lo particular a lo particular y procede por analogías inmediatas "el niño se centra en un aspecto saliente de una situación (que le interesa) y saca una conclusión relativa a otra situación asimilando indebidamente ambas situaciones".(Martí, E., en Palacios, J. y cols., 1993 ; p. 161).

Las características descritas para el pensamiento preconceptual y transductivo quedan claramente ilustradas mediante el siguiente ejemplo: Piaget relata que su hija Jacqueline (2 años) comenta, tras las explicaciones que le da su padre sobre un vecino jorobado: "Pobre muchacho, está enfermo, tiene una joroba". Al día siguiente Jacqueline lo quiere ver otra vez, pero se entera de que está en cama , enfermo con gripe. Algunos días más tarde su padre le explica que ya no está enfermo, Jacqueline señala: "Ya no tiene joroba". Aquí se puede ver que Jacqueline asocia las dos enfermedades en forma errónea, en vez de distinguir que aunque ambas pertenecen a la clase general de enfermedades, son tipos distintos.

Estadio II: Representaciones o intuiciones simples (4 - 5 años y medio

Según Flavell (1982), este estadio se caracteriza por la aparición de organizaciones representativas basadas en configuraciones estáticas y en una asimilación de la acción propia.

El niño tiende a centrar su atención en las condiciones momentáneas y estáticas de los objetos, no así en las transformaciones por las cuales un estado es transformado en otro. Pone su atención en un sólo rasgo llamativo de los objetos, considerando así sólo el aspecto superficial de los fenómenos sobre los que piensa.

Estadio III: Representaciones o intuiciones articuladas (5 años seis meses - 7 años).

"Mediante las representaciones articuladas, el niño comienza a asimilar no sólo los estados, sino las transformaciones de una acción determinada, accediendo a un tipo de pensamiento reversible." (Casarejos, A., y Reveco, M., 1989; p. 56).

B.2.2 Subperíodo de las representaciones concretas propiamente tales (8 a 12 años).

Aquí aparecen nuevas formas de organización que complementan los esquemas de las construcciones presentes durante el periodo precedente y le aseguran un equilibrio más estable, iniciando también una serie ininterrumpida de nuevas construcciones. (Piaget, 1986)

Se caracteriza por la aparición de la lógica y la reversibilidad, por la superación del egocentrismo. Lo propio del pensamiento operatorio, en contraposición con el pensamiento preoperatorio, es seguir con las transformaciones sucesivas de la realidad a través de todos los caminos y rodeos posibles, y en vez de proceder desde un punto de vista único, llegar a considerar los distintos puntos de vista. Así, según Piaget (1986) el niño es capaz de reflexionar, es decir, ahora piensa antes de actuar. Empieza a liberarse de su egocentrismo social e intelectual, siendo capaz de construir el pensamiento lógico.

El pensamiento lógico de este estadio y las operaciones intelectuales que en él son posible, sólo se dan en la medida en que el sujeto se enfrenta con problemas u objetos concretos .

B.3 Período de las Operaciones Formales (11 a 15 años)

En este período surge la lógica formal. Según Piaget (1986), el sujeto ya es capaz de reflexionar no sólo sobre objetos concretos, sino además sobre proposiciones que contienen dichos objetos.

El sujeto accede no sólo al mundo de lo real sino que también al de lo posible.

"Lo que ocurre es simplemente que el niño mayor parece dominar un sistema cognocitivo con que él organiza y manipula el mundo que lo rodea. Mucho más que el niño más pequeño, da la clara impresión de poseer un sólido fundamento cognocitivo, algo flexible y plástico y, a pesar de ello consistente y duradero" (Flavell, J., 1982; p.183)

2.1.3 Desarrollo Moral

"Si se quiere comprender algo de la moral del niño, hay que empezar, evidentemente, por el análisis de estos hechos: Toda moral consiste en un sistema de reglas y la esencia de cualquier moralidad hay que buscarla en el respeto que el individuo adquiere hacia estas reglas (...), por otra parte, la mayoría de las reglas morales que el niño aprende a respetar, las recibe del adulto, es decir, que se le dan elaboradas, y, muchas veces, elaboradas no a medida que las va necesitando y pensadas para él, sino de una vez por todas y a través de la sucesión ininterrumpida de las generaciones adultas anteriores." (Piaget, J., 1984; p. 9).

El estudio de la moral en los años infantiles y juveniles, es un aporte más para entender el desarrollo integral del ser humano, Piaget, desde su perspectiva del desarrollo lo postula como se entrega a continuación:

2.1.3.1 Desarrollo Moral Según Piaget

El planteamiento de Piaget sobre la moralidad del niño se basa en el juicio moral y no en las conductas o sentimientos morales. Este autor plantea un desarrollo secuencial desde una moral heterónoma "de respeto unilateral o de obediencia al adulto" a una moral autónoma "de cooperación y respeto mutuo".

Considerando lo expuesto por Casarejos y Reveco (1989), se analizará tanto la moral heterónoma como la autónoma en los siguientes aspectos: formación de reglas, sentido de justicia, noción de castigo y noción de mentira .

Heteronomía Moral (4 - 8 años)

En esta etapa, "el niño valora los actos no en función de la intención que los ha originado, sino en función de su conformidad material con las reglas establecidas" (González, M. en Palacios, J. y cols., 1993; p.201).

La moral heterónoma se ha definido también como realismo moral: "el realismo moral, nace del encuentro de la obligación con el egocentrismo" (Casarejos, A. y Reveco, M., 1989; p. 61).

En cuanto a la **formación de reglas**, lo que predomina en esta moralidad es la coacción. El niño se adapta a las prohibiciones impuestas por los adultos, porque es algo dado, incuestionable y sagrado. Según Piaget (1984), cualquier acto que responda a una obediencia a la regla o a una obediencia a los adultos sin importar las consignas impuestas es bueno, y cualquier acto no conforme a estas reglas es malo. Es decir, la regla no es una realidad elaborada por la conciencia, se da exteriormente a ella. Se concibe como revelada por el adulto e impuesta por éste.

En relación a la **noción de justicia**, la etapa de heteronomía moral se caracteriza por lo que Piaget denomina "justicia inmanente", es decir, la creencia en la necesidad y la universalidad de la sanción expiatoria, que será tanto más firme cuanto más joven sea el niño. (Piaget. 1984). "O sea que, durante los primeros años, el niño debe admitir la existencia de sanciones automáticas que emanan de las cosas en sí mismas y más adelante debe renunciar sin ninguna duda a esta creencia" (Piaget, J., 1984; p. 211).

La **noción de castigo** se encuentra íntimamente relacionada con la de justicia, "justicia inmanente", en esta etapa. Es por esto que para el niño preescolar el castigo consiste en una sanción expiatoria (regla impuesta desde fuera de la conciencia del

individuo y que el individuo ha transgredido), o sea, "presenta pues un carácter arbitrario, es decir que no hay ninguna relación entre el contenido de la sanción y la naturaleza del acto sancionado (...) lo único necesario es que haya proporcionalidad entre el sufrimiento impuesto y la gravedad del delito" (Piaget, J., 1984; p. 173).

El problema de la **mentira** en el niño es el conflicto del encuentro de sus actitudes egocéntricas con la presión moral del adulto. La concepción que el niño posee sobre la mentira o veracidad, debido a su egocentrismo, espontáneamente transforma la verdad en función de sus deseos e ignora el valor de la veracidad. "...la tendencia a la mentira es una tendencia natural, cuya espontaneidad y generalidad demuestran lo constitutivo que es del pensamiento egocéntrico del niño" (Piaget, J., 1984; p. 116).

Además, hasta los seis años, el niño "reconoce la mentira asimilándola por completo a las palabras soeces que se le prohíbe pronunciar". (Casarejos, A. y Revoco, M., 1989; p. 62).

Autonomía Moral (8 años en adelante)

En esta etapa a diferencia de la anterior, en que predomina el egocentrismo, hay cooperación, esto implica relaciones recíprocas entre personas de un mismo estatus y basadas en el respeto mutuo.

"Durante esta etapa, 6 - 12 años, se logra un gran avance en el desarrollo desde el juicio o razonamiento moral debido al importante progreso en la descentración, al aumento de la capacidad para adoptar otras perspectivas, a una mejor comprensión de las normas que establece la sociedad, etc" (Padilla, M. y González, M. en Palacios, J. y cols, 1993; p. 270).

En cuanto a **la formación de reglas**, "a la heteronomía sucede la autonomía: la regla del juego se presenta al niño, ya no como una regla sagrada en tanto que impuesta por los adultos, sino como el resultado de una libre decisión, y como digna de respeto en la medida en que hay un consentimiento mutuo" (Piaget, J., 1984; p. 53)

Piaget señala: "De ahora en adelante la regla se concibe como un libre decreto de las propias conciencias. Deja de ser coercitiva y exterior puede ser modificada y adaptada a las tendencias del grupo. Deja de constituir una verdad revelada, cuyo carácter sagrado se desprende de sus orígenes divinos y su permanencia histórica: es construcción progresiva y autónoma (...) a partir del momento en que la regla de cooperación sucede a la regla de obligación se convierte en una ley moral efectiva" (Piaget, J., 1984; p.57)

La **noción de justicia** en esta etapa equivale a la igualdad y la equidad: "Justicia distributiva". "Si los preescolares planteaban soluciones basadas sólo en deseos personales, sin justificaciones racionales y sin coordinación de puntos de vista, en los años escolares asistiremos en un primer momento a la inclusión de referencias al igualitarismo absoluto o a la adecuación estricta entre productividad y premio a recibir a cambio. En un segundo momento, alrededor de los 10 años y en adelante, irán apareciendo progresivamente respuestas que reflejen un mayor relativismo moral, basado en la consideración de las perspectivas de los distintos implicados, cuyos deseos, necesidades o capacidades tratarán de coordinarse, atendiendo asimismo a las características de la situación " (Padilla, M. y González, M. en Palacios, J. y cols.,1993; p. 271).

Según Piaget (1984), el medio más propicio para el desarrollo de la noción de "justicia distributiva" son las relaciones sociales entre contemporáneos. La sanción expiatoria y las formas más primitivas de la "justicia inmanente" provendrían de las relaciones de

adultos a niños. El niño descubre "que la justicia adulta también está expuesta a errores, al comprobar comportamientos errados en sus padres o en otros adultos" (Casarejos, A. y Reveco, M., 1989;p. 63).

En esta etapa comienzan a considerar que los castigos no deben administrarse cada vez que se viola una regla, sino más bien deberían adecuarse al delito cometido.

Los niños mayores de 8 años son partidarios de las sanciones por reciprocidad. Estas sanciones suponen una relación entre la falta y el castigo, siendo éste proporcional a la gravedad de la falta. (Piaget, 1984)

Para Piaget la **noción de mentira** pasa por etapas sucesivas correspondientes a las distintas etapas de desarrollo moral: "En principio la mentira es algo malo porque es objeto de sanción, y, si se suprimieran las sanciones estaría permitida. Después, la mentira es algo malo en sí mismo, y si se suprimieran las sanciones seguiría siendo así. Finalmente, la mentira se interioriza pues, poco a poco y podemos hacer la hipótesis de que es bajo la influencia de la cooperación" (Piaget, J. 1984; p.143)

2.1.3.2 Desarrollo Moral Según Kohlberg

Los trabajos desarrollados por Kohlberg siguen la línea de Piaget. Kohlberg explica el desarrollo moral dividiéndolo en niveles, describiendo tres: preconvencional, convencional y postconvencional, cada uno de ellos dividido en dos estadios, a diferencia de Piaget, que plantea sólo dos: nivel de moral heterónoma y nivel de moral autónoma. Otro importante aporte de Kohlberg "hace referencia a que el razonamiento moral evoluciona en estrecho paralelo con el desarrollo cognitivo y con la capacidad de adoptar perspectivas sociales. Es decir, avanzar en el razonamiento moral supone haber avanzado en el desarrollo cognitivo, aunque un elevado nivel cognitivo no implica automáticamente el logro de un alto nivel de moralidad" (González.M. y Padilla M. , en Palacios.J . y cols, 1993 ; p.201).

Los niveles de evolución del desarrollo moral descritos por Kohlberg son:

Nivel Preconvencional

En este nivel se encuentran la mayoría de los niños menores de 9 años, algunos adolescentes y muchos delincuentes adolescentes y adultos. El individuo de este nivel "no comprende realmente todavía las reglas y expectativas convencionales o sociales, ni las defiende" (Kohlberg , L. en Turiel, E. y cols., 1989; p.73) .

Los niños preescolares se sitúan en el primer estadio de este nivel: "El rasgo más destacado es la heteronomía moral: el niño se orienta hacia el castigo y hacia el acatamiento del poder superior sin cuestionarlo; lo bueno y lo malo está determinado por las consecuencias materiales de la acción, sin tener en cuenta otra cosa"

(González, M. y Padilla, M. en Palacios, J. y cols., 1993; p. 202)

Nivel Convencional

Es el nivel de desarrollo moral que alcanzan la mayoría de los adolescentes y adultos de nuestra sociedad. "El término "Convencional" implica someterse a las reglas, expectativas y convenciones de la sociedad o de la autoridad, y defenderlas precisamente porque son reglas, expectativas o convenciones de la sociedad"

(Kohlberg, L. en Turiel, E. y cols., 1989; p. 73).

Nivel Postconvencional

Este nivel es alcanzado por una minoría de adultos y por lo general sólo se llega a él después de los 20 años. "Algunos de los que están en el nivel postconvencional comprenden y aceptan básicamente las reglas de la sociedad, pero dicha aceptación se basa precisamente en la formulación y aceptación de los principios morales de carácter general que están debajo de estas reglas. Estos principios entran en algunas ocasiones en conflicto con las reglas de la sociedad, en cuyo caso el individuo postconvencional juzga por el principio más que por la convención" (Kohlberg , L. en Turiel, E. y cols., 1989; p. 73).

2.1.4 Desarrollo Social

"La actividad social forma parte de la evolución infantil. En este desarrollo, el niño se enfrenta a una sociedad que le da la posibilidad de realizar su propia individualidad, y a la vez le modela de acuerdo con sus cánones" (Carrasco, R. y Molina, S., 1985, p.12).

El proceso de integración del individuo a la vida social está determinado por dos tipos de factores: Influencias genético-hereditarias e influencias ambientales .

2.1.4.1 Factor Genético Hereditario

De acuerdo a lo planteado en Papalia (1990), la genética es el estudio de la herencia, vale decir, aquellos factores innatos, heredados de los padres que afectan el desarrollo humano.

Desde el momento en que se produce la concepción de un ser humano, esto es, cuando un espermatozoide (célula proveniente del padre) y un óvulo (célula materna) se fusionan formando una nueva célula llamada cigoto, este cuenta con información biológica, legada por sus progenitores, que guiará su desarrollo hasta convertirse en un ser humano completo.

La información biológica está contenida en la unidad básica de la herencia: el gene.

El cigoto humano cuenta con 150.000 genes distribuidos entre 46 cromosomas (23 provenientes de cada progenitor).

Mediante el proceso de división celular el cigoto se desarrolla en un organismo completo, con billones de células especializadas en diversas funciones, cada una con 46 cromosomas idénticos a los de el cigoto original. De esta forma, cada célula cuenta con la misma información genética que permanece estable a través de toda la vida.

El estudio de la información genética permite entender las verdaderas fuentes de la estructura física, factor que "determina algunas de las características centrales como miembro de una determinada especie por una parte, y dota al individuo de una serie de capacidades que varían según la herencia propia de cada configuración familiar"

(Velasco, M.,1987; p. 50)

Respecto de las influencias genético-hereditarias Montenegro (1992), señala que hasta la década de 1940 prevaleció como un dogma de Fe para educadores, médicos y profesionales de la Ciencia de la Conducta la convicción de que el desarrollo estaba predeterminado genéticamente. Así, la organización conductual sería un mero desplegarse más o menos automático de capacidades absolutamente predeterminadas por el desarrollo morfológico , que procedía a un ritmo fijo, dependiendo sólo de la satisfacción de los requerimientos metabólicos. De esta posición resulta fácil deducir que gran parte de la conducta humana no es aprendida.

En la actualidad, tras las evidencias aportadas por numerosos estudios e investigaciones, la comunidad científica ha aceptado sin reservas que lo que se hereda no son características intelectuales o de personalidad ya desarrolladas, sino sólo disposiciones o potencialidades. " El producto fenotípico se forma de la interacción entre los determinantes genéticos y el medio ambiente encontrado por el organismo" (Montenegro, H. en Alvarez, G., 1992; p.9)

2.4.1.2 Factor Ambiental

Este factor ha sido definido en Velasco (1987), como la influencia general externa que llega al individuo desde el mundo que lo rodea.

Según Mussen (1985), esta influencia externa está conformada por elementos tan diversos como: los valores de la clase social, el grupo étnico al que pertenece, las recompensas y castigos del hogar, las interacciones con el grupo de pares y el contacto con otras conductas y normas a través de los medios de comunicación de masas.

En un intento por sistematizar esta diversidad de elementos y considerando lo expuesto por Velasco (1987), se han agrupados en tres grandes categorías. La característica central de esta categorización es el ambiente del cual proviene las influencias.

A. Influencias provenientes del ambiente socio-cultural

"Cada cultura, subcultura o grupo étnico tiene una personalidad "típica" -un conjunto particular de motivos , ideales y maneras de interactuar con personas- que es característica de sus miembros" (Mussen, P., 1985; p. 321)

Éstos (motivos, ideales, maneras de interactuar con personas), se adquieren a través del proceso de socialización , entendiéndose por éste el "proceso por cuyo medio las personas aprenden e interiorizan en el transcurso de su vida los elementos socio-culturales de su ambiente, los integran a la estructura de su personalidad bajo la influencia de experiencias y agentes sociales significativos, y se adaptan así al entorno en cuyo medio deben vivir" (Rocher, citado en Sánchez, X., 1991; p. 39)

La cultura en que crece el niño no sólo señalará cuáles serán los contenidos de la socialización sino que también cuáles serán los métodos de ésta.

Puede decirse que el sujeto , dentro de ciertos límites , es producto del grupo cultural en que se desenvuelve. Ya que, por un lado se encuentran todos los valores y creencias que entrega la cultura (comunes a esa cultura); en donde incluso "las familias socializan a los niños de manera diferente de acuerdo a la clase social a la que pertenecen" (Sánchez, X., 1991; p.39). Y por otro los rasgos de personalidad propia del individuo.

Montenegro (1992), ha enfatizado la necesidad de considerar las diferencias socio-culturales al momento de evaluar el desarrollo infantil. Su punto de vista es conocido como relativista cultural y asume que la gente que vive en la pobreza tiene su propia cultura con valores, creencias y actitudes propias que por cierto son distintas a las de los niveles medios y altos.

Mientras los sectores pobres marginales están fuertemente influidos por patrones culturales indígenas y de la vida rural, al momento de integrarse al sistema escolar se ven enfrentados a una educación diseñada por los grupos dominantes de la sociedad con sus valores, creencias y actitudes.

Estos grupos dominantes de la sociedad son también responsables del diseño de las pruebas que evalúan el desarrollo infantil y que se han centrado, casi exclusivamente, en el aspecto intelectual. Considerando lo expuesto no resulta difícil comprender el concepto de privación sociocultural que " implica carencias de experiencias que fomentan el desarrollo de aquellas destrezas que evalúan los test psicométricos y que guardan estrecha relación con aquello que es necesario poseer para adaptarse al sistema escolar" (Montenegro, H. en Alvarez, G. , 1992; p. 21).

El enfoque de los investigadores que pertenecen a la cultura dominante local y que tienden a conocer todo lo que no es igual a los patrones de su grupo como desventaja es conocido como etnocentrista y paternalista.

Como se ha señalado contrapuesto al enfoque etnocéntrico está el relativismo cultural que reconoce que en una sociedad pueden haber diferentes culturas sin pronunciarse sobre cual es mejor. Este enfoque supone una actitud de respeto y de reconocimiento por los valores que subyacen a las diferentes culturas y reconoce que aquellos valores que son adaptativos en un contexto no necesariamente lo son en otro. (Montenegro, H., 1992)

B. Influencias provenientes del ambiente familiar

"Muchas personas e instituciones hacen aportes considerables a la socialización de los niños, pero los padres y hermanos son los agentes principales y de mayor influencia, especialmente durante los primeros años" (Mussen, P. ,1985; p. 322) .

Según Moreno y Cubero (1993), la familia tiene un papel protagonista en el desarrollo de las personas, no sólo porque garantiza su supervivencia física, sino también porque es dentro de ella donde se realizan los aprendizajes básicos que serán necesarios para el desenvolvimiento autónomo dentro de la sociedad. A través de distintos mecanismos (recompensas y castigos, observación e imitación, identificación), la familia va moldeando las características psicológicas del individuo durante el tiempo que permanece bajo su custodia.

Al respecto Papalia (1990), expone los hallazgos realizados por Diane Baumrind quien detectó relaciones entre los diferentes estilos de crianza del niño y su competencia

social, esta investigadora que combinó entrevistas prolongadas, pruebas estándares y estudios en hogares de preescolares, identificó tres categorías de estilos de crianza y descubrió patrones de conducta típica de los niños criados de acuerdo con cada estilo :

a) Padres autoritarios: Valoran el control y la obediencia sin cuestionamiento. Tratan de hacer que sus hijos se conformen con un conjunto de normas de conducta, y los castigan enérgicamente por actuar en contra de esas normas. Son más desprendidos y menos amorosos que otros padres. Los hijos de estos padres resultan ser niños descontentos, distantes y desconfiados.

b) Padres permisivos: Valoran la propia expresión y la propia regulación. Hacen pocas demandas, se consideran a sí mismos "refugios" y no portadores de normas o modelos. Explican a sus niños las razones que fundamentan las pocas reglas familiares que existen, consultan con ellos sobre las decisiones de conductas y prácticamente no los castigan. No controlan, no exigen y son relativamente afectuosos. Sus hijos como preescolares resultan inmaduros ya que tienen el más bajo nivel de autocontrol y la más baja tendencia a explorar.

c) Padres democráticos: Respetan la individualidad del niño, pero también consideran importante inculcar los valores sociales. Dirigen la actividad de los niños racionalmente, atendiendo a las consecuencias más que al miedo de los niños al castigo o pérdida de amor. Ejercen control firme cuando es necesario , explicando las razones de su posición y estimulando el intercambio verbal. Son amorosos, consistentes, exigentes y respetuosos de las decisiones independientes de sus hijos.

Combinan el control con la estimulación. Sus niños aparentemente se sienten seguros al saber que son amados y al saber qué se espera de ellos. Como preescolares, estos

nifios son los que más confían en sí mismos, los que tienen más autocontrol, los más asertivos, los que exploran más y los más contentos.

De acuerdo a lo observado por Baumrind, los factores esenciales del éxito de la crianza parecen ser las expectativas razonables y las normas realistas de los padres.

Otras fuentes de socialización que otorga el ambiente familiar al niño es la relación entre hermanos. Papalia (1990), ha sintetizado las conclusiones de las investigaciones que realizara Abramovich y colaboradores en torno a esta influencia del ambiente familiar, señalando que a pesar de la existencia innegable de la rivalidad entre hermanos las conductas sociales y orientadas al juego, casi siempre constituyen la mayoría de la interacción y que es probablemente un error pensar en las relaciones entre hermanos, por lo menos durante los años preescolares, como mayoritariamente competitivas o negativas.

El mismo autor afirma que los lazos entre hermanos establecen la plataforma para otras relaciones en sus vidas. De esta forma si las relaciones de los niños con sus hermanos y hermanas están marcadas por una confianza tranquila y una camaradería, pueden llevar este patrón a su trato con los compañeros de juego, compañeros de clase y, eventualmente, a sus amigos y parejas en la edad adulta. Si estos primeros encuentros tienen un modelo agresivo, esto también puede influir más tarde en las relaciones sociales.

C. Influencias provenientes del ambiente escolar

"Si bien la familia constituye en un primer momento el entorno de desarrollo más mediato para el niño, la escuela se convierte pronto en un importante contexto de socialización" (Moreno, M. y Cubero, R., en Palacios, J., 1993; p 228).

El ingreso del niño al sistema escolar (Educación Prebásica), impulsa el desarrollo de habilidades sociales que facilitan la integración posterior no sólo a la Educación Básica, sino también a la vida social adulta. La experiencia como preescolar incluye aspectos como conocer las rutinas escolares, integrarse a grupos de iguales, conocer y aceptar el rol del educador, como también aceptar el separarse de sus padres.

Pero la escuela no sólo prepara los niños para el desempeño adecuado del rol de adulto activo en las estructuras sociales establecidas, sino que también les brinda un espacio en el cual pueden formar relaciones sociales con su grupo de pares. Para Mussen (1985), en la etapa preescolar los coetáneos cumplen la importante función de proporcionarse unos a otros información acerca de tipos de conductas adecuados para diversas situaciones. Hacen esto utilizando mecanismos semejantes a los empleados por la familia, vale decir, reforzando algunas respuestas, castigando otras y sirviendo de modelos cuya conducta puede ser observada e imitada.

Investigaciones realizadas por Gamer, Thomas y Kendall, han demostrado que al momento de escoger amigos, a los preescolares les tiene sin cuidado la edad mental, el coeficiente intelectual, la talla, si son extravertidos, divertidos o aún con una personalidad atractiva. Comúnmente se hacen amigos de otros niños a los que les gusta el mismo tipo de cosas; que generalmente significa que los amigos tienen niveles similares de energía y actividad, y son de la misma edad y sexo (Papalla, D., 1990).

Moreno y Cubero (1993), señalan las siguientes características respecto al grupo de pares en edad preescolar:

a) Existe una evolución respecto al tamaño de los grupos. Las relaciones pasan a ser grupales (anteriormente eran diádicas), planteando al niño mayor exigencia en lo que concierne a competencia comunicativa, coordinación de intenciones, entre otras.

b) Los grupos se estructuran en torno a preferencias, al temperamento de los niños y, por sobre todo, por las semejanzas personales compartidas.

c) En los grupos preescolares son importantes las percepciones de los niños sobre sus compañeros, que les llevan a diferenciar entre niños preferidos y niños rechazados.

d) La interacción social entre los niños preescolares está afectada, además, por el conocimiento social que de forma creciente van adquiriendo sobre sus compañeros y situaciones sociales.

2.1.4.3 Desarrollo Psicosocial Según R. Zazzó y M.C. Hurtig.

Un aspecto de especial interés en el desarrollo social lo constituye el desarrollo de la conducta psicosocial. Zazzó y Hurtig, se han abocado al estudio de este tipo de conductas concebiéndolas como resultado de la interacción del sujeto con su ambiente.

Para R. Zazzó este desarrollo involucra tres aspectos:

a) Autonomía Social: Se refiere principalmente a la independencia progresiva frente al mundo de los demás (particularmente a la relación parental) y frente a las necesidades elementales de la vida diaria (aseo, vestido, dormir, trabajo escolar y otras) (Zazzó, R., 1976)

b) Adaptación Social: Se refiere a la integración en el grupo social más allá de las propias necesidades, a través de la participación y contribución a la vida social (Zazzó, R.,1976).

c) Intellgencia social: Zazzó (1976), la entiende como comprensión de las situaciones sociales .

De acuerdo a Zazzó y Doll, la Conducta Psicosocial es la que influye en la adaptación y autonomía infantil ante las situaciones cotidianas, se incluyen en ella comportamientos de la vida diaria o la posibilidad de asumir la propia responsabilidad, es decir, adquirir la independencia personal, la integración o adaptación en el grupo social a través del ejercicio de las propias posibilidades y la participación y contribución a la vida social, es decir, la responsabilidad social .

Los patrones de conducta psicosocial en el individuo van evolucionando paulatinamente, complejizándose y enriqueciéndose, permitiendo establecer etapas o niveles de desarrollo . (Velasco, M., 1987). Esto explica que conductas que pueden ser consideradas anormales a una determinada edad, no lo sean en otra , Por ejemplo, no se esperará que un niño de dos años coma solo en la mesa, pero será considerado normal que lo haga uno de siete años.

El nivel de desarrollo psicosocial que se alcanza en un determinado momento frecuentemente depende, tanto de las condiciones como de las exigencias del ambiente;

facilitando o entorpeciendo los aspectos comportamentales de la conducta psicosocial, a saber:

I .- Adquisición de autodirección

1.1 Autonomía material en la casa: en la comidas, el aseo, vestirse, acostarse, la responsabilidad material de si mismo.

1.2 Autonomía en actividades : en el trabajo escolar en ayuda en las tareas de la casa.

1.3 Autonomía en las actividades exteriores al ámbito familiar: en los viajes, disponibilidad y utilización del dinero.

1.4 Apertura a la vida externa a la familia

II .- Desarrollo del Interés: apertura intelectual del niño

III.- Desarrollo de las relaciones Interindividuales: Autonomía afectiva y apertura social

2.2 Juego

El juego constituye una de las actividades más propiamente humanas.

"El juego se practica a lo largo de toda la vida, el hombre juega de la infancia hasta la vejez, aunque la actividad lúdica se centra en forma peculiar en los primeros años de la existencia, constituyendo la expresión natural del niño" (Martínez, E., 1983, p. 9).

Según Schaefer (1988), el juego y sus actividades tienen varios propósitos en la vida del ser humano. Para él, el juego es la principal y más significativa de las formas por las cuales el niño aprende, es el principal medio por el que un niño ensaya actividades y roles sociales. El juego es catártico, autorrevelador y de naturaleza instructiva, es divertido y por tanto automotivador.

No resulta fácil definir el vocablo "juego" dado que, por una parte, su uso en la vida cotidiana recibe múltiples acepciones: divertirse, "jugar con una persona": burlarse de alguien; "jugar limpio": obrar con honestidad; "jugar un papel rector": ocupar cierta posición; "jugarse la vida": correr un riesgo; "jugar con fuego": tratar algo con ligereza.

Según E. A. Petrovski (en Elkoniin, D., 1980), el concepto de juego presenta algunas diferencias entre los distintos pueblos. Así para los griegos el vocablo "juego" significaba las acciones propias de los niños. Entre los hebreos, la palabra "juego correspondía al concepto de broma y risa. Entre los romanos, "ludo" significaba alegría, jolgorio. En sánscrito "kiada" era juego, alegría. Entre los germanos, la antigua palabra "spilan" definía un movimiento ligero y suave como el del péndulo que producía un gran placer.

Posteriormente la palabra juego empezó a significar en todas estas lenguas un grupo numeroso de acciones humanas que no requieren un trabajo arduo y proporcionan alegría y satisfacción.

La importancia del juego en el niño se analizará desde dos puntos de vista. Uno desde la perspectiva cognitiva de Jean Piaget, ya que constituye una revisión que aporta de una manera clara y completa, lo que es el juego , y cuál es su evolución a través del desarrollo del niño .

Y, finalmente se expondrá una revisión del valor terapéutico del juego, a partir de la Terapia Psicoanalítica y la Terapia Centrada en el Niño, dado que estos enfoques teóricos se caracterizan por utilizar el juego como un medio terapéutico en sí mismo.



2.2.1 El Juego según Jean Piaget

Piaget (1990), afirma que el juego es sobretodo una forma de asimilación , que comienza en los primeros meses de vida y continua a través de la etapa del pensamiento operacional concreto. El niño usaría el juego para adaptar los hechos de la realidad a los esquemas que ya posee. Considera la intensidad del juego , como una forma de asimilación pura , que decrece en la medida que el niño adquiere las capacidades intelectuales que le permiten entender la realidad de manera más exacta.

Piaget distingue tres tipos de estructuras que caracterizan los juegos infantiles desde el punto de vista de las estructuras mentales , las edades indicadas en cada estructura solo permiten señalar que ese tipo de juego es característico del rango etéreo.

2.2.1.1 Los Juegos de Ejercicio (0 - 2 años)

"Son simples ejercicios que ponen en acción un conjunto variado de conductas, pero sin modificar su estructura tal cual se presentan en el estado de adaptación actual. Tan sólo la función diferencia estos juegos: ejercen sus estructuras, por así decirlo, en el vacío, sin otro fin que el placer mismo del funcionamiento"(Piaget, J., 1990 ; p.153).

Este tipo de ejercicio lúdico no es privativo de los dos primeros años de vida, ya que reaparece durante toda la infancia cada vez que un poder nuevo se adquiere, sin embargo, su frecuencia disminuye con el desarrollo a partir de la aparición del lenguaje, debido a que las adquisiciones nuevas son cada vez más raras y que con la aparición del símbolo y las regla surgen otras clases de juego.

Los juegos de ejercicios pueden clasificarse en dos categorías:

A.- Juegos de ejercicio puramente sensoriomotores

Para Piaget su función característica " es la de ejercer las conductas por el simple placer funcional o placer de tomar conciencia de sus nuevos poderes" (Piaget , J., 1990 ; p.163) .Se clasifican en:

Juegos de ejercicio simple:

"Se limitan a producir una conducta ordinariamente adaptada a un fin utilitario tal cual, pero sacándola de su contexto y repitiéndola por el sólo placer de ejercer su poder" (Piaget, J., 1990 ; p. 160) , es un ejercicio puramente funcional , efectuado por gusto.

Por ejemplo , cuando el niño balancea brazos y manos , mira sus dedos que se mueven pero sin interés en el resultado exterior que puedan tener estas acciones.

A este nivel pertenecen la mayoría de los juegos sensoriomotores de los estadios II - V del desarrollo cognitivo , a excepción de los rituales lúdicos.

Juegos de combinaciones sin objeto:

La diferencia con el anterior es que "el sujeto no se limita a ejercer actividades ya adquiridas tal cual en el plano de la adaptación inteligente, sino que construye nuevas combinaciones que son lúdicas desde el comienzo. Pero, como estas combinaciones no tienen un fin previo, no constituyen sino una extensión del ejercicio funcional característico de la primera clase" (Piaget, J., 1990 ; p. 161).

Estos juegos a menudo se inician en los rituales lúdicos , con la diferencia que los niños de esta edad lo realizan como combinaciones fortuitas.

Este tipo de juego se da , por ejemplo , cuando el niño palpa , deforma la plastilina pero sin construir o representar algún objeto.

Juegos de combinaciones con una finalidad:

"Desde el comienzo tienen una finalidad lúdica" (Piaget J.,1990; p. 162).

Estos juegos se pueden observar cuando los niños ordenan bloques o cubos por color , tamaño .

B.- Juegos de ejercicios del pensamiento:

Según Piaget (1990), en esta categoría existen juegos que no son simbólicos y que consisten en ejercer ciertas funciones simples, por ejemplo las preguntas por las preguntas.

Otro ejemplo de esta categoría se da cuando los niños ya han aprendido a plantear preguntas y por qué y se divierten preguntando todo lo que ven , por el solo placer de hacerlo.

Este tipo de juego es particularmente inestable ya que no implica un interés real por el contenido del pensamiento.

2.2.1.2 El Juego Simbólico (2 - 12 años)

Aparecen en el curso del segundo año de vida , en el transcurso de VI estadio del desarrollo cognitivo.

Para Piaget (1990), el símbolo implica la representación de un objeto ausente, puesto que es la comparación entre un elemento dado y un elemento imaginado, y una representación ficticia ya que esta comparación consiste en un asimilación deformante de la realidad.

La mayoría de los juegos simbólicos, a excepción de las construcciones puramente imaginativas, involucran movimientos y actos complejos. Es decir, son a la vez sensoriomotores y simbólicos. Pero Piaget los denomina simbólicos en la medida en que el simbolismo se integra a los otros elementos y sus funciones se apartan cada vez más del simple ejercicio.

A diferencia del juego de ejercicio intelectual , en donde el niño no tiene interés por lo que pregunta o afirma y lo que le divierte es plantear las preguntas o imaginar; en el juego simbólico se interesa por las realidades simbolizadas y el símbolo le sirve simplemente para evocarlas (Piaget, J., 1990).

Una forma primitiva del juego simbólico aparece en el VI estadio del período sensorio motor y constituye la transición de los juegos de ejercicio a los juegos simbólicos , son los llamados **esquemas simbólicos** o " reproducción de un esquema sensoriomotor fuera de su contexto y en ausencia de su objeto habitual" (Piaget , J., 1990 ; p.166).

El niño se limita a hacer como si ejerciera una de sus acciones habituales , son esquemas de acción propia pero ejercidos simbólicamente y no realmente.

Por ejemplo , el niño hace como si se durmiera , lavara , pero en ausencia de los objetos habituales de estas acciones y de todo objeto real.

Entre los 2 y 7 años comienzan a aparecer formas nuevas de símbolos lúdicos. Piaget (1990), las ha clasificado y analizado en tres estadios.

Estadio I:

Dentro de este estadio , Piaget distingue una serie de categorías , a saber :

Tipo I A:Proyección de esquemas simbólicos sobre objetos nuevos.

" Una vez constituido un esquema simbólico que el niño reproduce por sí mismo , llega tarde o temprano un momento en que , gracias al juego de las correspondencias establecidas entre el yo y los otros (y debidas al mecanismo de la imitación) , el sujeto atribuirá a otro y a las cosas mismas el esquema que se le ha hecho familiar " (Piaget , J., 1990 ; p.168-169).

Lo anterior se puede ejemplificar cuando el niño hace dormir a su peluche de la misma forma que lo hace él.

Es en este momento cuando el símbolo se separa definitivamente del ejercicio sensoriomotor y se proyecta como representación independiente.

Tipo I B: Proyección de esquemas de imitación sobre objetos nuevos.

Al igual que el anterior , también es una proyección de esquemas simbólicos pero ahora éstos son tomados de modelos imitados y no directamente de la acción propia.(Piaget , J., 1990).

Por ejemplo , cuando el niño hace como si hablara por teléfono.

Ambos tipos tienen la característica en común que " la asimilación lúdica se refiere a un número cada vez más elevado de intermediarios que anteriormente y se separa tanto más de la acción propia " (Piaget , J. , 1990 ; p.171).

Tipo II A : Asimilación simple de un objeto a otro.

Este tipo de juego se puede observar cuando los niños, con una caja que dicen que es un automóvil, imitan el movimiento de éste.

Tipo II B : Asimilación del cuerpo propio al otro o a objetos cualesquiera.

Es el llamado juego de imitación, es la asimilación del YO a otro.

Por ejemplo, este tipo de juego se puede observar en el caso de un niño que actúa como su hermano menor, gatea, hace como si tomara pecho, etc.

Tipo III:

Una vez constituido el símbolo este se desarrolla en variadas combinaciones simbólicas.

Esta tercera etapa no se da sino a partir de los 3-4 años de edad.

En esta etapa los elementos de imitación y asimilación al yo se encuentran tan unidos, que no se puede encontrar un rasgo dominante, como se lograba en la etapa anterior.

Tipo III A: Combinaciones simples que van de la transposición de escenas reales a desarrollos más expandidos.

" Este juego no es sino la prolongación de los del tipo II (A y B) pero con construcción de escenas enteras en lugar de asimilaciones simples de objetos a objetos o imitaciones aisladas" (Piaget, J.,1990; p. 176)

Al respecto Piaget, ejemplifica " L. a partir del final del segundo año, reproduce escenas enteras con sus muñecas: las viste, las hace caminar y les dice discursos; les da de comer y de beber y se asocia a su comida y luego arregla todas en un armario." (Piaget, J., 1990; p. 178).

Según Piaget (1990), estos juegos se extienden desde la simple transposición de la vida real hasta la invención de seres imaginarios sin modelo asignativo pero que reúnen elementos de imitación y de asimilación deformante en dosis variables.

Tipo III B: Combinaciones compensadoras

Se refiere a cuando el niño quiere corregir lo real, más que reproducirlo por placer. Se observa cuando un acto prohibido se realiza ficticiamente.

Por ejemplo: cuando un niño realiza la mímica de estar rayando una pared, lugar en que tiene prohibido dibujar.

Estas compensaciones lúdicas se convierten en catársis cuando " el juego consiste en reaccionar por este medio contra el miedo o realizar en un juego lo que no osaría hacer en realidad" (Piaget, J., 1990; p. 182).

Tipo III C: Combinaciones Liquidadoras

Cuando el niño se enfrenta a situaciones desagradables puede compensar (descrito anteriormente) o aceptar, si realiza esto último intenta revivir la situación trasponiéndola simbólicamente " así, al ser aislada del contexto desagradable, la situación es asimilada progresivamente por incorporación a otras conductas" (Piaget, J., 1990; p. 183)

Por ejemplo, cuando el niño llora porque le dan un remedio que no le gusta, él hace lo mismo con sus peluches, dándoles el remedio y explicándole los beneficios de éste.

Tipo IV D: Combinaciones simbólicas anticipatorias

Consisten en aceptar una orden o un consejo, pero anticipando simbólicamente las consecuencias que vendrán por la desobediencia .

Esta anticipación sigue siendo lúdica porque " no se presenta precisamente bajo la forma de una anticipación sino como una reconstitución atribuida a un compañero imaginario" (Piaget, J., 1990; p. 186)

Por ejemplo, un niño se sienta en la mesa a almorzar, y hay un plato que no le gusta, entonces él le dice a su padre:" Juanito por no comerse la comida, no creció y se quedó enano".

Estadio II:

Entre los cuatro y los siete años los juegos simbólicos característicos del estadio anterior comienzan a desaparecer. No es que disminuyan en número ni en intensidad efectiva sino que al aproximarse cada vez más a lo real, el símbolo llega a perder su carácter de deformación para convertirse en una simple representación imitativa de la realidad.

Piaget (1990), distingue tres tipos de caracteres que diferencian los juegos de este estadio con los del anterior :

a) Orden relativo de las construcciones lúdicas:

Si bien es difícil poder evaluar el progreso en el juego en cuanto a frecuencia y orden, dado que el juego es por sí mismo una actividad libre. Piaget (1990), se basa en dos hechos para llegar a esta característica.

El primero se refiere a que el niño a partir de los cuatro años ya es capaz de seguir, más o menos, un Interrogatorio y que esta secuencia en el diálogo es una conducta relacionada con el relato espontáneo que constituye el juego, especialmente los juegos de papel.

El segundo hecho se basa en observar que los niños, entre cuatro y seis años, logran ordenar intuitivamente una serie de cubos de color.

b) Preocupación creciente por la veracidad de la imitación exacta de la realidad

" El símbolo lúdico evoluciona en el sentido de una simple copia de lo real y sólo el tema general de las escenas sigue siendo simbólico mientras que los detalles de éstas y de

las construcciones tienden a la acomodación precisa y aún a la adaptación propiamente inteligente" (Piaget, J., 1990; p. 188)

c) Comienzo del simbolismo colectivo propiamente dicho

Aquí existe diferenciación y adecuación de los papeles. Plantea Piaget (1990), que después de los cuatro años ocurre cada vez más que los papeles se diferencian y se hacen complementarios.

La organización del simbolismo colectivo permite un progreso en relación al orden y la coherencia descrita anteriormente, aunque los progresos que se van logrando en el proceso de socialización también influyen en este sentido.

Estadio III:

Se sitúa entre los once y doce años y se caracteriza por: "la disminución del simbolismo en beneficio de los juegos de reglas o de las construcciones simbólicas cada vez menos deformantes y cada vez más cercanas al trabajo continuo y adaptado (Piaget, J., 1990; p. 191).

En este estadio existe un desarrollo de las construcciones , trabajos manuales , dibujos cada vez más adaptados a lo real y que constituye el final del simbolismo lúdico.

Este tipo de juego se puede observar cuando los niños dibujan repetitivamente un auto (de la marca que más le gusta) tratando que se parezca lo más posible al modelo real.

2.2.1.3 El Juego de Reglas (principalmente a partir de los 7 años)

Piaget (1990), se refiere a ellos como juegos de combinaciones sensoriomotoras o intelectuales con competencia de los individuos y regulados por un código transmitido de generación en generación o por acuerdos improvisados.

A diferencia del símbolo la regla implica relaciones sociales o interindividuales; conlleva una regularidad impuesta por el grupo y su violación representa una falta . Por otra parte, también se diferencia del juego de ejercicio y simbólico en que subsiste y se desarrolla durante toda la vida, dado que el juego de reglas es la actividad lúdica del ser socializado. (Piaget , J.,1990)

Lo que caracteriza a la regla es su regularidad y la idea de obligación que supone la existencia de dos individuos por lo menos

Se distinguen dos tipos de juegos de reglas:

A. Reglas transmitidas

Son aquellos juegos de reglas que se convierten en institucionales, pues se imponen por presión de generaciones anteriores. Suponen la acción de los mayores sobre los menores.

B. Reglas espontáneas

Son de naturaleza contractual y momentánea "proceden de la socialización, ya sea de los juegos de ejercicio simple o de los juegos simbólicos -a veces- y de una socialización que (...) a menudo se limita a las relaciones entre iguales y contemporáneos" (Piaget, J., 1990 : p. 195)

2.2.2 El Juego Como Medio Terapéutico

Según Winnicott (1992) , dentro de cada niño existe una historia que necesita contarse, una historia que nadie más ha tenido tiempo de escuchar.

"Uno de los desarrollos en el área de la terapia infantil y de adolescentes ha sido la utilización de juegos y la teoría del juego" (Schaefer, C. y col., 1988; p. 160)

El juego es un vehículo para expresar sentimientos, explorar relaciones y describir experiencias. De esta manera, toda la actividad lúdica que realiza un niño, proporciona datos acerca de sus relaciones con las cosas y con las personas y su manera de manejarse con ellas .

Según Schaefer (1988), en los juegos los niños se sienten relativamente libres para ser ellos mismos , para divertirse . Por lo general no se trabaja para que el niño juegue , el juego y los juegos son un medio educativo y terapéutico naturalmente atractivo e importante en el desarrollo del niño.

De acuerdo a lo antes expuesto, el juego es un excelente medio para trabajar terapéuticamente con niños preescolares. Dado a que estos niños les es muy difícil decir cuáles son sus sentimientos, afectos, pensamientos a través del lenguaje (el cual no tienen totalmente desarrollado aún), el juego se convierte así en su medio de expresión.

2.2.2.1 Terapia de Juego Psicoanalítica

Los orígenes de la terapia analítica en niños se encuentran en Sigmund Freud (1906), con el clásico análisis de la fobia del "Pequeño Hans". ("Obras Completas" Tomo XV: "Análisis de la Fobia de un niño de cinco años").

Aquí Freud (1906), demostró que mediante la colaboración del padre y la confirmación del niño, se podía lograr la interpretación, es decir, esos efectos terapéuticos sólo podían obtenerse si el analista y el padre eran una misma persona. Sin embargo el desarrollo posterior del psicoanálisis en niños demuestra que el análisis del niño por uno de sus padres parece poco recomendable.

Los primeros pasos hacia el análisis infantil fueron dados por Hermine Hug- Hellmuth (1913), quien visitaba niños en hogares con el fin de observarlos mientras compartían sus juegos .

Sin embargo fueron Anna Freud y Melanie Klein, con enfoques diferentes, quienes contribuyeron mayormente a adaptar la técnica psicoanalítica tradicional, a el trabajo con niños . Ambas comenzaron el análisis con niños a partir de la década de 1920 a 1930, y a ambas el análisis infantil "les ha proporcionado nuevas ideas y reforzado otras previamente adquiridas en su trabajo con adultos" (Kris, M. en Klein, M. ,1971; p. 31).

Anna Freud, dirigió su interés especialmente hacia una comprensión de la personalidad del niño, tal como es revelada por las pautas de su yo y por sus conflictos reales. Se basa al igual que Melanie Klein (pero con un uso diferente) en los juegos, los dibujos y las verbalizaciones de los niños. (Kris, M. en Klein, M., 1971).

Sin embargo, la diferencia fundamental de estas autoras es que Anna Freud se avoca al uso del juego principalmente para construir una relación fuerte y positiva con el niño paciente y Melanie Klein lo usa como un sustituto directo de las verbalizaciones, es decir, como material posible de interpretación. (Schaefer, C. y Col., 1988)

Por esta última razón , se considera importante exponer los fundamentos básicos que plantea Anna Freud como aporte del juego al análisis, pero se desarrollará en extenso la Terapia de Juego Analítica de Melanie Klein.

A. Conceptos Generales del Juego Según Anna Freud

El análisis en los niños parece ser un recurso difícil , costoso y complicado. Al respecto Anna Freud (1951) señala que posiblemente el análisis necesitará algunos cambios y modificaciones o que solo sea aplicable con determinadas medidas de precaución e incluso " quizás convenga contraindicarlo cuando no exista la posibilidad técnica de respetarlas " (Freud , A. , 1951 ; p.12).

Para Anna Freud (1951), el surgimiento de una técnica especializada del análisis del niño surge de una necesidad , basada en el hecho de que las condiciones para el análisis son distintas en el adulto y en el niño , a saber :

a) Actitud que adopta el niño al iniciar la labor analítica (no existe conciencia de enfermedad , ni resolución espontánea o voluntad de curarse)

b)El tipo de medios que tiene a su alcance el analista para realizar el análisis infantil propiamente tal (interpretación de sueños , ensueños diurnos , uso de la transferencia , juegos).

Anna Freud (1951), plantea que la actividad lúdica posee muchas ventajas en el análisis. La observación del niño se realiza ante los ojos vigilantes del analista , se traslada todo su mundo al setting terapéutico , no es necesario seguir al niño a su ambiente familiar , sino que se lo observa directamente . Gracias a esto se obtiene:

a) La oportunidad de reconocer " las distintas reacciones , la intensidad de sus inclinaciones agresivas , de sus sentimientos compasivos y de su actitud ante los diferentes objetos y personas representados por los juguetes " (Freud , A., 1951 ; p. 58)

b) La oportunidad de observar al niño en las condiciones de su realidad ambiental , ya que el mundo del juguete es muy plástico y está sometido a la voluntad del niño , quién puede realizar con él todos los actos que en el mundo real quedan restringidos solo a su imaginación.

B. Técnica Analítica de Juego de Melanie Klein

Conceptos generales

Según Melanie Klein (1964), hay muchas diferencias entre la vida mental de los niños pequeños y los adultos. Estas diferencias requieren que se use una técnica adaptada a la mente del niño pequeño y se tratará de demostrar que hay una cierta **técnica de Juego analítica** , que cumple con este requisito .

"Así como los medios de expresión de los niños difieren de los de los adultos, así también la situación analítica en el análisis de los niños parece ser enteramente

diferente. Sin embargo, es en ambos casos esencialmente la misma. Interpretaciones adecuadas, resolución gradual de las resistencias y persistente descubrimiento por la transferencia de situaciones anteriores -esto constituye en los niños tanto como en los adultos la situación analítica correcta" (Klein, M., 1964; p 134)

El interés de Melanie Klein se fija en torno a las fantasías inconscientes en el niño, trabaja con niños de todas las edades (incluidos éxitos con niños de dos años de edad). Su técnica con niños se basa en la interpretación de la expresión simbólica.(Klein, M. ,1971)
De ahí el gran aporte del juego en esta técnica:

" Sostengo que detrás de toda actividad de juego yace un proceso de descargas de fantasías de masturbación, operando en la forma de un continuo impulso a jugar; y este proceso, que actúa como juego infantil y de todas las sublimaciones subsiguientes, y que las inhibiciones en el juego y en el trabajo surgen de una represión fuerte e indebida de aquellas fantasías y, con ellas, de toda la vida imaginativa del niño. Las experiencias sexuales del niño están enlazadas con sus fantasías masturbatorias y por medio del juego logran representación y abreacción" (Klein, M.,1948; p. 29).

Como ya se dijo Melanie Klein (1948), plantea que es posible el método analítico para todos los períodos de la infancia , ya que los niños y los jóvenes sufren una ansiedad más aguda que el adulto y, por consiguiente, se debe tener acceso a esta ansiedad y a su sentimiento de culpa inconsciente . En los niños pequeños esta ansiedad generalmente encuentra escape en las crisis de ansiedad , y cuando el niño es mayor se manifiesta bajo la forma de desconfianza y reserva.

Con el objeto de tener acceso a las fantasías y al inconsciente del niño, se deben

emplear métodos de representación simbólica. Es por esta naturaleza más primitiva de la mente del niño que esta autora planteó una técnica analítica para ellos: **la técnica del Juego.**

Melanie Klein (1948), al explicar la importancia del juego expone:

- Que mediante el análisis del juego tenemos acceso a las fijaciones y experiencias más profundamente reprimidas del niño, y se está así en condiciones de ejercer una influencia radical sobre su desarrollo.

- El niño expresa sus fantasías, sus deseos y sus experiencias de un modo simbólico por medio de juguetes y juegos. Emplean el mismo lenguaje, el mismo modo de expresión arcaico, filogenéticamente adquirido con el que estamos familiarizado gracias a los sueños. (Klein, M., 1964).

- Que para comprender correctamente el juego del niño, se debe desentrañar tanto cada símbolo de este por separado, como todos los mecanismos y formas de representación usados, teniendo en cuenta la relación de cada factor con la situación total. Es decir, en el análisis de niños los diferentes significados que puede tener un juguete o un juego sólo se comprenden si se conocen sus conexiones adicionales y la situación analítica global en que se ha producido.

- El niño habla jugando, es decir, dice toda clase de cosas que tienen el valor de asociaciones genuinas. En sus juegos el niño actúa en lugar de hablar. "La acción, que es más primitiva que el pensamiento o la palabra, constituye la parte más importante de su conducta" .(Klein, M., 1948; p. 28).

- Según Melanie Klein (1964), los juegos de los niños nos permiten formular ciertas conclusiones especiales sobre el sentimiento de culpa temprano.

- Plantea además (Klein, M., 1964), que el mecanismo fundamental y universal del juego de representar un papel, sirve para separar las identificaciones operantes en el niño, que tienden a formar un todo único.

Desarrollo de la Técnica Analítica Mediante el Juego

Para Melanie Klein (1964), el método de juego conserva todos los principios del psicoanálisis y lleva a los mismos resultados que la técnica clásica. Sólo que los recursos técnicos que utiliza está adaptado a la mente de los niños.

Según Kris (en Klein, M., 1971), Melanie Klein ofrece directamente al niño interpretaciones de sus juegos y acciones, y les proporciona las interpretaciones más profundas. Además pone énfasis en las situaciones reales que vive el niño, sin considerar los informes proporcionados por los padres.

De esta manera en el uso terapéutico del juego planteado por Melanie Klein (1948) es importante considerar lo siguiente :

a) El juego debe **ser interpretado**, ya que en este se encuentran contenidas las fantasías del niño ,es decir, cuando el paciente ya ha ofrecido un panorama interno de sus complejos, se deben comenzar las interpretaciones. Así como "los elementos del sueño conducen a descubrir el contenido latente del mismo, los elementos del juego del niño, que corresponden a sus asociaciones, ofrecen una visión de su significado latente" (Klein, M., 1948; p. 37).

"Nos sorprendemos a menudo de la facilidad con que en ciertas ocasiones son aceptadas nuestras interpretaciones : incluso a veces los niños expresan considerable placer ante ellas" (Klein, M., 1964; p. 132)

b) El análisis del juego, trata sistemáticamente la situación presente como una **situación de transferencia**, y al establecer sus conexiones con la situación originariamente experimentada, da la posibilidad de liberar y elaborar la situación originaria de la fantasía. De esta manera al descubrir sus causas, logra resolver fijaciones y corrige errores de desarrollo que alteran toda la línea evolutiva.(Klein, M., 1948).

Esto además puede lograrse sin contradecir la regla de que el analista debe esperar que se establezca la transferencia antes de comenzar a interpretarla, esto debido a que en los niños la transferencia es inmediata

c) La capacidad del niño para hacer su transferencia **es espontánea**, debido a que la ansiedad sentida por él es comparativamente más aguda que la del adulto y por tanto más captable fácilmente . Es por esto que uno de los principales trabajos que se debe lograr con el niño es que domine su ansiedad. El terapeuta para lograr esto debe interpretar con urgencia el contenido del juego, tratando así de lograr una vía de entrada al inconsciente.

d) El grado de urgencia de estas interpretaciones estará determinado por la repetición del denominado "**pensamiento de juego**" (repeticiones que el niño hace en su juego acerca de un mismo tema) y también por la intensidad de los sentimientos ligados a estas representaciones. Según Melanie Klein (1948), si el analista descuida la urgencia de material de esta clase, el niño abandona el juego o muestra una fuerte resistencia o

una ansiedad manifiesta, además se corre el riesgo de que el niño desee abandonar el análisis. Así, la interpretación debe ser hecha tan pronto como sea posible, ya que de esta manera se corta o reduce la ansiedad.

e) Otro principio de la terapia de juego es que la interpretación debe ser conducida a **una profundidad suficiente** como para alcanzar las capas mentales que deben ser activadas. "No deben temerse las interpretaciones en profundidad, aún en el comienzo de un análisis, ya que el material de las más profundas capas mentales busca salir nuevamente más tarde, a medida que el análisis avanza". (Klein, M., 1948; p. 42). El valor de la interpretación en profundidad, es abrir la puerta al inconsciente disminuyendo la ansiedad que ha sido activada, preparando así el camino para el trabajo analítico.

Una interpretación que no descienda a esas capas profundas que han sido activadas por el material y la ansiedad que lo acompaña, es decir, que no ataque el lugar donde la resistencia latente es más fuerte, "no tendrá ningún efecto sobre el niño, o sólo servirá para hacer surgir resistencias mayores sin poder llegar a resolverlas nuevamente" (Klein, M., 1948; p. 43)

Sin embargo, hay que tener presente que aún penetrando directamente en los estratos profundos de la mente, de ninguna manera se resolverá completamente la ansiedad contenida allí, ni se coartará el trabajo en los estratos superiores donde el yo del niño y su relación con la realidad deben ser analizados.

f) Debe considerarse también, la **forma** en que se hace la interpretación. Esta debe ser **concreta**, de acuerdo al modo de pensar y hablar del niño. (Klein, M., 1948)

g) Dentro de la técnica analítica de juego, son importantes **los Juguetes**: éstos son pequeños, de gran variedad y simplicidad. Gracias a esto prestan variados usos y dan mayor margen para los juegos representativos. Los juguetes se adecúan a la expresión de las fantasías y todo tipo de experiencias de los niños. (Klein, M., 1948)

h) Hay que considerar dentro de la terapia de juego , que muchos niños presentan **Inhibiciones de juego** , pero es precisamente aquí donde más se valora el uso de juguetes, ya que , rara vez sucede que un niño , por inhibido que éste sea, no mire los juguetes o toque uno u otro, o simplemente les haga algo. Con el menor contacto que el niño haga con sus juguetes (sabiendo como empezó el juego y en que punto se presentó la resistencia , cómo ha reaccionado ante esa resistencia), ya se tiene una base para comenzar la labor analítica .

l) A pesar de lo expuesto en el punto anterior, los juguetes no son los únicos requisitos para el juego, hay que considerar para la terapia gran cantidad de material ilustrativo, y según Melanie Klein (1948), lo más importante es un **lavatorio con agua corriente**, teniendo también una esponja, un vaso de vidrio, uno o dos barquitos y una o dos cucharas y papel.

Este se utiliza generalmente en una etapa posterior del análisis , pero es de gran importancia, ya que aportará una visión de las fundamentales fijaciones pregenitales del niño, será un medio para ilustrar sus teorías sexuales, "dándonos una relación entre sus fantasías sádicas y formaciones reactivas y mostrando una conexión directa entre sus impulsos pregenitales y genitales" (Klein, M., 1948; p. 51).

J) Son importantes en la terapia de juego , **los Juegos Imaginativos**, en los cuales los niños representan en su propia persona lo que en una etapa anterior mostraban por

medio de los juguetes. En estos juegos al analista se le asignan uno o varios papeles y a cada niño debe dejarsele que describa cada papel con el mayor detalle posible. El valor de los juegos de imaginación desde el punto de vista psicoanalítico está en su modo directo de representación y, como consecuencia, en la riqueza de las asociaciones verbales. (Klein, M., 1948).

2.2.2.2 Terapia de Juego Centrada en el Niño

A. Fundamentos Teóricos

Carl Rogers (1951) , creador de la terapia centrada en el cliente , sostiene que el individuo tiene dentro de sí recursos para la autocomprensión , para alterar su autoconcepto , actitudes y conducta autodirigida , y que estos recursos pueden aprovecharse, sólo si es posible que se provea de un clima definible de actitudes psicológicas facilitadoras.

La conducta desadaptada sería una respuesta a un ambiente (emocional , físico , espiritual y cognoscitivo) crítico , invasor y que juzga, en el cual los encargados principales del cuidado del individuo satisfacen de manera inconsciente las necesidades de éste , o no las satisfacen de alguna manera (West , J., 1994)

En relación a las problemáticas planteadas por los niños , éstas se explicarían por una parte , porque el ambiente material y emocional ha sido inconsistente e inadecuado y no responde a las necesidades y por otra , debido a la confusión que crean los mensajes contradictorios de los adultos.

Virginia Axline, en 1947, introdujo modificaciones a la terapia centrada en el cliente como una manera de responder a las necesidades terapéuticas de los niños , creando así la terapia de juego centrada en el niño.

B. Terapia de Juego Centrada en el Niño

La terapia de juego es una aproximación al juego , como una forma de ayudar en forma no agresiva " a los aspectos físicos , espirituales , emocionales y cognoscitivos , tanto conscientes como inconscientes , tomando en cuenta el pasado , presente y futuro del niño completo. La terapia de juego se ocupa de los sentimientos de los niños , no sólo de su conducta" (West , J. , 1994; p. 16)

En este tipo de terapia "el terapeuta se preocupa del niño en su totalidad , le permite al pequeño determinar como se utilizarán las sesiones y se encuentra abierto a lo que el pequeño trae " (West , J., 1994; p.10), lo apoya de manera consistente a través de lo que pueda suceder en las sesiones , mediante la aceptación de errores a medida que el niño crece hacia la totalidad.

El niño es quién guía la terapia , haciendo lo que él desee dentro de la sesión , jugando a lo que quiera o con los objetos que prefiera, o incluso puede quedarse callado y tranquilo. La única restricción son ciertos límites básicos que le señala el terapeuta en la primera sesión. Este método se basa en el principio de que el niño posee en él los elementos necesarios para llegar a la madurez y que el juego es su forma de expresión natural.

La terapia de juego se ocupa preferentemente en niños que tengan entre cuatro o cinco y diez u once años de edad , aunque es posible trabajar con niños de tres años (West , J., 1994). Es aplicable a cualquier tipo de problemática con la que venga referido el niño, (generalmente por problemas conductuales , emocionales o por ambos) pero se aconseja no trabajar con las siguientes patologías :

- 1.- Niños con graves problemas de aprendizaje.
- 2.- Niños que tienen problemas en diferenciar fantasía de realidad y que tienen trastornos de autismo , psicosis infantiles , síndrome hiperquinético y trastornos de personalidad.
- 3.- Niños con conductas desadaptativas aprendidas , resultantes de una disfunción familiar.
- 4.- Niños al borde de algún cambio vital importante.
- 5.- Niños demasiados pequeños (menos de tres años) o grandes (más de doce años).
- 6.- Niños cuya seguridad y protección no estén aseguradas y cuyas necesidades básicas no se están satisfaciendo de manera patente.

La terapia de juego se puede realizar a nivel individual o en grupos pequeños.

B.1 Definición de juego

La terapia centrada en el niño entiende el juego como " una oportunidad para el crecimiento físico , emocional , cognoscitivo y social y con frecuencia es placentero , espontáneo y creativo. El juego puede reducir eventos atemorizantes y traumáticos ; es posible que alivie la ansiedad y tensión ; puede auxiliar a la relajación , diversión y el placer . A través del juego los niños aprenden acerca del mundo y sus relaciones ; ofrece una oportunidad de ensayar , someter a prueba la realidad , explorar las

emociones y los roles . El juego permite al niño expresar la agresión y los sentimientos ocultos , y puede constituir un puente entre fantasía y realidad". (West J., 1994; p.14-15)

Así el juego, se constituye en la "forma de hablar" del niño , y el terapeuta lo acepta de esa manera.

B. 2 Elementos de la Terapia de Juego Centrada en el Niño

a) CUARTO DE JUEGO

La terapia de juego se desarrolla en el llamado cuarto de juego . Este consiste en una sala con una serie de juguetes y materiales varios que tienen la característica de "prestarse para el juego simbólico , imaginativo , y permitir la expresión de sentimientos " (West , J., 1994; p. 69).

Schaefer (1988), plantea algunos criterios para seleccionar los juguetes que se ocuparán en el cuarto de juego:

- Seleccionar juguetes que puedan usarse de distintas maneras.
- Elegir juguetes que promuevan los sentimientos más difíciles de trabajar en la vida real, como agresión y dependencia.
- Seleccionar juguetes que puedan usarse por una o dos personas.

b) ROL DEL TERAPEUTA

Las premisas fundamentales de los terapeutas que trabajan con este enfoque , que dan cuenta en forma clara en que consiste la terapia de juego centrada en el niño, son : (Schaefer , C. y col.,1988; p.7-8)

1.- El terapeuta debe crear una relación cálida y amistosa con el niño. Debe establecerse el rapport tan pronto como sea posible.

2.- El terapeuta acepta al niño tal como es.

3.- El terapeuta establece un sentimiento de permisividad dentro de la relación para que el niño se sienta libre de expresar sus sentimientos por completo.

4.- El terapeuta está alerta para reconocer los sentimientos que expresa el niño y éstos los devuelve de tal manera que el niño obtiene "insigh" dentro de su conducta.

5.- El terapeuta mantiene un respeto profundo hacia la habilidad del niño para resolver sus problemas si se presenta la oportunidad. Es responsabilidad del niño hacer elecciones e introducir cambios.

6.- El terapeuta no intenta dirigir las acciones o conversaciones del niño de ninguna manera . El niño conduce y el terapeuta sigue.

7.- El terapeuta no intenta apresurar la terapia . Debe entender que se trata de un proceso gradual.

8.- El terapeuta sólo establece las limitaciones necesarias para tener sujeta la terapia a la realidad y para concientizar al niño de su responsabilidad en la relación.

Las herramientas con las que cuenta el terapeuta , para llevar a cabo los planteamientos expuestos anteriormente, se pueden clasificar en dos áreas (Schaefer , C. y col.,1988).

La primera se refiere a conductas verbales específicas que el terapeuta debe poseer . La segunda área abarca conductas más amplias y que se refieren a qué tan involucrado debe estar el terapeuta con las actividades del niño y cuánta espontaneidad debe permitirse.

Conductas verbales

a) Respuestas empáticas : " Se consideran como reflejos de sentimientos o contenido , son aquellas que demuestran un entendimiento sobre el estado de la otra persona y de lo que está experimentando.El tipo más alto de respuesta empática es el que , se piensa , dirige los sentimientos que acompañan un pensamiento o acción." (Schaefer , C. y col.,1988; p.33)

El terapeuta no sólo debe responder empáticamente a los sentimientos , sino que también a los pensamientos y acciones del niño.

El dar una respuesta empática implica no dar evaluaciones o juicios sobre el otro .

b) Estructuración : Al niño se le brinda en las primeras sesiones información acerca de la estructuración interpersonal ,cuánto durará la sesión, qué hará el terapeuta, qué hará el niño y física, dar juguetes de interés al niño , revisar que el niño lleve ropa

adecuada, entre otras. Esta información permite que el sujeto sepa qué esperar del terapeuta sobre el tiempo y espacio .

c) Afirmaciones personales : Sólo se emplean cuando el niño las necesita para realizar afirmaciones consistentes con la realidad .

d) Límites : Son útiles para el niño y el terapeuta por (Schaefer , C. y col.,1988):

- Para el niño define las áreas en las que es libre de operar.
- Permiten al terapeuta permanecer empático y tolerante.
- Ayudan al niño a establecer autocontrol.

Los límites del cuarto de juego deben ser pocos , pero muy claros , definibles y aplicables. Generalmente se refieren a agresión física contra el terapeuta o el mismo niño ; destrucción de objetos costosos o irreparables ; correr fuera y dentro del cuarto de juego ; permanecer más allá del periodo de juego y desvestirse. El no cumplimiento de los límites debe tener consecuencias para el niño.

Actividades del terapeuta

a) Participación del terapeuta : En la sesión el niño es libre para verse a sí mismo tal como es , como quisiera ser o cómo no quisiera ser en relación a los demás y a la realidad física. Para lograr este autoexamen es importante que el terapeuta pueda asumir diferentes papeles para ayudar a proyectar el mundo interno del niño , siendo el niño quién le pida al terapeuta que asuma ciertos papeles .

El terapeuta puede participar en estos juegos y papeles y a la vez atender los sentimientos y motivos expresos del niño . Estas actividades no son contradictorias ya que en el caso del juego , es el niño quién dirige la sesión y por lo tanto dirige los juegos del terapeuta , le dice como debe desempeñar tal o cuál papel.

Por último es importante que el terapeuta , verbalmente , indique que sabe lo que el niño está haciendo, para que éste entienda que el terapeuta acepta esa conducta (Schaefer , C. y col.,1988).

b) Posición física : En cuanto a la posición física que debe tener en terapeuta en el cuarto de juego , se aconseja " que el terapeuta se ubique en el mismo plano físico del niño con el objeto de substituir el poder de la altura sobre el niño con el contacto igualitario cara a cara y mirada con mirada " . (Schaefer , C. y col.,1988; p. 41)

c) Tolerancia y confiabilidad : Existe temor por parte de los padres y profesores del niño en el sentido de que, la tolerancia que se da en el cuarto de juego junto con la relación especial que se da con el terapeuta , el niño la espere fuera de la sesión terapéutica .Sin embargo, Schaefer (1988), señala que los niños reconocen rápidamente el carácter único de las sesiones y rara vez tratan de hacer una réplica de ellas en la vida real.

Por último es importante garantizar al niño que lo que suceda dentro del cuarto de juego, el terapeuta no se lo comentará a nadie.

C. Formas de Expresión del Juego

Dado que los niños presentan dificultades para expresar verbalmente sus sentimientos y conflictos , el material disponible en el cuarto de juego posibilita que él escoja libremente y sin ninguna sugerencia del terapeuta , con qué quiere jugar y poder así expresar lo que le sucede.

El tipo de juego que utilice el niño puede clasificarse en tres grandes áreas

C.1 Juegos a través de roles , relaciones y palabras

Rol Play dramático : Incluye mimica , actuación improvisada , muñecos que representen el niño y a sus imágenes paternas , disfraces donde el niño se proyecta a si mismo en otro personaje a partir del cual se desarrolla la fantasía, dramas de un problema actual de la vida cotidiana del niño entre otros.

Títeres : Son una rica fuente de juego simbólico . " Niños tímidos a veces hablan con fluidez "detrás" del títere , dicen y hacen cosas que el niño puede encontrar demasiados difíciles de expresar de manera abierta y por las cuales no se sienten responsables." (West , J., 19994; p.59).

Cuentos y Juegos de palabras : " Cuando el niño narra un cuento el terapeuta de juego intenta indagar su significado (a veces oculto , simbólico) y puede relatar otro cuento que se base en el mismo tema pero con adaptaciones y resoluciones alternativas a los conflictos que arrojó la narración del niño " (West, J., 1994; p. 60)

Palabra escrita: Según Crompton (en West , J. 1994) para niños sometidos a cierto tipo de tensión la comunicación escrita tiene un significado considerable.

Regresión terapéutica: "Algunos niños presentan regresión cuando las presiones son excesivas o cuando han enfrentado un evento o pérdida traumáticos (...) y regresan a conductas y/o actitudes de un período en el que se sentían más seguros y con menos demandas. Otros regresan debido a la necesidad de volver a experimentar una fase del desarrollo que no se manejó de manera adecuada en su momento" (West ,J ., 1994; p.62)

Muchos niños entran , de manera espontánea, en regresión terapéutica sabiendo hasta cual fase necesitan regresar. El terapeuta de juego ayuda, a través de aceptar y responder ante lo que sucede y mediante darse cuenta de que el niño está volviendo a trabajar y experimentar algo que no se logró de manera satisfactoria en una fase más temprana

Escondidillas y juegos asociados: Muchos niños disfrutan estos juegos en que según West (1994), trabajan la confianza básica y las relaciones paterno-infantiles básicas.

C.2 Juegos a través de juguetes

Los juguetes tienen el potencial de actuar como símbolos transformadores y para contar una historia.

Rincón Hogareño: generalmente es una casa de juguetes " En este rincón con frecuencia los niños retratan lo que han vivido en casa, lo que han atestiguado o aquello

sobre lo que han fantaseado. El niño puede tener diversas edades que van desde el estado de bebé hasta la vejez, y experimentar con roles y relaciones" (West, J.,1994; p. 70)

Comida: La utilización que el niño hace con la comida imaginaria o real, puede muchas veces aportar información acerca de las experiencias tempranas y actuales acerca de ser (des)atendido y alimentado. Es un elemento que simbólicamente transmite valoración y cariño (West, J., 1994).

Casa de Muñecas y Muñecas: Este tipo de juguetes permite representar aspectos de la vida cotidiana del niño (pasados y presentes). Se usan mucho en situaciones de castigo y maltrato.

Juguetes de construcción y rompecabezas: " Al utilizar juguetes de construcción los niños pueden expresar aún de manera preverbal acerca de estar "rotos" , ser "piezas descartadas" (...) a medida que ingresan en familias sustitutas o sus propias circunstancias mejoran. (...) Construir y crear a veces son positivos y satisfactorios, y pueden mostrar que el niño se encuentra dentro de un desarrollo progresivo (West, J., 1994; p. 70)

Armas: Según West (1994), en la terapia de juego las armas se utilizan para defensas de las partes atemorizadas, indefensas e inmaduras de la personalidad y para atacar las amenazas del exterior. También pueden ser el medio para librarse de lo viejo y abrirle paso a lo nuevo. La agresión no necesariamente indica maldad, es una parte saludable del desarrollo normal y los niños con frecuencia pelean para sobreponerse y convertirse.

Juegos de mesa y otros: Si al emplear este tipo de juegos se sigue el enfoque terapéutico centrado en niños, la manera en que el niño se siente, sus sentimientos internos, cuando utiliza estos juegos puede ser muy reveladora, lo mismo que el papel en que se coloca al terapeuta "¿El niño quiere ganar a toda costa? ¿El niño es conciliador hacia el adulto? ¿Se urge al terapeuta de juego a que sea poderoso y vengativo? ¿Cómo es que la actitud del niño reproduce las experiencias de éste en su mundo exterior e interior?" (West, J., 1994; p. 75)

Animales y pueblos de juguete: Cooper (en West, J., 1994), señala que los animales representan diferentes aspectos de la naturaleza de la persona o de las fuerzas instintivas e intuitivas diferentes del intelecto voluntad y razón.

C.3 Juegos a través de las artes plásticas

Pinturas y dibujos : Estas expresiones artísticas permiten útiles discernimientos acerca del mundo infantil. Una serie de pinturas, logradas a través de las sesiones, pueden darnos indicios del estado emocional del niño.

" Es suficiente que el terapeuta de juego acepte y reciba el trabajo artístico del niño, pero una apreciación más profunda de los esfuerzos creativos puede ayudar a que el terapeuta de juego comprenda el proceso terapéutico" (West, J., 1994; p. 82)

Arcilla y modelaje : Son un medio catártico y de resolución. " Permite el trabajo tridimensional que puede moldearse y alterarse, teniendo por ello más flexibilidad, a veces más realismo, que la pintura y el dibujo. Los niños pueden cambiar de opinión a medida que avanzan, así que con frecuencia sus manos, más que su cabeza, guían el camino " (West, J., 1994; p.88)

Arena y agua : La mayoría de los niños juegan, mezclando la arena y agua ,para trabajar en las necesidades anteriores de su desarrollo.

LLama la atención que "niños que presentan problemas de enuresis y defecación , ensucian con arena lodosa y juegan mucho con agua , con frecuencia virtiéndola y después controlando el flujo . (West , J., 1994; p. 90)

2.3 La Escala de Desarrollo Psicosocial de René Zazzó y Marie Claude Hurtig

2.3.1 Descripción de la Escala de Desarrollo Psicosocial

Creación de la Escala de desarrollo Psicosocial

La Escala de Desarrollo Psicosocial de René Zazzó y Marie Claude Hurtig se basa en la Escala de Madurez Social de Vineland y en el Inventario de Comportamiento, publicado en las obras fundamentales de Gesell.

En la Escala de Madurez de Vineland, su autor, Doll, pretende evaluar la competencia social definida en términos de independencia y responsabilidad, poniendo mayor énfasis en ésta última. (Zazzó , R. y cols 1976).

Este instrumento fue creado en Francia por R. Zazzó y M. C. Hurtig, respondiendo a "la necesidad de poder contar, en el laboratorio de Psicología del Hospital Rouselle con un instrumento capaz de medir los niveles de autonomía social, de adaptación social y de inteligencia social, tanto a fines de examen individualizado como de investigación" (Zazzó, R. y cols 1976; p. 826).

Según Zazzó (1976), la creación de la Escala de Desarrollo Psicosocial, pretendía satisfacer también la necesidad de conocer la naturaleza de los comportamientos logrados en la vida cotidiana con el fin de fijar más claramente la noción de retraso mental y de lograr comprender mejor el proceso de maduración del niño en el que se unen estrechamente los progresos en la inteligencia, afectividad y sociabilidad.

Para la construcción de la Escala R. Zazzó y M. C. Hurtig realizaron cuatro estudios: tres estudios en una población de niños franceses normales y uno con fines de investigación, en una población de niños con deficiencia mental.

La Escala quedó constituida por 139 Items, compuestos por un enunciado y algunas directrices que especifican las respuestas aceptables y las variaciones permitidas. Los items presentan una evolución genética satisfactoria y una correlación estadísticamente positiva con el total de items de la prueba. En la aplicación experimental, la muestra quedó constituida por niños de cinco a once años de edad, alumnos de escuelas primarias de distintos distritos de París, considerados normales, pertenecían a tres niveles socioeconómicos diferentes:

- A.** Padre obrero calificado, con educación primaria completa y con capacitación de corta duración , aproximadamente el 50 % de los casos.
- B.** Padre empleado o técnico con escolaridad superior.
- C.** Padre que ejerce una profesión liberal, y al menos uno de los padres ha cursado estudios superiores

Composición de la Escala de Desarrollo Psicosocial

La Escala de Desarrollo Psicosocial comprende tres partes muy diferenciadas, cada una de las cuales está subdividida en epígrafes y subepígrafes, que representan reagrupaciones de comportamientos pertenecientes a la misma área de desarrollo. Las tres áreas evaluadas son:

- a) Adquisición de conductas de autodirección:** Es la parte de la prueba que cuenta con mayor número de ítems (96). Consta de tres epígrafes :
 - a.1 Autonomía material en la casa** (que consta de 5 subepígrafes) : en las comidas, aseo, vestirse, acostarse, responsabilidad material de sí mismo.
 - a.2 Autonomía de actividades** (que consta de 2 subepígrafes) : en el trabajo escolar, ayuda en las tareas de la casa.
 - a.3 Autonomía en actividades extrafamiliares** (que consta de 2 subepígrafes): en los viajes, disponibilidad y utilización del dinero.

En cada epígrafe de esta parte, los ítems corresponden a comportamientos cada vez más desligados de la vida del adulto. Todas las conductas evaluadas dependen muy estrechamente de los " poderes" ejercidos por los padres del niño. Trata, fundamentalmente del autodesenvolvimiento.

- b) Desarrollo del Interés:** Consta de 21 ítems. Se subdivide en tres epígrafes:
 - b.1 Interés por los libros y la lectura**
 - b.2 Interés por la vida social**
 - b.3 Intereses diversos**

En esta sección se evalúan los comportamientos que dan cuenta de la apertura intelectual del niño, de la amplitud de sus intereses por la vida social.

c) Desarrollo de las relaciones Interindividuales: Consta de 22 ítems. Se subdivide en tres epígrafes:

c.1 Relaciones interpersonales con los padres

c.2 Relaciones con los contemporáneos

c.3 Adaptación a la vida social

Evalúa los comportamientos que ponen en juego la autonomía afectiva, la apertura social, la inteligencia social del niño.

En la primera parte de la prueba se evalúa principalmente la adquisición de autonomía, en la segunda y tercera parte la integración social. La inteligencia social se analiza en el último epígrafe ("adaptación a la vida social ") de la tercera parte . Hay además unos 15 ítems que no se refieren directamente a ninguna de estas tres nociones, pero que han sido integrados a la escala como signos de la maduración social del niño.

La primera parte equivale a más de los dos tercios de la prueba, no sólo por la cantidad de comportamientos inventariados sino, principalmente, por la importancia concedida a los mismos, según los autores esto resulta legítimo, especialmente para las edades estudiadas, ya que es en esta etapa cuando la adquisición de la autodirección reviste gran importancia y los comportamientos que dan testimonio de integración y de inteligencia social están más bien entrevistados que verdaderamente consolidados. (Zazzó, R. 1976).

Forma de Aplicación de la Escala de Desarrollo Psicosocial

a) Formato: La Escala de Desarrollo Psicosocial se presenta en un formato único, para ambos sexos, y edades cronológicas entre los cinco a doce años.

b) Aplicación :La aplicación del instrumento se realiza en forma individual a través de una entrevista directa, preferentemente a la madre del niño ya que se supone que es el informante más confiable. Zazzó enfatiza que la Escala debería medir los comportamientos observables en el niño y no las capacidades que debería tener.

c) Materiales: Dado que la aplicación es en forma de entrevista individual , sólo se requiere de un protocolo de respuesta a ser completado por el examinador y una hoja de anotación final de resultados.

d) Tiempo de administración: El tiempo total de administración de la escala es de aproximadamente 30 a 45 minutos.

Corrección de la Escala de Desarrollo Psicosocial

La calificación, idealmente, debe hacerse de inmediato en referencia a los baremos específicos, según edad y nivel socioeconómico.

a) Asignación de puntaje:

a.1 Se otorga 1 punto cuando el niño cumple con la conducta exigida por el ítem.

- a.2** Se otorga 0,5 punto cuando el niño cumple a veces lo exigido por el ítem o cuando lo realiza en forma parcial.
- a.3** Se otorga 0 punto cuando el niño no cumple en ningún grado o frecuencia con la conducta exigida por ítem .

Según Carrasco y Molina (1985) , la ausencia o presencia de cada comportamiento es el resultado de

- 1.- Las capacidades del niño
- 2.- Las motivaciones del niño
- 3.- Las presiones de los padres, prohibiciones u obligaciones hacia el niño
- 4.- Ocasiones facilitadas por el medio

b) Obtención de puntajes parciales y totales:

- b.1** Se suman los puntajes obtenidos por el niño en todos los ítems de la Escala , obteniéndose un puntaje bruto total.
- b.2** Se suman los puntajes obtenidos por el niño en cada una de las áreas (autodirección, intereses y relaciones interindividuales) , obteniéndose tres puntajes brutos parciales.
- b.3** A cada puntaje bruto, tanto parcial como total le corresponde un puntaje de acuerdo a los baremos según edad y nivel socioeconómico. Y este puntaje nos da el nivel de desarrollo psicosocial del niño, con respecto a sus pares.

2.3.2 Confiabilidad y Validez de la Prueba

Confiabilidad

La confiabilidad de un test se refiere a la precisión con que un instrumento mide. Es decir, cuando la diferencia de puntajes entre los sujetos que se evalúan, se debe a la variable medida y no a otros factores (Berdicewski, O. 1991).

Para Nunnally (1973), una forma que resulta útil, para estimar la confiabilidad de una prueba es basarse en la coherencia interna de los ítems que lo forman. Esta modalidad se utiliza principalmente en casos en que no es factible construir una forma alternativa a la prueba medida .

Zazzó y Cols, (1976), emplearon este método de estimación de confiabilidad para la Escala de desarrollo Psicosocial , es decir, se basaron en la coherencia interna de los ítems , procediendo por etapas a saber:

- a) Homogeneización de la escala a nivel de los ítems, eliminando aquellos cuya unión con el conjunto era demasiado débil o negativa.
- b) Estimación del grado de unión de los epígrafes y subepígrafes con el conjunto de la Escala.
- c) Estimación de la coherencia interna de cada una de las tres partes de la Escala de las partes entre sí y de cada parte con la Escala Total.

Zazzó (1976) concluyó, a partir de las etapas anteriores, que la Escala como un todo presenta una coherencia interna suficiente y posee diferenciaciones internas lo bastante claras como para justificar la existencia de partes y epígrafes distintos.

Validez

Para Nunnally (1973), las pruebas psicológicas en general deben cumplir tres funciones importantes :

- a) Establecimiento de una relación funcional con una variable específica.
- b) Representación de un universo de contenido.
- c) Medición de los rasgos psicológicos.

Hay tres tipos de validez que corresponden a estos propósitos:

- a) **Validez predictiva**, la cual entra en juego cuando se utiliza un instrumento para estimar alguna forma importante de conducta que recibe el nombre de criterio.
- b) **Validez de contenido**, cuando se quiere demostrar la representatividad de un muestreo para un dominio especificado de contenido.
- c) **Validez de construcción**, cuando se quiere demostrar, mediante la experimentación, que las medidas estudiadas se ajustan al nombre de un constructo.

No obstante, para una prueba del tipo de la Escala de Desarrollo Psicosocial "no es posible proceder a una validación externa tal como se practica habitualmente en psicometría (...) el cuestionario, en efecto se dirige directamente a los comportamientos; no busca llegar a las funciones o a las aptitudes subyacentes que pueden ser apreciadas de diversas maneras, validando una a la otra. Los comportamientos para

esta prueba son o no adquiridos. La única validación externa concebible debería hacer intervenir un criterio del cual no disponemos, evidentemente" (Zazzó, R., 1976 p. 909).

Los autores resolvieron plantearse sólo la validez del testimonio de los comportamientos del niño, por su valor diagnóstico.

Los comportamientos del niño se evalúan a partir de la madre o persona encargada de su cuidado.

Luego, si se admite su criterio, si se excluye una distorsión voluntaria que la persona pueda hacer del testimonio, es evidente que a una misma respuesta pueden corresponder comportamientos muy diversos, comportamientos variables según el nivel de exigencia de los padres, según las condiciones de vida.

Al construir la Escala sus autores decidieron valorizar la adquisición de los comportamientos, cualquiera que fueran las condiciones de esta adquisición y el nivel de realización del comportamiento (considerando los límites definidos por las especificaciones de éxito para cada ítem), y considerando lo factible de que dicho comportamiento se manifieste también en situaciones y medios nuevos.

2.3.3 Conclusiones en Torno a la Prueba

Los estudios realizados en base a la Escala de Desarrollo Psicosocial por Zazzó y Colaboradores (1976), permitieron concluir que:

a) Las medidas de tendencia central marcan una fuerte evolución genética. Vale decir, que la Escala de Desarrollo Psicosocial discrimina por edad los diferentes comportamientos sociales.

La evolución genética es importante y sistemática para la puntuación total y para la primera parte de la prueba (autodirección). Y, es débil y asistemática para las partes segunda y tercera (intereses y relaciones interindividuales); presentándose la mayor dispersión de resultados en la tercera parte. "Es en este sector donde actúan más fuertemente las características individuales que aumentan la dispersión y ocultan en parte la evolución genética" (Zazzó, R. y cols., 1976; p. 898).

b) Los autores constataron que existen diferencias de rendimientos en los tres estratos socioeconómicos. Estas diferencias tienden a aumentar progresivamente con la edad. A nivel general se aprecia que los niños de nivel socioeconómico alto presentan el mejor rendimiento.

Para Zazzó este aumento en los puntajes obtenidos, a medida que se asciende en la escala socioeconómica, particularmente en los ítems que evalúan el ejercicio de la autonomía externa a la familia, intereses, relaciones con los pares y adaptación a la vida social, no se debe sólo al aumento en años de edad, sino fundamentalmente a las

condiciones de vida, a las presiones ejercidas por los padres y a la influencia de modelos adultos propuestos al niño.

c) En cuanto a la forma de las distribuciones, según Zazzó (1976), si se compara las medias y las medianas de los puntajes obtenidos en cada una de las partes y el puntaje total, se verá que difieren poco. Las distribuciones se aproximan a la normalidad.

Para los diez años, los medios socioeconómicos están diferenciados de modo aproximadamente idéntico por las medias y las medianas. Para los seis años están mejor diferenciados por las medias y para los ocho años por las medianas.

La edad de ocho años presenta características que le son propias y que se encuentran en los tres medios socioeconómicos y para las tres partes de la Escala (Zazzó, R. y cols., 1976). Estas características son:

1.- importante dispersión de los resultados.

2.- Existe un aumento de los puntajes de los tres medios socioeconómicos, respecto de los puntajes de los niños de seis años.

3.- Las correlaciones entre las tres áreas (autodirección, intereses y relaciones interindividuales) y las correlaciones entre cada área y el total son más fuertes que en las otras edades.

Los autores de la Escala, sugieren que esto se produce porque "la edad de ocho años es un rellano al cual acceden los niños más adelantados del medio 1 (bajo) y que ya está alcanzado por un gran número de niños del medio 3 (alto). Por lo demás, la mayor

homogeneidad de la prueba a esta edad permite pensar que la dimensión que intentamos estudiar se alcanza de manera más satisfactoria en esta edad que en las otras, que hay una especie de convergencia de la multiplicidad de los factores introducidos en la escala" (Zazzó, R. y cols. 1976; p. 901).

2.3.4 Investigaciones sobre la Escala De Desarrollo Psicosocial Realizadas en Chile

En 1983, Zazzó R. autoriza el trabajo de adaptación y estandarización de la Escala de Desarrollo Psicosocial en Chile.

La Escala de Desarrollo Psicosocial de R. Zazzó y M.C. Hurtig es tema de estudio de una línea de investigación desarrollada en el Departamento de Psicología de la Universidad de Chile, patrocinado por las psicólogas Patricia Eissmann V. y Elisabeth Wenk W., dentro de la que se cuentan: una aplicación del instrumento original con fines de investigación; tres estudios de adaptación y dos de estandarización.

María Gonzalez y Luis Lizama (1979), en su tesis titulada "Análisis de Algunas Variables que Influyen en el Desarrollo Psicosocial de Niños Débiles Mentales y Límites que Reciben Educación Especial en Lo Barnechea", realizaron la primera aplicación en Chile de la Escala de Desarrollo Psicosocial de Zazzó y Hurtig; con fines de investigación. El objetivo de la investigación fue explorar el desarrollo psicosocial de un grupo de niños de nivel intelectual subnormal y la interrelación de éste con las variables desarrollo físico, edad cronológica y sexo.

Para medir el desarrollo psicosocial utilizaron la Escala de Desarrollo Psicosocial de Zazzó y Hurtig. Se utilizó su traducción española (1971) y se corrigió según normas francesas.

Las conclusiones obtenidas por esta investigación fueron:

a) No existe diferencias significativas según sexo, en niños con retardo leve, moderado, severo y de inteligencia limítrofe.

b) La variable edad cronológica influye en el desarrollo psicosocial. A mayor edad mejor rendimiento en la Escala.

c) La variable edad mental tiene mayor incidencia en el desarrollo psicosocial.

d) Existe una correlación estadísticamente significativa entre la variables desarrollo físico (peso y estatura) y el desarrollo psicosocial, observándose mayor influencia de la estatura que del peso.

e) No existe una correlación estadísticamente significativa entre desarrollo psicosocial y desarrollo intelectual.

A partir de este trabajo surge la necesidad de adaptar la Escala de Desarrollo Psicosocial y construir normas para nuestro medio de manera que sean útiles en las áreas clínica y educacional.

René Carrasco y Sara Molina (1985) en su tesis "Escala de Desarrollo Psicosocial: Análisis y Determinación de Características Psicométricas" comenzaron la adaptación de instrumento a nuestro medio, con las edades de seis y ocho años.

A través de la participación de diez jueces expertos (psicólogos) se hizo una revisión crítica de la Escala, eliminando los hispanismos y redactando los ítems de acuerdo a nuestras características socio-culturales.

Se realizó la aplicación experimental de la prueba, a partir del análisis de ítems se consideró adecuado eliminar 53 ítems de la prueba original para las edades con las cuales se trabajó (seis y ocho años); quedando la Escala compuesta por 86 ítems consistentes entre sí, distribuidos como sigue:

	Ítems
Autodirección	81
Intereses	19
Relaciones Interindividuales	16

Las conclusiones de este trabajo indican que:

- a) El coeficiente de confiabilidad para esta escala es de 0,90, el que se puede considerar muy bueno para un instrumento de este tipo.
- b) Las correlaciones entre las tres partes de la escala, vale decir, la consistencia entre ellas, indican que están lo suficientemente diferenciadas como para afirmar que miden diferentes aspectos del desarrollo psicosocial.
- c) Los niños de ocho años tienen mejor rendimiento que los niños de seis años, tanto en la parte de autodirección, como en la de intereses, y en la escala total. En la parte relaciones interindividuales no se encontraron diferencias de rendimiento.

d) No se encontraron diferencias estadísticamente significativas de rendimiento entre hombres y mujeres.

e) Se encontraron diferencias estadísticamente significativas de rendimiento según nivel socioeconómico. Las diferencias apuntan en favor de los niveles superiores (medio y alto) en tanto el nivel socioeconómico bajo muestra un rendimiento menor.

f) No se encontró relación entre desarrollo psicosocial y nivel intelectual. Se constató que de las tres áreas de la Escala, es la primera (autodirección) la que presenta la correlación más baja con coeficiente intelectual, y es la tercera (relaciones interindividuales), la que presenta la más alta correlación con coeficiente intelectual, sin llegar a ser estadísticamente significativa. Este resultado es acorde con el objetivo de los autores de la Escala, en relación a que el único aspecto del desarrollo psicosocial que tiene alguna relación con el desarrollo intelectual, es el de la inteligencia social, que pretenden medir predominantemente en la tercera parte de la Escala.

María Paz Velasco (1987) en su tesis "La Escala de Desarrollo Psicosocial (EDPS) de René Zazzó y Marie Claude Hurtig: Estudio de Adaptación en Niños de Cinco Años de Edad" continuó con el proceso de adaptación del instrumento.

A partir del análisis de ítems la Escala adaptada para los cinco años queda compuesta por 79 reactivos, que guardan relación significativa con el puntaje del área (autodirección, intereses y relaciones interindividuales) a la que pertenecen. Los reactivos se distribuyen como sigue:

	Ítems
Autodirección	45
Intereses	20
Relaciones Interindividuales	14

Esta investigación permitió obtener las siguientes conclusiones:

- a) El coeficiente de confiabilidad para esta escala es de 0,88.
- b) La Escala de Desarrollo Psicosocial posee diferenciaciones internas lo suficientemente claras como para justificar la existencia de cada una de sus áreas, pareciendo, no obstante, ser más homogénea a nivel de sus áreas autodirección e intereses.
- c) No se encontró relación, estadísticamente significativa, entre las variables sexo y nivel de desarrollo psicosocial.
- d) Existe correlación, estadísticamente significativa, entre las variables nivel socioeconómico y desarrollo psicosocial.
- e) No existe relación, estadísticamente significativa, entre las variables nivel intelectual y nivel de desarrollo psicosocial.

Cecilia Alarcón y Marcela Veas (1987) con su tesis "La Escala de Desarrollo Psicosocial (EDPS) de René Zazzó y Marie Claude Hurtig: Estudio de Adaptación en

Niños de Diez y Doce Años de Edad", finalizan el proceso de adaptación, quedando el instrumento adaptado en su totalidad para la edades de cinco a doce años.

De los 139 ítems originales de la Escala, la versión adaptada para los diez años quedó conformada por 75 reactivos. Para la edad de doce años la Escala quedó conformada por 81 reactivos, que se distribuyen como sigue:

	Diez años	Doce años
Autodirección	49	48
Intereses	17	18
Relaciones Interindividuales	9	15

Este estudio permitió obtener las siguientes conclusiones para la versión adaptada para los diez y doce años:

a) El coeficiente de confiabilidad de la versión adaptada para los diez años es de 0,92 y el correspondiente a la versión adaptada para doce años es de 0,93.

b) No existe relación, estadísticamente significativa, entre las variables sexo y desarrollo psicosocial.

c) Las diferencias de puntajes obtenidos por los sujetos de diez y doce años resultaron estadísticamente significativas para las áreas autodirección y relaciones

interindividuales, así como también para la Escala total. No ocurrió así con el área Intereses, que mostró una débil relación estadística entre con la variable edad.

e) Existe relación, estadísticamente significativa, entre las variables nivel socioeconómico y desarrollo psicosocial, tanto para la edad de diez como de doce años.

Debido a que los estudios de adaptación muestran que existen diferencias, estadísticamente significativas, tanto por edad como por nivel socioeconómico en las distintas áreas de la Escala, surge la necesidad de elaborar normas diferenciales para las distintas edades y los distintos niveles socioeconómicos involucrados (alto, medio, bajo).

Maríela Reveco y Alejandra Casarejos (1989). en su tesis "Estandarización de la Escala de Desarrollo Psicosocial de René Zazzó y Marie Claude Hurtig en Niños de Seis y Ocho Años de Edad", inician el proceso de estandarización de la Escala.

Esta investigación consistió en la elaboración de normas diferenciales por edad y estrato socioeconómico. Normas clínicas por edad para el grupo total y tablas de puntajes percentiles por edad y nivel socioeconómico.

Las conclusiones obtenidas por este trabajo fueron:

a) La Escala de Desarrollo Psicosocial Estandarizada para los seis años, discrimina entre estrato bajo, medio y alto en forma heterogénea, en todas las áreas evaluadas por la Escala (autodirección, intereses, relaciones interindividuales).

A los ocho años discrimina entre los estratos socioeconómicos medio y alto en relación al estrato bajo.

b) El desarrollo psicosocial en niños de seis y ocho años de edad pertenecientes al Area Metropolitana se distribuye en forma normal. Esto permite concluir que a partir de los resultados obtenidos para estas edades, se puede interpolar la curva de rendimiento para los siete años y predecir en qué parte de ella se encontraría el rendimiento de un sujeto de esa edad.

María Victoria Cubillos y Rosa Esther Nelra (1991) en su tesis "Estandarización de la Escala de Desarrollo Psicosocial de R. Zazzó y M. C. Hurtig en una Muestra de Niños Escolares de Diez y Doce Años de Edad del Area Metropolitana", elaboraron normas clínicas y diferenciales por edad y nivel socioeconómico.

Este trabajo permitió concluir que:

a) La Escala de Desarrollo Psicosocial discrimina entre el nivel socioeconómico bajo, medio y alto en todas las áreas evaluadas por la Escala. Las diferencias de rendimiento en los tres niveles socioeconómicos es progresiva, es decir, tienden a aumentar con la edad.

b) A los diez años los tres niveles socioeconómicos están jerarquizados, es decir, que el nivel socioeconómico bajo muestra el menor rendimiento, seguido del nivel socioeconómico medio, presentando el nivel socioeconómico alto el mayor rendimiento. A los doce años las diferencias encontradas se hacen aún más significativas, en el mismo sentido.

III Metodología



3.1 Definición del Problema

Se definió el problema como la carencia de normas que posibiliten la interpretación de los resultados obtenidos mediante la aplicación de la Escala de Desarrollo Psicosocial de R. Zazzó y M. C. Hurtig en niños de cinco años de edad, adaptada por M. Velasco (1987) para este mismo rango de edad.

3.2 Tipo de estudio

Se trata de una investigación descriptiva, psicométrica, formal y de campo.

Es una investigación **descriptiva**, porque intenta describir las principales modalidades de formación, estructuración o de cambio de un evento y de sus relaciones con otros. (Briones, G., 1989).

Es **Psicométrica**, dado que trabaja con instrumentos psicológicos de medición, y que el tema a estudiar es la investigación en torno a una prueba psicológica.

Es **formal** dado que el estudio incluye condiciones estándares y estructuradas en su realización.

Es de **campo** porque el estudio se realiza en terreno y no en condiciones de laboratorio.

3.3 Objetivos

Objetivo General

Estandarizar la Escala de Desarrollo Psicosocial de R. Zazzó y M. C. Hurtig para niños de cinco años de edad, de ambos sexos, con residencia urbana, escolarizados, de la Región Metropolitana y pertenecientes a los niveles socioeconómicos alto, medio y bajo.

Objetivos Específicos

- * Obtener normas clínicas para la edad de cinco años y normas diferenciales por estrato socioeconómico, de acuerdo con los resultados obtenidos en la adaptación de la Escala de Desarrollo Psicosocial para esta edad por Velasco, M. (1987).

- * Contar con un instrumento adaptado y estandarizado, que permita evaluar el desarrollo psicosocial de niños chilenos de cinco años de edad.

- * Aportar información que pueda ser utilizada en futuras investigaciones acerca del desarrollo psicosocial de niños chilenos, urbanos y escolarizados.

- * Incrementar el número de instrumentos de medición validados y estandarizados en nuestro país, contribuyendo así a que la evaluación clínica pueda ser lo más representativa posible de nuestra realidad.

3.4 Definición de Variables

La definición de variables que se entrega a continuación mantiene los criterios planteados desde la primera fase de esta investigación , con el fin de no introducir elementos que pueden alterar la validez de ésta.

Variable Dependiente

La variable estudiada es el **desarrollo psicosocial** , que para R. Zazzó y M.C. Hurtig contiene tres aspectos comportamentales:

1. Adquisición de Autodirección

- 1.a** Autonomía material en la casa (comer, vestirse, acostarse, responsabilidad material de si mismo)
- 1. b** Autonomía de actividades (trabajo escolar, ayuda en las tareas de la casa)
- 1.c** Autonomía en las actividades exteriores al ámbito familiar (desplazamientos, disponibilidad y utilización del dinero)

2. Desarrollo del Interés

- 2.a** Apertura intelectual del niño (interés por los libros, por la lectura, interés por la vida social)

3. Desarrollo de las Relaciones Interindividuales

3.a Autonomía afectiva y apertura social del niño (relaciones con los padres, con el grupo de pares, adaptación a la vida social).

Definición Operacional

Se considera el puntaje obtenido por el menor de cinco años en la Escala de Desarrollo Psicosocial de R. Zazzó y M.C. Hurtig, en la adaptación efectuada para el mismo rango etario por M. Velasco (1987).

Variables Independientes o de Estratificación de la Muestra

Estrato Socioeconómico

"Se entiende por "clase social" la categorización de los individuos en un orden jerárquico de acuerdo a sus ingresos, su nivel educacional y su ocupación. Se entiende por estrato socioeconómico las posibles diferenciaciones que surjan dentro de cada clase, en relación a cada una de las variables consideradas" (Casarejos, A. y Revenco, R., 1989; p. 106).

Se trabaja con los mismos niveles socioeconómicos considerados en los estudios ya realizados en nuestro país, debido a las diferencias estadísticamente significativas encontradas en ellos. Los niveles a considerar son alto, medio, bajo.

Definición Operacional

Puntaje obtenido por los padres del menor en la Escala de Estratificación de Nivel Socioeconómica de E. Himmel, modificada por Gallardo,I., Pinto,L. y Wenk,E. (1991).

Se considera el puntaje más alto, obtenido por el padre o la madre . La escala considera tres niveles, según el puntaje:

Nivel socioeconómico bajo : 0 - 6 puntos

Nivel socioeconómico medio : 7 - 9 puntos

Nivel socioeconómico alto : 10 ó más puntos

Sexo

A pesar que los estudios anteriores no arrojan diferencias significativas para esta variable, se consideró similar proporción de niños y niñas para evitar cualquier posible sesgo en los resultados.

Definición Operacional

Condición biológica de hombre y mujer acreditada con certificado o inscripción de nacimiento, u obtenido a partir de los datos incorporados en la ficha escolar que maneje el establecimiento en que esté inserto el menor.

Variables de Muestreo

Escolaridad

Que el menor se encuentre cursando Educación Pre-básica, comprobado a través de la Ficha Escolar del niño, en el momento de la evaluación.

Edad Cronológica

Se considera la edad de cinco años al momento de ser evaluado, acreditada con certificado de nacimiento, o datos obtenidos de la ficha escolar que maneje el establecimiento donde se encuentre matriculado el menor.

Normalidad Psicológica

Definida como la ausencia de tratamiento y/o síntomas en la historia de vida del niño (cuadros orgánicos-cerebrales, hiperkinesia y cuadros endógenos) que comprometan el área de conducta en estudio.

Este criterio, definido por Bower (1981), permite obtener una restricción a la muestra. Su adopción en este estudio obedeció a la necesidad de mantener constante las condiciones de la aplicación experimental del instrumento, y a la necesidad de destacar fenómenos especiales presentes en el individuo, que podrían alterar secundariamente la conducta y el desarrollo social.

Esta variable fue controlada a través de una entrevista anamnéstica con la madre del niño, entrevista pautada desarrollada por Carrasco, R. y Molina, S. (1985) a fin de examinar los criterios de normalidad establecidos por Bower, a saber:

a) Manejo de símbolos: un niño mentalmente sano puede adoptar y manejar los símbolos de nuestra sociedad.

b) Trato con las autoridades: un niño mentalmente sano debe poder conducirse de acuerdo a las reglas, aceptar los cambios rápidos, a veces, arbitrarios de las reglas y los castigos al violarlas.

c) Vida con el grupo de coetáneos: como parte de la capacidad para enfrentarse a las reglas, es preciso aprender a ser un individuo y a funcionar en su grupo de coetáneos.

d) Regulación de las emociones: los niños normalmente sanos pueden controlar y manejar sus emociones.

Niños Urbanos

La muestra está compuesta por sujetos de procedencia urbana que reciben instrucción pre-básica en establecimientos educacionales pertenecientes a la Región Metropolitana.

La adopción de esta variable se debe al interés de mantener las características de la muestra original con que trabajaron R. Zazzó y M.C. Hurtig.

Colegios con características Atípicas

En la muestra se incluyen colegios mixtos, y de un sólo sexo (equiparando la cantidad de niñas y niños), públicos y privados, de orientación laica y católica. Se evitaron incluir aquellos de características muy peculiares (como los dependientes de movimientos religiosos particulares o de colonias extranjeras).

3.5 Definición y Características del Universo

El universo está compuesto por los menores de ambos sexos, de la Región Metropolitana, cuyas edades cronológicas fluctúan entre los 4 años 9 meses y los 5 años 3 meses, que estén cursando escolaridad pre-básica, que posean normalidad psicológica (definida según criterio de Bower, 1981), y que pertenezcan a uno de los tres niveles socioeconómicos definidos en la Escala de Estratificación de Nivel Socioeconómico de Himmel, modificada por Gallardo, I. y cols., 1991.

3.6 Muestra

Se trabajó con una muestra estratificada apropiada que se obtuvo por etapas sucesivas.

Este tipo de muestra es aquella que toma una fracción de muestreo apropiada en cada estrato, respecto del colectivo, de tal manera de permitir obtener un número suficiente de casos de cada estrato, para efectuar comparaciones válidas entre ellos (Segure, T., 1971).

El tamaño de la muestra fue de 240 casos, distribuidos en 80 por cada nivel socioeconómico; este tamaño permite trabajar con un error cercano al 5%.

3.7 Procedimiento

3.7.1 Selección de la Muestra

La muestra se obtuvo en un proceso de etapas sucesivas:

a) Se seleccionaron **comunas** pertenecientes a la Región Metropolitana, representativas de cada uno de los tres niveles socioeconómicos, según criterios de estratificación social definidos por el Instituto de Investigaciones de Mercado, CADEM. La comuna seleccionada para el nivel socioeconómico bajo fue Cerro Navia, las comunas para el nivel socioeconómico medio fueron Santiago y Maipú; y la comuna correspondiente al nivel socioeconómico alto fue Las Condes.

b) De cada comuna seleccionada se escogieron la cantidad de **establecimientos educacionales** necesarios para completar la muestra. Los establecimientos elegidos presentaron la mayor proporción de alumnos pertenecientes al estrato socioeconómico correspondiente (alto, medio, bajo).

Para cada estrato socioeconómico, se determinó la participación de los siguientes establecimientos educacionales:

*** Estrato socioeconómico bajo:**

1.- Comuna de Cerro Navia:

Complejo Educacional Cerro Navia

Escuela N 387

Escuela D- 422

Jardín Infantil Frutillita

Jardín Infantil D -47

Jardín Infantil Heidi

Jardín Infantil Burbujita

Jardín Infantil Pequeña Ilusión

*** Estrato Socioeconómico Medio**

1.- Comuna de Santiago

Colegio De Los Sagrados Corazones Del Arzobispado De Santiago

Colegio Saint Rose

Colegio Santa María

2.- Comuna de Malpú

Jardín Infantil Green Garden

Colegio "Poeta Rubén Darío"

Colegio San Leonardo

*** Estrato Socioeconómico Alto**

1.- Comuna de Las Condes

Colegio De Los Sagrados Corazones de Manquehue

Colegio San Juan Evangelista

Colegio San Esteban

Colegio Teresiano de las Condes (niñas)

c) La selección de los sujetos de cada establecimiento educacional se realizó de acuerdo a los criterios de edad, los niños debían tener entre cuatro años nueve meses y cinco años tres meses al momento de la evaluación; y estrato socioeconómico, determinado por el puntaje obtenido en la Escala de Estratificación de Nivel Socioeconómico de Himmel. Inicialmente se trabajó con 284 casos, de los cuales 44 fueron descartados por presentar dudas respecto a las variables normalidad psicológica y nivel socioeconómico.

La muestra quedó constituida de la siguiente forma:

Nivel Socioeconómico				
	ALTO	MEDIO	BAJO	
Sexo				Total
NIÑOS	43	40	43	126
NIÑAS	37	40	37	114
Total	80	80	80	240

3.7.2 Descripción de los Instrumentos Utilizados para la Selección de la Muestra

Escala de Estratificación de Nivel Socioeconómico

Se basa en la educación y ocupación de los padres de los niños, según categorías precodificadas y de acuerdo a la estratificación realizada por Himmel y colaboradores (1981), y modificada por Gallardo, I., Pinto, M. y Wenk, E., 1991.

El nivel socioeconómico se determina otorgando puntaje de acuerdo a la categoría educacional y ocupacional que alcance el padre o la madre (se considera al que posea el puntaje más alto). Este puntaje obtenido permite determinar el nivel socioeconómico de la familia y categorizarla como perteneciente a estrato socioeconómico bajo, medio o alto.

Durante el proceso de selección de la muestra, se observó que esta Escala tiende a categorizar en un nivel socioeconómico más alto a los sujetos pertenecientes al estrato medio.

Encuesta de Anamnesis

Fue construída por R. Carrasco y S. Molina (1985) en la primera etapa de adaptación de la Escala de Desarrollo Psicosocial. Esta encuesta permite descartar patologías

neuropsiquiátricas gruesas, controlando así la variable de muestreo "normalidad psicológica".

Su aplicación consiste en preguntar a la madre o tutor sobre los aspectos más relevantes de la historia vital del sujeto examinado.

Esta anamnesis contempla las siguientes áreas:

- Identificación del sujeto
- Antecedentes personales de familiares más próximos
- Antecedentes pre, peri y post natales del sujeto
- Antecedentes sobre el desarrollo psicomotor
- Antecedentes sobre alimentación y sueño
- Conductas desadaptativas actuales
- Antecedentes de escolaridad del sujeto
- Antecedentes de escolaridad de familiares más próximos
- Antecedentes mórbidos del sujeto examinado y familiares próximos

Ficha Escolar

Cuando se pudo acceder a ella, se la utilizó como fuente de información para datos como: fecha de nacimiento del niño, sexo, constitución del grupo familiar, nivel educacional y ocupacional de los padres.

3.7.3 Aplicación de la Escala de Desarrollo Psicosocial Adaptada para los Cinco Años

Una vez seleccionada la muestra, la Escala de Desarrollo Psicosocial adaptada por Velasco, M. (1987) para los cinco años de edad, se aplicó a la madre o persona responsable del menor en una entrevista que duraba entre 20 y 30 minutos (de acuerdo a la comprensión de las preguntas por parte del entrevistado y la pericia del entrevistador).

A causa de dudas respecto a la muestra utilizada en la adaptación de la Escala de Desarrollo Psicosocial para los cinco años, expresadas por su autora Velasco, M.; se incluyeron en la aplicación 19 Items correspondientes a los seis años, con el objeto de determinar si resultaban discriminativos o no para la edad de cinco años. Por lo tanto, la Escala aplicada quedó constituida por 98 reactivos.

Los resultados obtenidos se tabularon según estrato socioeconómico. Esto para cada una de las áreas que evalúa la Escala: Autodirección, Intereses y Relaciones Interindividuales; y para la Escala Total.

3. Dinero

a. Disponibilidad -----

b. Utilización 88

C. VARIOS 89 - 94

II Intereses

A. LIBROS Y LECTURA -----

B. VIDA SOCIAL -----

C. VARIOS 116

III Relaciones Interindividuales

A. PADRES 120

B. PARES -----

C. ADAPTACION A LA VIDA SOCIAL -----

Se procedió a determinar el grado de dificultad de estos reactivos, eliminándose de la Escala propuesta para esta edad aquellos items cuyo grado de dificultad resultó ser de 0,39 ó menos (Wenk,E; comunicación personal) , por representar una exigencia muy alta para los niños de cinco año, y porque items que poseen un grado de dificultad inferior a 0,30 proporcionan menor información sobre la discriminación de los items, que aquellos que fluctúan en torno al grado de dificultad medio.

Los items eliminados fueron: 3 - 40 - 43 - 45 - 46 - 47 - 67 - 70 - 88.

La Escala definitiva para los cinco años quedó conformada por los siguientes reactivos, de acuerdo a la Escala de Desarrollo Psicosocial modificada según criterio de jueces (ver anexo):

ITEMS

I Autodirección

A. CASA

1.- Autonomía material

a. Comida	1- 2 - 4 - 5 - 6 - 7
b. Aseo	10 - 12 -13 - 14 - 15 - 16 - 17 - 18 - 19 20 - 21 - 22 - 23 - 24
c. Vestido	25 - 26 - 27 - 28 - 29 - 30 - 31
d. Dormir	32 - 34 - 36
e. Varios	37 - 38 - 39

2.- Autonomía de Actividad

a. Trabajo Escolar	_____
b. Ayuda Casera	48 - 49 - 50 - 51

B. EXTERIOR

1. Desplazamientos	52 - 53 - 55
--------------------	--------------

2. Tiempo Libre

a. Cine	63 - 66
b. Salidas Amigos	73 - 74 - 75

3. Dinero

a. Disponibilidad	81 - 82
b. Utilización	86 - 87

C. VARIOS	89 - 92 - 94 - 96
-----------	-------------------

II Intereses

A. LIBROS Y LECTURA	97 - 98 - 99 - 100 - 101 - 102 - 103 104 - 105
B. VIDA SOCIAL	106 - 107 - 108 - 109 - 110 - 111 112 - 113
C. VARIOS	114 - 115 - 116 - 117

III Relaciones Interindividuales

A. PADRES	118 - 119 - 120 - 121 - 122
B. PARES	126
C. ADAPTACION A LA VIDA SOCIAL	131 - 132 - 133 - 134 - 135 - 136 137 - 138 - 139

b) Después de conformada la Escala definitiva para la edad de cinco años se dividió la muestra (240 casos) en tres grupos de acuerdo al nivel socioeconómico que pertenecían, ya que en el proceso de adaptación de la Escala para cinco años, se había sugerido la obtención de normas diferenciales para los niveles socioeconómicos bajo, medio y alto.

Se tabularon los resultados por nivel socioeconómico para la prueba total y para cada subprueba (Autodirección, Intereses, Relaciones Interindividuales). Se procedió a obtener puntajes brutos o directos, promedios y desviación estándar de estos puntajes para cada una de las categorías mencionadas:

	Pba. Total	Autodirección	Intereses	Relaciones Interindivid.
BAJO				
Promedio	49,65	28,88	9,44	11,34
Desv. Estándar	7,52	5,80	2,12	1,94
MEDIO				
Promedio	47,76	26,38	9,83	11,55
Desv. Estándar	7,68	5,41	1,81	1,98
ALTO				
Promedio	45,21	25,15	9,33	10,73
Desv. Estándar	5,91	4,61	1,61	1,85

Considerando los resultados obtenidos por Velasco, M. (1987) en la adaptación de la Escala para los cinco años, y acogiendo sus expresiones en términos de la adecuación de las diferencias grupales encontradas, se procedió a contrastar estas diferencias en la muestra normativa definida.

c) Utilizando la prueba "t de Student" se compararon los resultados de los tres niveles socioeconómicos en las categorías: prueba total y subpruebas autodirección, intereses y relaciones interindividuales, para determinar si existían diferencias grupales estadísticamente significativas de acuerdo con esa variable y que determinarían la necesidad de crear normas diferenciales. Las comparaciones se realizaron entre los niveles socioeconómicos bajo y medio; bajo y alto; medio y alto. Un "t de Student" mayor o igual a 1,96 indica diferencias estadísticamente significativas entre los grupos comparados.

	Pba. Total	Autodirección	Intereses	Relaciones Interindivid.
Bajo - Medio	t = 1,57	t = 2,82*	t = 1,25	t = 0,68
Bajo - Alto	t = 4,15*	t = 4,50*	t = 0,37	t = 2,04*
Medio - Alto	t = 2,35*	t = 1,55	t = 1,85	t = 2,71*

(*) = Diferencias entre grupos estadísticamente significativas.

d) El análisis de los valores obtenidos permiten concluir que para la prueba total se requieren normas diferenciales según nivel socioeconómico, una para los estratos bajo y medio; y otra para el estrato alto. Esto coincide con los resultados obtenidos por Velasco, M. (1987), que sugiere la necesidad de obtener normas diferenciales para el nivel socioeconómico alto, en tanto que los niveles socioeconómicos medio y bajo no requerirían de normas diferenciales.

Para la subprueba autodirección se requieren normas diferenciales según nivel socioeconómico. Una para el estrato bajo y otra para los estratos medio y alto. Sin embargo, Velasco, M. (1987) encontró que en esta área era necesario obtener normas diferenciales para los tres niveles socioeconómicos, ya que existen diferencias estadísticamente significativas entre el nivel socioeconómico alto y el nivel socioeconómico bajo, no así entre los niveles socioeconómicos alto - medio y medio - bajo

Para la subprueba intereses no se requieren normas diferenciales por estrato socioeconómico, dado que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los tres niveles socioeconómicos. Existen diferencias en esta área con los resultados

obtenidos por Velasco, M. (1987), esta autora sugiere la obtención de normas diferenciales para el nivel socioeconómico alto; no así para los niveles socioeconómicos medio-bajo, que no difieren estadísticamente entre sí.

Para la subprueba relaciones interindividuales se requieren normas diferenciales según nivel socioeconómico. Una para los estratos bajo y medio; y otra para el estrato alto. Estos resultados son coincidentes a los encontrados por Velasco, M. (1987).

Si bien en las subpruebas autodirección e intereses encontramos diferencias con lo planteado en la Adaptación de la Escala de Desarrollo Psicosocial para la edad de cinco años de Velasco, M. (1987), en la subprueba autodirección y la prueba total los resultados encontrados son coincidentes. En ambas investigaciones también, se observó que el nivel socioeconómico alto obtuvo siempre puntajes más bajos que los niveles socioeconómicos medio y bajo, que tienden a parecerse entre sí.

e) El paso siguiente fue la obtención de normas diferenciales por nivel socioeconómico. Las normas se obtuvieron para los grupos derivados del análisis realizado con la prueba "t de Student". El procedimiento consistió en :

- e.1 Obtención de la **frecuencia absoluta** que permite determinar el número de casos para cada puntaje en el grupo indicado.
- e.2 Luego se obtuvo la **frecuencia acumulada**, suma progresiva de frecuencias absolutas.
- e.3 La **frecuencia relativa** se logró mediante la división de la frecuencia acumulada por el número de casos de cada grupo.

- e.4** Este resultado fue amplificado por 100, obteniéndose así los puntajes **percentiles**. Puntuación que permite interpretar los puntajes brutos. De esta manera a cada puntaje o rango de puntaje bruto le corresponde un percentil.
- f)** Se construyeron 6 tablas de normas diferenciales por nivel socioeconómico para la Escala Total, subprueba Autodirección y subprueba Relaciones Interindividuales. Y una tabla de normas para la subprueba Intereses. Estas normas se expresaron punto a punto de puntaje directo o bruto, con el propósito de proporcionar la ubicación exacta del sujeto en relación al puntaje obtenido en la prueba.
- g)** Luego, se construyeron 7 tablas donde las normas obtenidas se expresaron en **rangos percentiles**, ya que esta forma constituye la manera más utilizada para interpretarlas y determinar si un puntaje bruto se ubica en el 50 % central de la distribución, si está por sobre o bajo éste.
- h)** Para la construcción de la norma clínica se consideró el total de los sujetos (240 casos) y el puntaje total de la Escala. El procedimiento fue el mismo descrito para la obtención de normas diferenciales.

A partir de lo expuesto señalamos:

- * Del total de 19 ítems considerados sólo los para seis años en la versión adaptada para esta edad (Carrasco, R. y Molina, S., 1985), 10 de ellos son incluidos en la versión para cinco años de la Escala de Desarrollo Psicosocial, en función de su "grado de dificultad".
- * El rendimiento en la Escala de Desarrollo Psicosocial logrado por los niños de cinco años de nivel socioeconómico bajo no se diferencia estadísticamente del rendimiento de los niños de nivel socioeconómico medio. Los niños de nivel socioeconómico alto se

diferencian estadísticamente de los niños de nivel socioeconómico bajo y medio; alcanzando un puntaje significativamente menor en la Escala.

* El rendimiento en la Subprueba Autodirección de la Escala de Desarrollo Psicosocial logrado por los niños de cinco años de nivel socioeconómico medio, no se diferencia estadísticamente del rendimiento de los niños de nivel socioeconómico alto. Los niños de nivel socioeconómico bajo se diferencian estadísticamente de los niños de nivel socioeconómico medio y alto; logrando un puntaje significativamente mayor.

* El rendimiento logrado por los niños de cinco años en la Subprueba Intereses de la Escala de Desarrollo Psicosocial no difiere estadísticamente entre los niveles socioeconómicos bajo, medio y alto. Esta es la única subprueba de la Escala en que no se observa diferencias estadísticamente significativas entre los niveles socioeconómicos.

* El rendimiento en la Subprueba Relaciones Interindividuales de la Escala de Desarrollo Psicosocial, logrado por los niños de cinco años de nivel socioeconómico bajo no se diferencia estadísticamente del rendimiento de los niños de nivel socioeconómico medio. Los niños de nivel socioeconómico alto se diferencian estadísticamente de los niños de nivel socioeconómico bajo y medio; logrando un puntaje significativamente menor.

4.1 Tablas

**Tabla I: Norma Clínica
Prueba Total
Grupo de 5 años**

Puntaje Bruto	Percentil	Puntaje Bruto	Percentil
0 - 29	menor que 1	48	55
29.5 - 32.5	1	48.5	57
33 - 34.5	3	49	58
35	4	49.5	61
35.5 - 36	6	50	65
36.5	8	50.5	68
37	10	51	71
37.5	12	51.5	73
38	13	52	75
38.5 - 39	14	52.5	77
39.5	15	53	79
40	16	53.5	80
40.5	18	54	81
41	20	54.5	85
41.5	23	55	87
42	27	55.5	89
42.5	28	56	90
43	29	56.5 - 57.5	91
43.5	31	58 - 58.5	93
44	33	59	94
44.5	35	59.5 - 60	95
45	38	60.5	96
45.5	40	61 - 62	97
46	43	62.5 - 64.5	98
46.5	46	65 - 69	99
47	50	69.5 y más	mayor que 99
47.5	53		

**Tabla II: Normas Diferenciales por N.S.E.
para la Prueba Total
Grupo de 5 años
N.S.E. Bajo y Medio**

Puntaje Bruto	Percentil	Puntaje Bruto	Percentil
29	menor que 1	49.5	53
29.5 - 32.5	1	50	58
33 - 34.5	2	50.5	61
35	3	51	66
35.5	4	51.5	68
36	5	52	71
36.5	7	52.5	72
37	9	53	74
37.5 - 38	11	53.5 - 54	76
38.5 - 39	13	54.5	79
39.5 - 40	14	55	83
40.5	16	55.5	85
41	18	56	86
41.5	21	56.5 - 57	87
42 - 42.5	24	57.5	88
43 - 43.5	26	58	89
44	27	58.5	90
44.5	29	59	91
45	31	59.5	92
45.5	33	60	93
46	36	60.5	94
46.5	38	61 - 61.5	95
47	41	62 - 62.5	96
47.5	43	63	97
48	46	63.5 - 65	98
48.5	48	65.5 - 69	99
49	49	69.5 y más	mayor que 99

**Tabla III: Normas Diferenciales por N.S.E.
Para la Prueba Total
Grupo de 5 años
N.S.E. Alto**

Puntaje Bruto	Percentil	Puntaje Bruto	Percentil
32	menor que 1	46.5	63
32.5 - 33	1	47	69
33.5 - 34	4	47.5	73
34.5	5	48	74
35	6	48.5 - 49	75
35.5 - 36	9	49.5	76
36.5 - 37	10	50	79
37.5	15	50.5	81
38 - 39.5	16	51	83
40	19	51.5	84
40.5	23	52	85
41	26	52.5	86
41.5	29	53	89
42	33	53.5	90
42.5 - 43	36	54	91
43.5	40	54.5	95
44	45	55	96
44.5	46	55.5 - 56	98
45	51	56.5 - 58	99
45.5	54	58.5 y más	mayor que 99
46	58		

Tabla IV: Normas Diferenciales por N.S.E.

Para la Subprueba Autodirección
Grupo de 5 años
N.S.E Bajo

Puntaje Bruto	Percentil	Puntaje bruto	Percentil
16.5	menor que 1	29.5	61
17 - 18	1	30	65
18.5	3	30.5 - 31	68
19	4	31.5	69
19.5 - 20	8	32	73
20.5	10	32.5	74
21 - 22	13	33	76
22.5	14	33.5	79
23	15	34	80
23.5	19	34.5	85
24	20	35 - 35.5	86
24.5	26	36	88
25	29	36.5	90
25.5	34	37	93
26	35	37.5	94
26.5	36	38 - 39.5	95
27	38	40	96
27.5	41	40.5 - 41.5	98
28	44	42 - 42.5	99
28.5	49	43	mayor que 99
29	54		

**Tabla V: Normas Diferenciales por N.S.E.
para la Subprueba Autodirección
Grupo de 5 años
N.S.E. Medio y Alto**

Puntaje Bruto	Percentil	Puntaje Bruto	Percentil
13.5	menor que 1	25	48
14 - 14.5	1	25.5	49
15	2	26	52
15.5 - 16	3	27	60
16.5 - 17	4	27.5	64
17.5	6	28	68
18	7	28.5	73
18.5	8	29	77
19	9	29.5	81
19.5	11	30	84
20	15	30.5	86
20.5	18	31	88
21	20	32	91
21.5	23	32.5 - 33	92
22	24	33.5	93
22.5	28	34 - 35.5	96
23	31	36 - 36.5	98
23.5	34	37 - 41	99
24	36	41.5	mayor que 99
24.5	42		

Tabla VI: Normas para la Subprueba Intereses
Grupo 5 años
N.S.E. Bajo, Medio y Alto

Puntaje Bruto	Percentil
3.5	menor que 1
4 - 4.5	1
5	2
5.5	3
6	4
6.5	5
7	11
7.5	15
8	26
8.5	35
9	45
9.5	52
10	63
10.5	72
11	84
11.5	87
12	95
12.5	96
13	98
13.5 - 14	99
14.5 y más	mayor que 99

**Tabla VII: Normas Diferenciales por N.S.E.
para la Subprueba Relaciones Interindividuales
Grupo de 5 años
N.S.E. Bajo y Medio**

Puntaje Bruto	Percentil
4	menor que 1
4.5 - 5	1
5.5	2
6 - 6.5	3
7 - 7.5	4
8	6
8.5	7
9	12
9.5	18
10	23
10.5	29
11	43
11.5	54
12	64
12.5	72
13	83
13.5	91
14	95
14.5	98
15	99
15.5	mayor que 99

Tabla VIII: Normas Diferenciales por N.S.E.
para la Subprueba de Relaciones Interindividuales
Grupo de 5 años
N.S.E. Alto

Puntaje Bruto	Percentil
5	menor que 1
5.5 - 6.5	1
7 - 7.5	3
8	9
8.5	15
9	21
9.5	29
10	40
10.5	51
11	63
11.5	74
12	79
12.5	85
13	90
13.5	95
14	96
14.5 - 15	99
15.5 y más	mayor que 99

**Tabla IX: Norma Clínica en Percentiles
Para la Prueba Total
Grupo de 5 años**

	Percentiles	Puntaje Bruto
25% superior	99	65
	95	59.5
	90	56
	80	53.5
	75	52
	70	51
	60	49.5
50%	50	47
	40	45.5
	30	43.5
	25	41.5
25% inferior	20	41
	15	39.5
	10	37
	5	35
	1	29.5

**Tabla X: Normas Diferenciales en Percentiles
para la Prueba Total
Grupo de 5 años
N.S.E. Bajo y Medio**

	Percentiles	Puntaje Bruto
25% superior	99	65.5
	95	61
	90	58.5
	80	54.5
<hr/>		
	75	53
	70	52
	60	50.5
<hr/>		
50%	50	49
<hr/>		
	40	47
	30	44.5
	25	42
<hr/>		
25% inferior	20	45.5
	15	39.5
	10	37
	5	36
	1	29.5

**Tabla XI: Normas Diferenciales en Percentiles
para la Prueba Total
Grupo de 5 años
N.S.E. Alto**

	Percentiles	Puntaje Bruto
25% superior	99	56.5
	95	54.5
	90	53.5
	80	50
	75	48.5
	70	47
	60	46
50%	50	45
	40	43.5
	30	41.5
	25	41
25% inferior	20	40
	15	37.5
	10	36.5
	5	34.5
	1	32.5

**Tabla XII: Normas Diferenciales en Percentiles
Para la SubPrueba Autodirección
Grupo de 5 años
N.S.E. Bajo**

	Percentiles	Puntaje Bruto
25% superior	99	42
	95	38
	90	36.5
	80	34
	75	32.5
	70	31.5
	60	29.5
50%	50	28.5
	40	27.5
	30	25
	25	24.5
25% inferior	20	24
	15	23
	10	20.5
	5	19
	1	17

**Tabla XIII: Normas Diferenciales en Percentiles
Para la SubPrueba Autodirección
Grupo de 5 años
N.S.E. Medio y Alto**

	Percentiles	Puntaje Bruto
25% superior	99	37
	95	34
	90	32
	80	29.5

	75	28.5
	70	28
	60	27

50%	50	25.5

	40	24.5
	30	23
	25	22

25% inferior	20	21
	15	20
	10	19
	5	16.5
	1	14

Tabla XIV: Normas en Percentiles
Para la SubPrueba Intereses
 Grupo de 5 años
N.S.E. Bajo, Medio y Alto

	Percentiles	Puntaje Bruto
25% superior	99	13.5
	95	12
	90	11.5
	80	11
	70	10.5
	60	10
50%	50	9.5
	40	9
	30	8.5
	25	8
25% inferior	20	7.5
	10	7
	5	6.5
	1	4

**Tabla XV: Normas Diferenciales en Percentiles
Para la SubPrueba Relaciones
Interindividuales
Grupo de 5 años
N.S.E. Bajo y Medio**

	Percentiles	Puntaje Bruto
25% superior	99	15
	95	14
	90	13.5
	80	13
	70	12.5
	60	12
50%	50	11.5
	40	11
	30	10.5
	25	10
25% inferior	20	9.5
	15	9
	10	8.5
	5	7
	1	4.5

4.2 Análisis de Casos

Para ejemplificar el análisis de puntajes de la Escala de Desarrollo Psicosocial adaptada para la edad de cinco años se escogieron, al azar, tres casos de la muestra encuestada.

Caso 1:

Sexo: Femenino

Edad: 5 años, 0 meses

Nivel socioeconómico: bajo

	<u>Puntaje Bruto</u>	<u>Puntaje Percentil</u>
Subprueba autodirección	36,5	90
Subprueba Intereses	11,0	84
Subprueba relaciones Interindividuales	13,5	91
Prueba total	61,0	95

Una vez obtenidos los puntajes brutos para cada subprueba y la prueba total, se buscan los correspondientes puntajes percentiles en las tablas de acuerdo al nivel socioeconómico del sujeto. Por ejemplo, en la subprueba autodirección, a un puntaje bruto de 36,5 le corresponde un puntaje percentil de 90, según la tabla IV (Normas diferenciales por N.S.E., para la subprueba autodirección, grupo de cinco años, N.S.E. bajo).

De acuerdo a los puntajes obtenidos, el sujeto posee un nivel de desarrollo psicosocial en las áreas autodirección (tabla XII), intereses (tabla XIV) y relaciones interindividuales (tabla XV), superior al promedio logrado por su grupo de edad.

En cuanto al puntaje bruto obtenido en la prueba total, el sujeto presenta un nivel de desarrollo psicosocial superior al promedio logrado por su grupo de edad (tabla X).

Al compararlo con el grupo total de cinco años (norma clínica), el sujeto presenta un nivel de desarrollo psicosocial superior al promedio logrado por los preescolares de cinco años (tabla IX).

De acuerdo a los resultados señalados el menor presenta un nivel de desarrollo psicosocial superior a lo esperado para su edad, tanto a nivel global como en las áreas: autodirección, intereses y relaciones interindividuales. Esto significa que la niña ha logrado una serie de comportamientos que le permiten desenvolverse adecuadamente en el área psicosocial. Se sugiere continuar estimulando este tipo de comportamientos en la niña.

Caso 2:

Sexo: Femenino

Edad: 5 años, 1 mes

Nivel socioeconómico: medio

	<u>Puntaje Bruto</u>	<u>Puntaje Percentil</u>
Subprueba autodirección	27,5	64
Subprueba Intereses	9,0	45
Subprueba relaciones Interindividuales	13,0	83
Prueba total	49,5	53

Una vez obtenidos los puntajes brutos para cada subprueba y la prueba total, se buscan los correspondientes puntajes percentiles en las tablas de acuerdo al nivel socioeconómico del sujeto. Por ejemplo, en la subprueba intereses a un puntaje bruto de 9,0 le corresponde un puntaje percentil de 45, según la tabla VI (Normas para la subprueba intereses, grupo de cinco años, N.S.E. bajo, medio y alto).

De acuerdo a los puntajes obtenidos, el sujeto posee un nivel de desarrollo psicosocial en las áreas autodirección (tabla XIII), y relaciones interindividuales (tabla XV), superior al promedio logrado por su grupo de edad.

En la subprueba intereses (tabla XIV) presenta un nivel de desarrollo psicosocial inferior al promedio logrado por su grupo de edad.

En cuanto al puntaje bruto obtenido en la prueba total, el sujeto presenta un nivel de desarrollo psicosocial superior al promedio logrado por su grupo de edad (tabla X).

Al compararlo con el grupo total de cinco años (norma clínica), el sujeto presenta un nivel de desarrollo psicosocial superior al promedio logrado por los preescolares de cinco años (tabla IX).

De acuerdo a los resultados expuestos anteriormente el menor, logra un desarrollo psicosocial superior al esperado para los niños de su edad. En las subpruebas autodirección y relaciones interindividuales se observa también esta tendencia. En el área de intereses, en cambio, la niña logra un rendimiento inferior a lo esperado para su rango etáreo.

Se sugiere, por lo tanto, que los padres y profesores estimulen comportamientos tales como interés por la lectura, por el trabajo de sus padres, por actividades cotidianas, entre otras. Y sigan reforzando los comportamientos que involucran las otras áreas.

Caso 3:

Sexo:Masculino

Edad: 5 años, 2 meses

Nivel socioeconómico: alto

	<u>Puntaje Bruto</u>	<u>Puntaje Percentil</u>
Subprueba autodirección	28,5	73
Subprueba Intereses	8,0	26
Subprueba relaciones Interindividuales	11,0	63
Prueba total	47,5	73

Una vez obtenidos los puntajes brutos para cada subprueba y la prueba total, se buscan los correspondientes puntajes percentiles en las tablas de acuerdo al nivel socioeconómico del sujeto. Por ejemplo, en la subprueba relaciones interindividuales a un puntaje bruto de 11,0 le corresponde un puntaje percentil de 63, según la tabla VIII

(Normas diferenciales por N.S.E. para la subprueba relaciones interindividuales, grupo de cinco años, N.S.E. alto).

De acuerdo a los puntajes obtenidos, el sujeto posee un nivel de desarrollo psicosocial en las áreas autodirección (tabla XIII), y relaciones interindividuales (tabla XVI), superior al promedio logrado por su grupo de edad.

En la subprueba intereses (tabla XIV) presenta un nivel de desarrollo psicosocial inferior al promedio logrado por su grupo de edad.

En cuanto al puntaje bruto obtenido en la prueba total, el sujeto presenta un nivel de desarrollo psicosocial superior al promedio logrado por su grupo de edad (tabla XI).

Al compararlo con el grupo total de cinco años (norma clínica), el sujeto presenta un nivel de desarrollo psicosocial igual al promedio logrado por los preescolares de cinco años (tabla IX).

En relación a los puntajes obtenidos por el niño, se observa un desarrollo psicosocial a nivel global, así como también en las áreas autodirección y relaciones interindividuales superior al esperado para los niños de su edad. En el área intereses el menor no presenta un nivel adecuado a su edad.

Se recomienda elaborar un plan de estimulación enfocado a reforzar comportamientos relacionados con el interés por la lectura, por las actividades laborales de sus padres y por actividades cotidianas.

V. Conclusiones

El trabajo realizado para obtener normas para la edad de cinco años de la Escala de Desarrollo Psicosocial de R. Zazzó y M.C. Hurtig , nos permite concluir:

1.- Se incorporaron a la Escala de Desarrollo Psicosocial adaptada para los cinco años de edad (Velasco, M., 1987), 10 de los 19 ítems considerados originalmente para los seis años (Carrasco, R. y Molina S. , 1985).

La incorporación de estos ítems fue posible, una vez determinado su grado de dificultad en la muestra de niños de cinco años de edad. La Escala estandarizada para los cinco años de edad quedó compuesta por 89 ítems.

2.- Coincidente con los resultados entregados por Velasco M. (1987), en nuestro estudio se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento para la prueba total, entre el nivel socioeconómico alto y los niveles socioeconómicos bajo y medio, que no presentaron diferencias estadísticamente significativas entre si.

3.- El rendimiento en la prueba total, así como en las áreas autodirección, intereses y relaciones interindividuales, logrado por los niños de nivel socioeconómico alto es menor que el logrado por los niños de nivel socioeconómico bajo y medio, aunque las diferencias no siempre llegan a ser estadísticamente significativas.

4.- Lo anterior difiere con los resultados encontrados en el estudio de Zazzó y Hurtig (Zazzó, R. y cols., 1976) quienes observaron que para los seis años aún no existen diferencias de rendimiento entre los tres medios socioeconómicos. A los ocho años

Zazzó encuentra diferencias de rendimiento entre los niveles socioeconómicos, las que tienden a aumentar con la edad.

Respecto a los resultados de las investigaciones realizadas en Chile para la Escala de Desarrollo Psicosocial, Carrasco, R. y Molina, S. (1985); Casarejos, A y Reveco, M. (1989) encontraron diferencias, estadísticamente significativas, en el rendimiento obtenido en la Escala total por los niños de seis y ocho años de edad de los niveles socioeconómicos bajo, medio y alto. Estos autores constataron que los rendimientos decrecían progresivamente desde el nivel socioeconómico alto al nivel socioeconómico bajo.

Alarcón, C. y Veas, M. (1987); Cubillo, M. y Neira, R. (1991), observaron que para las edades de 10 y 12 años existen diferencias de rendimiento, estadísticamente significativas, entre los niveles socioeconómicos bajo, medio y alto. Estas diferencias aumentan en forma progresiva con la edad, es decir, a mayor edad aumenta la diferencia de rendimiento entre los niveles socioeconómicos bajo, medio y alto. Los niños de nivel socioeconómico bajo obtienen rendimientos más bajos, los de nivel socioeconómico medio obtienen rendimientos medios y los de nivel socioeconómico alto obtienen los rendimientos superiores.

5.- En nuestra investigación se observó que los sujetos de nivel socioeconómico bajo aparecen más autónomos y más integrados al contexto social que los niños de nivel socioeconómico medio y alto, a pesar de que en la subprueba Intereses esta superioridad no llega a ser estadísticamente significativa respecto de los niños de nivel socioeconómico medio y alto.

En cambio, se observó que en lo relativo a los recursos en las relaciones interpersonales, los sujetos de nivel socioeconómico medio logran un rendimiento mejor que los de nivel socioeconómico bajo, pero sin llegar a diferenciarse estadísticamente de ellos.

6.- Durante el trabajo de aplicación de la Escala de Desarrollo Psicosocial, a la muestra de cinco años de edad, se observaron situaciones que permitirían entender las diferencias de rendimiento expuestas anteriormente. Se constató que los niños de nivel socioeconómico bajo tendían a ser más independientes del cuidado de los adultos que los niños de nivel socioeconómico medio y alto. Probablemente porque en los hogares de nivel socioeconómico bajo no se cuenta con personal doméstico que sustituya a la madre en el cuidado del niño, cuando ésta se encuentra ausente, generalmente por razones de trabajo. Debido a esta situación los niños de este estrato son incentivados desde muy temprano a realizar conductas de autocuidado.

Por ejemplo, se observan rendimientos más altos en ítems de la Escala relacionados con el comportamiento de comer solo en la mesa, autonomía en el aseo personal, desplazamientos fuera del hogar (salir solo a la calle, cruzar la calle solo, andar en bicicleta sin la compañía de adultos), manejo de dinero en pequeñas cantidades.

En este sentido el mayor puntaje obtenido por niños de nivel socioeconómico bajo en comportamientos de desplazamiento en el exterior, estar despierto hasta tarde; y el menor puntaje obtenido en ítems relacionados con visitas de compañeros y amigos podría ser entendido porque estos niños a menudo no cuentan con un espacio propio, dentro del hogar, que les permita desarrollar su mundo infantil. Se ven obligados a compartir un espacio común con los adultos, viéndose forzados a conocer en forma

temprana problemáticas propias del mundo adulto; de las cuales, por lo general, se encuentran excluidos los niños de los niveles socioeconómicos medio y alto.

Según Aylwin, N. y cols. (1986) en las familias de estrato bajo se produce una permanente violación del espacio personal que necesariamente imposibilita tener un espacio propio dentro de la vivienda: "la calle se constituye así en el equivalente del living, el patio o el jardín de las viviendas de otros estratos. Los niños con frecuencia pasan el día en la calle con otros niños, allí se juega, se conversa, se saben las novedades del barrio; la calle aparece como el único lugar propio para ellos que la sociedad les ofrece" (Aylwin, N y cols. 1986, p. 7).

7.- En tanto, son los niños de nivel socioeconómico alto los que aparecen menos autónomos en los comportamientos antes señalados, posiblemente debido a que la realización de estos comportamientos queda a cargo de personal doméstico ("nanas") que, generalmente, no estimulan al niño a intentar por sí mismo comportamientos relacionados con el aseo personal, comer solo y otros.

Al respecto Condemarín y cols. (1978) argumenta que niños sin privaciones económicas pueden resultar desventajados en la adquisición de comportamientos autónomos, por ejemplo padres demasiado absortos en su trabajo, que delegan sus funciones a personal no idóneo o cuyos preceptos sobre la crianza no están siempre orientados hacia la necesidad de estimular a los hijos, favorecen la dependencia del niño con los adultos.

8.- Por otra parte, los niños de nivel socioeconómico medio y alto alcanzan un mayor puntaje en comportamientos que dependen directamente de su situación económica, como acceso al cine, teléfono y salidas a casas de compañeros y amigos.

9.- En el área de intereses no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre los niveles socioeconómicos, a los cinco años de edad. Probablemente esto se debe a que los ítems considerados en esta área son estimulados en el Jardín Infantil.

Durante la aplicación de la Escala se pudo constatar que las actividades realizadas en los Jardines Infantiles de los distintos niveles socioeconómicos eran muy similares, variando muchas veces sólo la infraestructura y la calidad de los materiales utilizados.

Sin embargo, cabe señalar que en algunos ítems del área intereses, los niños de nivel socioeconómico bajo logran un puntaje mayor debido a que en forma más temprana que los niños de nivel socioeconómico medio y alto, tienen contacto con la realidad adulta. En cambio los niños de nivel socioeconómico medio y alto permanecen en un mundo predominantemente infantil. Por ejemplo dejan de creer más tardíamente en el "viejo pascuero" y cuentos de hadas.

Esta situación se ve compensada en cuanto al puntaje total del área, por el hecho de que los niños de nivel socioeconómico alto obtienen mayor puntaje en la subárea de interés por la vida social, que incluye comportamientos relacionados con el conocimiento de las profesiones o actividades laborales de su padre y/o madre. Probablemente en esto influya que los padres de los niveles socioeconómicos medio y alto poseen una actividad laboral estable, en contraposición con los de nivel socioeconómico bajo, los que la mayor parte de las veces realizan trabajos no especializados y esporádicos.

10.- Para el área de relaciones interindividuales, al igual que en las áreas de autodirección e intereses, los niños de nivel socioeconómico alto obtienen los puntajes más bajos, diferenciándose estadísticamente de los niveles socioeconómicos medio y bajo, que no presentan diferencias estadísticas entre sí.

En cuanto a las relaciones con los padres, esta diferencia podría entenderse por la cantidad de tiempo que permanecen juntos padres e hijos. Por una parte, los padres de nivel socioeconómico alto se ven absortos por sus actividades laborales y sociales; y por otra, muchos de los cuidados de los niños son realizados por personal de servicio y no por ellos directamente.

En relación a la adaptación a la vida social, se reafirman las diferencias señaladas. Posiblemente a esta edad los niños de nivel socioeconómico alto, a diferencia del nivel socioeconómico medio y bajo, tienen menores oportunidades de interactuar socialmente. Por ejemplo no abren la puerta de su casa (lo hace el personal doméstico o existen citófonos manejados por adultos), no controlan sus emociones ante extraños, no saben diferenciar a quienes deben "tutear" y a quienes no en una interacción social.

VI Proyecciones y Sugerencias

Proyecciones

Consideramos que las principales proyecciones de nuestra investigación son:

Contar con un instrumento, como es la Escala de Desarrollo Psicosocial, completamente estandarizado en todas las edades que cubre la Escala. Esto posibilitará a los profesionales psicólogos contar con una prueba para evaluar el desarrollo psicosocial, no sólo en escolares sino también preescolares.

Entregar un aporte al ámbito de la educación preescolar, para la detección precoz de retrasos en el desarrollo psicosocial, posibilitando así la elaboración de planes de estimulación que prevengan futuros trastornos en la edad infanto-juvenil.

Incentivar el desarrollo de nuevas investigaciones en el área del desarrollo socio-afectivo. Considerando que este importante aspecto del ser humano no ha sido lo suficientemente tratado, en contraste con otras áreas del desarrollo infantil, especialmente el desarrollo intelectual.

Unido a lo anterior, la aplicación de esta Escala a niños con problemas intelectuales o sensoriales puede ser una excelente alternativa como sustituto a las pruebas

tradicionales de desarrollo intelectual y como una manera de evaluar aquellas funciones no dañadas.

Nos parece que este instrumento es un valioso aporte para los profesionales encargados de la elaboración de programas educativos, en el sentido de ampliar su visión respecto a las capacidades infantiles, debido a que generalmente, estos programas estimulan y evalúan el rendimiento infantil desde la perspectiva del rendimiento intelectual, obviando las habilidades socioafectivas, que han demostrado no tener relación estadísticamente significativa con el rendimiento intelectual.

Por último, nos parece importante destacar que esta prueba no sólo entrega resultados globales respecto al desarrollo psicosocial del niño, sino que también aporta información por áreas (autodirección, intereses y relaciones interindividuales). Y, complementario a lo anterior, la prueba entrega información cualitativa respecto a diversos aspectos de la vida del menor, como por ejemplo autonomía en la casa, relaciones con los pares, uso del tiempo libre, entre otras.

Sugerencias

De acuerdo a la revisión teórica y las observaciones realizadas en terreno nos permitimos sugerir:

Dado que la Escala de Estratificación Socioeconómico de Himmel modificada por Gallardo I. y cols. (1991) tiende a subir a los sujetos de nivel socioeconómico medio al estrato alto, se aconseja utilizarla con un criterio amplio, es decir, considerar por

ejemplo que ciertas profesiones universitarias no aseguran necesariamente la pertenencia al estrato socioeconómico alto.

En la aplicación en terreno de la Encuesta de Anamnesis, observamos que la extensión de este instrumento era muy larga, lo que producía cansancio en los padres entrevistados, con la consecuencia de que al aplicar la Escala de Desarrollo Psicosocial, los padres se encontraban muchas veces desmotivados.

Es por esto que sugerimos que la Encuesta de Anamnesis sea aplicada en una sesión distinta a la de la Escala de Desarrollo Psicosocial. Como esta situación no siempre es posible , otra alternativa que proponemos, es reducir la extensión de la Encuesta de Anamnesis, siguiendo un criterio clínico de acuerdo a la situación que enfrente el profesional.

Finalmente acogemos la sugerencia expuesta en los estudios anteriores de esta línea de investigación, que plantean la posibilidad de Estandarizar la Escala de Desarrollo Psicosocial en sujetos sub-urbanos y/o rurales a fin de determinar si existen diferencias estadísticamente significativas entre esta población y los sujetos urbanos. De esta manera, la Escala de Desarrollo Psicosocial se podría aplicar a nivel nacional.

VII Síntesis

Aranda Sánchez, Marcela X.

Brante Lara , M^a Eugenia

Robles Cárdenas, Lorena M.

"Estandarización de la Escala de Desarrollo Psicosocial de René Zazzó y Marie Claude Hurtig en Niños de Cinco años Edad"

Memoria para optar al Título de Psicólogo

Profesor patrocinante, Ps. Patricia Eissmann V.

Asesor Metodológico, Ps. Elisabeth Wenk W.

La Escala de Desarrollo Psicosocial de R. Zazzó y M. C. Hurtig, es una prueba francesa creada para evaluar los niveles de autonomía social, adaptación social e Inteligencia social en niños. El instrumento consta de tres áreas: Autodirección, Intereses y relaciones interindividuales.

El instrumento original posee 139 ítems, que miden comportamientos observables en el niño, no capacidades potenciales.

La Escala se aplica en entrevista individual a la madre o persona encargada del menor.

Para la corrección se asignan puntajes a cada uno de los ítems de la siguiente manera:

- 1 punto por comportamiento logrado
- 0,5 punto por comportamiento logrado "a veces"
- 0 punto por comportamiento no logrado

Al tabular la Escala, se obtienen resultados para la Escala Total y cada una de las áreas evaluadas (autodirección, intereses, relaciones interindividuales)

En Chile, se ha desarrollado una línea de investigación en torno a la Escala de Desarrollo Psicosocial, debidamente autorizada por su autor R. Zazzó, consistente en una aplicación del instrumento original con fines de investigación, tres estudios de adaptación y dos de estandarización. Es dentro de esta secuencia de investigación donde se inserta este trabajo, concluyendo así el proceso de adaptación y estandarización de la Escala para niños de cinco a doce años.

El objetivo de esta investigación es obtener normas clínicas para la edad de cinco años y normas diferenciales por estrato socioeconómico (bajo, medio y alto).

El marco teórico de esta investigación comprende tres partes. La primera consiste en una revisión del desarrollo del niño en edad preescolar, considerando los aspectos físico, cognitivo, moral y psicosocial. La segunda parte se refiere a la importancia del "juego" en la edad preescolar; por último se hace una descripción de la Escala de Desarrollo Psicosocial y una revisión de las investigaciones realizadas en Chile en torno a ella.

Para cumplir con el objetivo de esta investigación, se aplicó la Escala a una muestra estratificada a proporcional de 240 casos; dividida en 80 casos por nivel socioeconómico.

La muestra se obtuvo en un proceso sucesivo, seleccionando en primer término comunas representativas para cada nivel socioeconómico: Cerro Navia para nivel socioeconómico bajo; Santiago y Maipú para nivel socioeconómico medio; y Las Condes para nivel socioeconómico alto. En cada comuna se escogieron la cantidad de establecimientos educacionales necesarios para completar la muestra. La selección de los sujetos se realizó de acuerdo a los criterios de edad (de cuatro años nueve meses a cinco años tres meses) y nivel socioeconómico (determinado de acuerdo a la Escala de Estratificación de Nivel Socioeconómico de Himmel).

Una vez aplicada la prueba a la muestra se tabularon los resultados por nivel socioeconómico, para la Escala total y para cada subprueba. Se procedió a obtener puntajes brutos, promedios y desviación estándar para cada una de estas categorías, para luego determinar si existían diferencias estadísticamente significativas entre los niveles socioeconómicos.

Este procedimiento permitió determinar que era necesario obtener normas diferenciales por nivel socioeconómico para la prueba total y las subpruebas autodirección, intereses y relaciones interindividuales, a saber:

Para la prueba total se requieren normas diferenciales según nivel socioeconómico. Una para los estratos bajo y medio; y otra para el estrato alto.

Para la subprueba autodirección se requieren normas diferenciales según nivel socioeconómico. Una para el estrato bajo y otra para los estratos medio y alto.

Para la subprueba intereses no se requieren normas diferenciales por estrato socioeconómico, dado que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los tres niveles socioeconómicos. Se elaboró una tabla para los tres estratos.

Para la subprueba relaciones interindividuales se requieren normas diferenciales según nivel socioeconómico. Una para los estratos bajo y medio; y otra para el estrato alto.

Para la obtención de normas diferenciales se calculó la frecuencia absoluta, la frecuencia acumulada, y la frecuencia relativa de la distribución de puntajes para la prueba total y cada una de las subpruebas.

Finalmente se construyeron siete tablas donde las normas obtenidas se expresaron en puntajes percentiles y siete tablas donde se expresaron en rangos percentiles.

De acuerdo a estos datos podemos concluir:

* El rendimiento en la Escala de Desarrollo Psicosocial logrado por los niños de cinco años de nivel socioeconómico bajo no se diferencia estadísticamente del rendimiento de los niños de nivel socioeconómico medio. Los niños de nivel socioeconómico alto se diferencian estadísticamente de los niños de nivel socioeconómico bajo y medio; alcanzando un puntaje significativamente menor en la Escala.

* El rendimiento en la Subprueba Autodirección de la Escala de Desarrollo Psicosocial logrado por los niños de cinco años de nivel socioeconómico medio, no se diferencia estadísticamente del rendimiento de los niños de nivel socioeconómico alto. Los niños de nivel socioeconómico bajo se diferencian estadísticamente de los niños de nivel socioeconómico medio y alto; logrando un puntaje significativamente mayor.

*** El rendimiento logrado por los niños de cinco años en la Subprueba Intereses de la Escala de Desarrollo Psicosocial no difiere estadísticamente entre los niveles socioeconómicos bajo, medio y alto. Esta es la única subprueba de la Escala en que no se observa diferencias estadísticamente significativas entre los niveles socioeconómicos.**

*** El rendimiento en la Subprueba Relaciones Interindividuales de la Escala de Desarrollo Psicosocial, logrado por los niños de cinco años de nivel socioeconómico bajo no se diferencia estadísticamente del rendimiento de los niños de nivel socioeconómico medio. Los niños de nivel socioeconómico alto se diferencian estadísticamente de los niños de nivel socioeconómico bajo y medio; logrando un puntaje significativamente menor.**

VII Bibliografía

Axline, Virginia

TERAPIA DE JUEGO
Editorial Diana
México 1975

Aytwin, Nidia
Barros, Victoria
Martínez, M. Loreto
Solar, M. Olga
Sole, M. Isabel

**EL CONTEXTO FAMILIAR EN LA PROBLEMÁTICA
DEL MENOR EN SITUACIÓN IRREGULAR**
Revista de Trabajo Social, Mayo - Agosto N° 49
Escuela de Trabajo Social
Pontificia Universidad Católica de Chile
Santiago 1986

Berdicewski, Olga

**FUNDAMENTOS TEÓRICOS EN LA CONSTRUCCIÓN
DE UNA PRUEBA DE COMPORTAMIENTO MÁXIMO**
Apuntes de la Cátedra de Teoría y Construcción de
Pruebas Psicológicas
Universidad de Chile, Departamento de Psicología
Santiago 1991.

Bidiand, J.
Richelle, M

PSYCHOLOGIE DEVELOPPE MENTALE
Problemies et réalités
Pierre Mandaga Editeur
Bélgica 1985

Breckenridge, Marian E.
Nesbitt, Murphy Margaret

CRECIMIENTO Y DESARROLLO DEL NIÑO
Nueva Editorial Interamericana,
México 1973.

Briones, Guillermo

**METODOS Y TECNICAS DE INVESTIGACION PARA
LAS CIENCIAS SOCIALES**
Editorial Trillas
México 1985.

**Carrasco, René
Molina, Sara**

**ESCALA DE DESARROLLO PSICOSOCIAL:
ANALISIS Y DETERMINACION DE CARACTERISTICAS
PSICOMETRICAS**
Tesis para optar al título de Psicólogo
Universidad de Chile, facultad de Filosofía, Humanidades
y Educación: Escuela de Cs. Sociales, Carrera de
Psicología, Santiago 1985.

**Casarejos, Alejandra
Reveco, Mariela**

**ESTANDARIZACION DE LA ESCALA DE RENE
ZAZZO Y MARIE CLAUDE HURTIG: EN NIÑOS
DE 6 Y 8 AÑOS DE EDAD.**
Memoria de título, Universidad de Chile, Facultad
de Cs. Sociales, Departamento de Psicología
Santiago 1989.

**Castillo, Cristina
Flores, María C.
Rodao, Florencio
Mufiz, María L.
Rodríguez, Josefina
Urturbe, Josefina**

**EDUCACION PREESCOLAR: METODOS, TECNICAS
Y ORGANIZACION**
Ediciones CEAC
España, Barcelona 1991

**Condemarin, Mabel
Chadwick, Mariana
Milicic, Neva**

**MADUREZ ESCOLAR . MANUAL DE DIAGNOSTICO
Y DESARROLLO DE LAS FUNCIONES PSICOLOGICAS
BASICAS PARA EL APRENDIZAJE.**
Editorial Andrés Bello
Santiago 1978

Gubbins, Verónica

**ESTUDIO DESCRIPTIVO DEL EGOCENTRISMO
REPRESENTATIVO Y LA REPRESENTACION
DEL MUNDO EN NIÑOS DE 4 A 7 AÑOS DE EDAD
DE DISTINTOS NIVELES SOCIOECONOMICOS
DE ACUERO A LA TEORIA DE JEAN PIAGET**
Tesis para optar al grado de licenciado en psicología
Facultad de Filosofía, Humanidades y Educación
Escuela de Cs. Sociales, carrera de Psicología
Universidad de Chile, Santiago 1989

**Junta Nacional de Jardines
Infantiles**

**DESAFÍOS PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DEL
PARVULO EN EL CHILE ACTUAL: EQUIDAD, CALIDAD
Y COBERTURA**
Gráfica Cebe Ltda. Santiago 1990

Klein, Melanie

PSICOANALISIS DE NIÑOS
Editorial "El Ateneo"
Buenos Aires 1948

Klein, Melanie

CONTRIBUCIONES AL PSICOANALISIS
Editorial Paidós
Buenos Aires 1964

**Klein, Melanie
Kris, Marianne
Oberndorf, C. P
Lorand, Sandor
Broadwin, I. T
Ames, Thaddeus**

PSICOLOGIA INFANTIL Y PSICOANALISIS DE HOY
Editorial Paidós
Buenos Aires 1971

**Leff, Joseph
Brunnelle, Lucien**

LA VERDADERA NATURALEZA DEL JUEGO
Editorial Kapelusz
Buenos Aires 1978

**Papalia, Diane
Wenkod, S.**

**DESARROLLO HUMANO
Editorial Mc. Graw/ Interamericana
México 1990**

Piaget, Jean

**EL CRITERIO MORAL EN EL NIÑO
Ediciones Martínez Roca S.A.
Barcelona 1984**

**Piaget, Jean
Inhelder, B**

**PSICOLOGÍA DEL NIÑO
Ediciones Morata S.A.
Madrid, 1984**

Piaget, Jean

**SEIS ESTUDIOS DE PSICOLOGIA
Editorial Ariel
Barcelona 1986**

Piaget, Jean

**LA FORMACION DEL SIMBOLO EN EL NIÑO
Fondo de Cultura Económica
Buenos Aires 1990**

Russel, Arnolf

**EL JUEGO DE LOS NIÑOS
Editorial Herder
Barcelona 1985**

**Sánchez, Ximena
Villarroel, Gladys**

**CLASE SOCIAL Y MODOS DE SOCIALIZACION
FAMILIAR
Diálogos Educativos N. 17, 18.10.91
Universidad de Playa Ancha de las Cs. de la Educación
Valparaíso 1991**

Schaefer, Charles
O'Connor, Kevin

MANUAL DE TERAPIA DE JUEGO
Editorial El Manual Moderno
México 1988

Segure, Teresa

ELEMENTOS DE TEORIA DE MUESTREO
Cuaderno de Estadística Aplicada
Universidad de Chile, Departamento de Psicología
Santiago 1971

Turiel, Elliot
Enesco, Ileana
Linaza, José

EL MUNDO SOCIAL EN LA MENTE INFANTIL
Alianza Editorial S.A.
Madrid 1989

Velasco, María P.

**LA ESCALA DE DESARROLLO PSICOSOCIAL DE
RENE ZAZZO Y MARIE CLAUDE HURTIG:
ESTUDIO DE ADAPTACION EN NIÑOS DE CINCO
AÑOS DE EDAD**
Tesis para optar al grado de Licenciado en Psicología
y al título de Psicólogo.
Universidad de Chile, Facultad de Filosofía,
Humanidades y Educación, Escuela de Cs. Sociales,
Carrera de Psicología
Santiago 1987

West, Janet

TERAPIA DE JUEGO CENTRADA EN EL NIÑO
Editorial El Manual Moderno, S.A de C.V.
México 1994

Winnicott, D.W.

REALIDAD Y JUEGO
Editorial Gedisa
Barcelona 1992

Zazzó, René

MANUAL PARA EL EXAMEN PSICOLOGICO DEL NIÑO
Editorial Fundamentos
España 1976

Zegers, Beatriz
Grebe, María Paz

EL JUEGO O ACTIVIDAD LUDICA
Apuntes Cátedra Psicología del Desarrollo
Departamento de Educación.U. Gabriela Mistral
Santiago 1994

IX. Anexos

Escala de Desarrollo Psicosocial

Modificada según criterio de los jueces

Versión Adaptada para los 6 años

I AUTODIRECCION	
A. En la Casa	
1. Autonomía Material	
ITEM	CRITERIO
a. Comida	
1.- Corta por sí mismo la carne, cuando es blanda	Carne molida, pana, jamón.
2.- Corta solo cualquier tipo de carne.	Bistec, chuleta, pollo, etc.
3.- Usa servilletas sobre las rodillas al comer	
4.- Se sirve solo alimentos de preparación simple	Se desenvuelve solo para comer pan, mermeladas, bebidas, etc.
5.- Come solo en la mesa	Se desenvuelve sin mayores dificultades, con o sin el control de la madre.
6.- Puede preparar y cocer solo algún plato sencillo.	Fideos, arroz, huevos, bistec, etc.
b.- Aseo	
7.- Se lava las manos solo y sin que haya que pedirselo.	Al volver de la escuela o antes de las comidas. Se acepta que a veces sea controlado.
8.- Se lava y se seca la cara sin que haya que pedirselo.	Se acepta que a veces sea controlado.

<p>9.- Se lava solo las orejas, pero hay que vigilarlo o controlarlo.</p>	<p>Se acepta que a veces haya que pedirselo</p>
<p>10.- Se lava solo las orejas, sin vigilancia ni control</p>	<p>Se acepta que a veces haya que pedirselo.</p>
<p>11.- Se baña solo pero hay que pedirselo y vigilarlo o controlarlo.</p>	<p>Se lava, se enjuaga y seca perfectamente. El aseo puede realizarse en tina u otro artefacto.</p>
<p>12.- Hace su aseo completo sin vigilancia ni control.</p>	<p>Lo hace bien. sin vigilancia durante el baño ni control posterior.</p>
<p>13.- Hace su aseo completo sin necesidad de pedirselo.</p>	<p>Sabe cuando debe hacerlo, se desenvuelve solo sin intervención materna.</p>
<p>14.- Se limpia solo las uñas, pero hay que pedirle que lo haga.</p>	<p>Con escobilla , corta uñas o lima.</p>
<p>15.- Se limpia las uñas solo, sin vigilancia ni control.</p>	
<p>16.- Se limpia las uñas solo, sin que haya que pedirselo.</p>	
<p>17.- Se corta las uñas solo, pero hay que decirle y vigilarlo o controlarlo.</p>	
<p>18.- Se corta solo las uñas sin vigilancia ni control</p>	
<p>19.- Se corta solo las uñas, sin necesidad de pedirselo.</p>	<p>Por iniciativa propia.</p>
<p>20.- Se lava, se enjuaga y se seca la cabeza sin ayuda.</p>	<p>Se acepta que a veces haya vigilancia, control o, se le pide hacerlo.</p>

c. Vestido

21.- Se desviste sin ayuda.

Se acepta ayuda en algunos detalles: botones, cierres, cordones.

22.- Se viste sin ayuda, pero se le va entregando la ropa y se vigila como se la pone.

Se acepta ayuda en algunos detalles: Ejemplo, botones en la espalda.

23.- Se viste solo, pero le van entregando la ropa.

No tiene ayuda para los detalles. No se le vigila y lo hace correctamente.

24.- Se viste solo .

Sin ayuda ni control.

25.- Sabe cuando debe cambiarse de ropa y lo hace él mismo.

Cuando está sucio, para una salida, etc.

26.- Decide solo que ropa usar.

Escoge según el tiempo y la circunstancia. La ropa no se le prepara ni se le sugiere.

27.- Es capaz de pegar algún botón o cocer alguna prenda.

En forma seria, como actividad útil y no lúdica.

d.- Dormir

28.- Dejó de dormir siesta. No duerme siesta.

Pasa todo el día sin sueño o sin reposar en cama.

29.- Se va a la cama solo. La despedida se hace antes.

Los padres van excepcionalmente a taparlo, por ejemplo.

30.- Puede estar despierto hasta tarde.

Por cine visitas, salidas, etc. (precisar la hora)

e.- Varios

31.- Dejó de usar definitivamente la bacinica.

<p>32.- Se desenvuelve sólo en el baño</p> <p>33.- Lustra sus zapatos.</p> <p>2.- Autonomía en Actividades.</p> <p>a.- Trabajo Escolar (sin ítems para 5 años)</p> <p>b. - Ayuda Casera</p> <p>34.- Ayuda en las tareas de la casa.</p> <p>35.- Es capaz de cuidar un niño de uno a dos de edad.</p> <p>36.- Puede hacer pequeños arreglos en la casa.</p> <p>37.- Puede responsabilizarse de la casa si es necesario.</p> <p>B.- En el Exterior</p> <p>1.- Desplazamientos</p> <p>38.- Sale solo a la calle aunque sea un rato para jugar ir a la escuela, dejar recados, etc.</p> <p>39.- Atraviesa solo la calle.</p> <p>40.- Anda en bicicleta entre calles pequeñas, solo o con niños de su edad.</p>	<p>Sin ayuda, salvo ocasionalmente para detalles . por ejemplo, tirantes.</p> <p>Se le pida o no. Lo hace bien sin ensuciarse.</p> <p>Aporta una ayuda eficaz con cierta responsabilidad, por ejemplo: barrer, lavar platos, compras. No es necesario que sea sistemática.</p> <p>Se las arregla para vigilar sus juegos, darle de comer, etc.</p> <p>Clavar, atornillar, pegar, reparar, etc.Son arreglos realmente útiles.</p> <p>Si la madre está enferma, por ejemplo:trabajo de la casa: compras, comidas, durante uno o días.</p> <p>Cerca de la casa y sin atravesar la calle.</p> <p>Con atención y cuidado. Se excluyen grandes arterias.</p> <p>Calles cercanas a la casa.; en vacaciones en el campo.</p>
---	--

<p>2.- Tiempo Libre</p> <p>a.- Cine</p> <p>41.- Va al cine.</p> <p>42.- Elige el mismo las películas que va a ver, pero pidiendo la aprobación de sus padres.</p> <p>b.- Salidas</p> <p>43.- Trae sus compañeros de colegio a la casa, teniendo previamente permiso.</p> <p>44.- Trae sus compañeros de colegio a la casa, con permiso, y sin necesidad de pedirlo cada vez.</p> <p>45.- Va a casa de compañeros, con autorización previa.</p> <p>3.- Dinero</p> <p>a.- Disponibilidad</p> <p>46.- Se le confía dinero para un encargo o para pagar el metro, la micro, etc.</p> <p>47.- Recibe dinero de vez en cuando -disponiendo de él como quiera- pero debe dar cuenta de su utilización</p>	<p>Por lo menos dos veces al año, sin considerar funciones dadas en el colegio.</p> <p>Los padres determinan si ve o no la película.</p> <p>Y/o amigos. No se trata de invitación formal como por ejemplo: Cumpleaños.</p> <p>Y/o amigos. Puede avisar y no pedir permiso.</p> <p>No se trata de invitación formal, por ejemplo: cumpleaños</p> <p>Manipula él mismo el dinero. Para compras principalmente.</p> <p>Sumas pequeñas: \$10, \$50. dinero proveniente de los padres u otra persona de la familia.</p>
---	--

b.- Utilización

48.- Sabe contar el dinero cuando compra.

49.- Gasta el dinero que tiene.

Sabe contar el vuelto, mínimo \$100.

Lo gasta en pequeñas cosas. Al contrario de otros niños que lo guardan solamente.

c.- Diversos

50.- Conoce la dirección de su casa.

Integramente y sin dudar.

51.- Sabe usar correctamente un sobre de carta cerrado, ponerle estampilla y enviarlo.

Sin ayuda.

52.- Por iniciativa propia usa el teléfono.

Marca el número y habla, comprende los sonidos.

53.- Hace solo su maleta para salir de vacaciones.

Tanto juegos, como efectos personales: ropa por ejemplo.

II.- INTERESES

A.- Interés por la Lectura

54.- Le gusta leer o descifrar los avisos comerciales, letreros de tienda, cine, etc.

Libros de imágenes, con texto breve.

55.- Se interesa por los dibujos de libros infantiles

Lee o hace que le lean.

56.- Se interesa por los textos de libros infantiles.

Presta poco interés al texto.

57.- Se interesa por las imágenes de revistas para niños .

58.- Lee regularmente una o varias revistas para niños.

Lee el texto y la lectura es periódica.
Pedir ejemplo.

59.- Lee libros con más texto que ilustraciones.

60.- Elige solo lo que lee, con o sin control de los padres

61.- Se interesa por el diario.

62.- En general lee los libros hasta el final.

B.- Interés por la Vida Social

63.- Sabe cual es la profesión de su padre y, llegado el caso, de su madre.

64.- Sabe en qué consiste el trabajo de su padre, y llegado el caso, el de su madre.

65.- Se interesa por la actividad de su padre y/o madre.

66.- Tiene cierto interés por la actualidad.

67.- Se informa el mismo sobre la actualidad deportiva o científica.

68.- Se informa el mismo sobre la actividad política.

69.- Se informa sobre la vida sentimental de los artistas.

En biblioteca, comprando textos, etc.

Lee titulares o algunos artículos.

Haberlo hecho más de una vez.

Se trata de una simple denominación.

Se trata de una simple denominación.

Está al corriente del trabajo y sus problemas.

En un terreno cualquiera: Deportivo, científico, político y sabe de la actualidad y sigue su acontecer.

Escucha radio, lee el diario, discute de ello.

Idem 110

Especificar en que terreno. No es que le gusten sus canciones o películas, sino que le interese lo que hacen en sus vidas.

70.- Empieza a darse cuenta con cierta objetividad, de las diferencias sociales entre las personas.

Con sus compañeros de colegio, por ejemplo
Desde el punto de vista social, económico, cultural, etc.

C.- Diversos

71.- Ha dejado de creer en el Viejo Pascuero.

Especificar la intensidad de la creencia cuando existía y la edad y modalidad de desaparición.

72.- Ha dejado de creer en historia y cuentos de fantasía.

Tiene una actitud crítica frente a cuentos de hadas.

73.- Profundiza los conocimientos adquiridos en la escuela, investigando en forma independiente.

No es sólo preguntar sobre un tema, es una preocupación y búsqueda mantenida: lee artículos de enciclopedia, hace experiencias con lecciones de ciencia.

74.- Ha formado una colección, la cual sabe organizar y cuidar.

Es actividad organizada, no sólo acumulación.

III .- RELACIONES INTERINDIVIDUALES

A.- Relaciones con los Padres

75.- Admite no ser el centro de atención de su madre, en forma excesiva.

El niño permite que la madre atienda a otros sin mayor dificultad.

76.- Comienza a darse cuenta que sus padres pueden equivocarse.

Crítica en el momento acciones concretas. Los padres no son ya palabras sagrada.

77.- Se separa sin dificultades de sus padres.

<p>78.- Comienza a juzgar de manera bastante objetiva lo que sus padres dicen o hacen.</p> <p>79.- Discute con su padre asuntos de interés común, donde cada uno expone sus puntos de vista.</p>	<p>Critica, ya sea aprobando o desaprobando. La crítica es fundamentada por el niño.</p> <p>Se trata de un intercambio de puntos de vista, de discutir, sobre un pie de igualdad.</p>
<p>B.- Relaciones con los Pares</p>	
<p>80.- Con niños de su edad comparete actividades como conversar, escuchar discos.</p>	<p>Especificar de que actividades se trata.</p>
<p>C.- Adaptación a la Vida Social</p>	
<p>81.- Emplea el "Usted" cuando corresponde.</p>	<p>No se tutea con los extraños</p>
<p>82.- Tiene un comportamiento adecuado con los extraños.</p>	<p>No es tímido ni demasiado familiar.</p>
<p>83.- Sabe establecer un contacto con extraños, por corto tiempo.</p>	<p>Por ejemplo, abrir la puerta a un visitante, y hacerlo pasar. Se desenvuelve bien en esta y otra situación similar, tome el niño la iniciativa o no.</p>
<p>84.- Se puede confiar en él cuando se le dan responsabilidades .</p>	<p>Responsabilidades acordes a su edad.</p>
<p>85.- Controla la expresión de sus emociones ante extraños, si la situación lo exige.</p>	<p>Por ejemplo, si le dan de comer algo que no le gusta. No lo dice para no mostrar su decepción o lo dice en otro momento más adecuado.</p>
<p>86.- Cuando ha cometido una falta, acepta su responsabilidad.</p>	<p>No lo niega ni intenta justificarse.</p>

<p>87.- Juzga a su profesor de manera bastante objetiva.</p> <p>88.- Sabe por sí mismo lo que debe decir o no.</p> <p>89.- Logra guardar un secreto.</p>	<p>Reflexiona sobre su carácter, lo compara con otros profesores.</p> <p>No "Mete la Pata" .</p> <p>Por ejemplo, si prepara un regalo o una sorpresa No es sólo un disimulo, sino un secreto difícil de guardar.</p>
--	--

Protocolo de aplicación

Nombre:

Fecha de Nac:

No	SI	NO	A/V	No.	SI	NO	A/V	No.	SI	NO	A/V
1				31				61			
2				32				62			
3				33				63			
4				34				64			
5				35				65			
6				36				66			
7				37				67			
8				38				68			
9				39				69			
10				40				70			
11				41				71			
12				42				72			
13				43				73			
14				44				74			
15				45				75			
16				46				76			
17				47				77			
18				48				78			
19				49				79			
20				50				80			
21				51				81			
22				52				82			
23				53				83			
24				54				84			
25				55				85			
26				56				86			
27				57				87			
28				58				88			
29				59				89			
30				60							

Escala de Desarrollo Psicosocial Completa Modificada según criterio de los Jueces

I AUTODIRECCION	
A. En la Casa	
1. Autonomía Material	
ITEM	CRITERIO
a. Comida	
1.- Corta por sí mismo la carne, cuando es blanda	Carne molida, pana, jamón.
2.- Corta solo cualquier tipo de carne.	Bistec, chuleta, pollo, etc.
3.- En la mesa usa servilleta anudada alrededor del cuello.	No usa babero (género o plástico)
4.- Usa servilletas sobre las rodillas al comer	
5.- Se sirve solo alimentos de preparación simple	Se desenvuelve solo para comer pan, mermeladas, bebidas, etc.
6.- Come solo en la mesa	Se desenvuelve sin mayores dificultades, con o sin el control de la madre.
7.- Puede preparar y cocer solo algún plato sencillo.	Fideos, arroz, huevos, bistec, etc.
8.- Sabe regular convenientemente la cantidad que come y lo dejan decidir.	No come en exceso o en forma insuficiente. Le permiten que se autorregule.
b.- Aseo	
9.- Se lava las manos solo, pero hay que decirle que lo haga.	Sabe hacerlo bien con jabón y sin ensuciar a su alrededor. Se acepta que a veces sea controlado.
10.- Se lava las manos solo y sin que haya que haya que pedirselo.	Al volver de la escuela o antes de las comidas. Se acepta que a veces sea controlado.
11.- Se lava y se seca la cara solo pero hay que	Se acepta que a veces sea controlado.

<p>pedirle que lo haga.</p> <p>12.- Se lava y se seca la cara sin que haya que pedirselo.</p> <p>13.- Se lava solo las orejas, pero hay que vigilarlo o controlarlo.</p> <p>14.- Se lava solo las orejas, sin vigilancia ni control.</p> <p>15.- Se baña solo pero hay que pedirselo y vigilarlo o controlarlo.</p> <p>16.- Hace su aseo completo sin vigilancia ni control.</p> <p>17.- Hace su aseo completo sin necesidad de pedirselo.</p> <p>18.- Se limpia solo las uñas, pero hay que pedirle que lo haga.</p> <p>19.- Se limpia las uñas solo, sin vigilancia ni control.</p> <p>20.- Se limpia las uñas solo, sin que haya que pedirselo.</p> <p>21.- Se corta las uñas solo, pero hay que decirle y vigilarlo o controlarlo.</p> <p>22.- Se corta solo las uñas, sin necesidad de pedirselo.</p> <p>23.- Se lava, se enjuaga y se seca la cabeza sin ayuda.</p>	<p>Se acepta que a veces sea controlado.</p> <p>Se acepta que a veces haya que pedirselo.</p> <p>Se acepta que a veces haya que pedirselo.</p> <p>Se lava, se enjuaga y seca perfectamente. El aseo puede realizarse en tina u otro artefacto.</p> <p>Lo hace bien. sin vigilancia durante el baño ni control posterior.</p> <p>Sabe cuando debe hacerlo, se desenvuelve solo sin intervención materna.</p> <p>Con escobilla , corta uñas o lima.</p> <p>Por iniciativa propia.</p> <p>Se acepta que a veces haya vigilancia, control o, se le pide hacerlo.</p>
<p>c. Vestido</p> <p>25.- Se desviste sin ayuda.</p> <p>26.- Se viste sin ayuda, pero se le va entregando la ropa y se vigila como se la pone.</p> <p>27.- Se viste solo, pero le van entregando la ropa.</p> <p>28.- Se viste solo .</p>	<p>Se acepta ayuda en algunos detalles: botones, cierres, cordones.</p> <p>Se acepta ayuda en algunos detalles: Ejemplo, botones en la espalda.</p> <p>No tiene ayuda para los detalles. No se le vigila y lo hace correctamente.</p> <p>Sin ayuda ni control.</p>

<p>29.- Sabe cuando debe cambiarse de ropa y lo hace él mismo.</p> <p>30.- Decide solo que ropa usar.</p> <p>31.- Es capaz de pegar algún botón o cocer alguna prenda.</p>	<p>Cuando está sucio, para una salida, etc.</p> <p>Escoge según el tiempo y la circunstancia. La ropa no se le prepara ni se le sugiere.</p> <p>En forma seria, como actividad útil y no lúdica.</p>
<p>d.- Dormir</p>	<p>Pasa todo el día sin sueño o sin reposar en cama.</p> <p>No se le ayuda a acostarse. Puede ser por voluntad propia o por orden de un adulto.</p> <p>Los padres van excepcionalmente a taparlo, por ejemplo.</p> <p>Para ver TV, ocasión de una visita, etc.</p> <p>Por cine visitas, salidas, etc. (precisar la hora)</p>
<p>e.- Varios</p>	<p>Sin ayuda, salvo ocasionalmente para detalles . por ejemplo, tirantes.</p> <p>Se le pida o no. Lo hace bien sin ensuciarse.</p> <p>Puede poner, por ejemplo, agua a calentar.</p> <p>Más de dos horas. sin que sea necesario dejarle órdenes sistemáticas.</p> <p>Se le deja comida preparada con pocas instrucciones y posibilidad de iniciativa.</p>
<p>2.- Autonomía en Actividades.</p>	

a.- Trabajo Escolar

- 43.- Se pone solo a estudiar
- 44.- Estudia y hace sus tareas bien sin vigilancia ni control.
- 45.- Hace solo sus tareas, pero se le revisan cuando las termina.
- 46.- Hace sus tareas solo, con atención y cuidado.
- 47.- Planifica solo su trabajo escolar de la semana en forma adecuada.

b. - Ayuda Casera

- 48.- Ayuda en las tareas de la casa.
- 49.- Es capaz de cuidar un niño de uno a dos de edad.
- 50.- Puede hacer pequeños arreglos en la casa.
- 51.- Puede responsabilizarse de la casa si es necesario.

B.- En el Exterior

1.- Desplazamientos

- 52.- Sale solo a la calle aunque sea un rato para jugar ir a la escuela, dejar recados, etc.
- 53.- Atraviesa solo la calle.
- 54.- Va solo al colegio
- 55.- Anda en bicicleta entre calles pequeñas, solo o con niños de su edad.

Por iniciativa propia.

Sin vigilancia ni ayuda.

Importa que lo haga de modo responsable más que bien. Sin vigilancia, ayuda ni revisión.

Reparto de trabajos, pruebas, etc.

Aporta una ayuda eficaz con cierta responsabilidad, por ejemplo: barrer, lavar platos, compras. No es necesario que sea sistemática.

Se las arregla para vigilar sus juegos, darle de comer, etc.

Clavar, atornillar, pegar, reparar, etc. Son arreglos realmente útiles.

Si la madre está enferma, por ejemplo: trabajo de la casa: compras, comidas, durante uno o días.

Cerca de la casa y sin atravesar la calle.

Con atención y cuidado. Se excluyen grandes arterias.

Nadie lo lleva, si va con hermano(a), debería ir solo si este no va.

Calles cercanas a la casa.; en vacaciones en el campo.

- 56.- Toma el tren solo o con niños de su edad
- 57.- Toma la micro solo, para un recorrido conocido y sin necesidad de tomar otra micro.
- 58.- Toma la micro solo, para un recorrido conocido y con cambio de micro.
- 59.- Toma el metro solo, para un recorrido conocido y sin cambio de línea.
- 60.- Toma el metro solo, para un recorrido conocido y con cambio de línea.
- 61.- Toma la micro o el metro solo, para un recorrido desconocido y con cambio de micro y línea, pero con indicaciones previas.
- 62.- Puede planificar solo un recorrido por la ciudad y hacerlo solo en micro o metro.

2.- Tiempo Libre

a.- Cine

- 63.- Va al cine.
- 64.- Va al cine al menos cada dos meses.
- 65.- Va al cine al menor una vez al mes.
- 66.- Elige el mismo las películas que va a ver, pero pidiendo la aprobación de sus padres.
- 67.- Elige él mismo las películas que va ver.
- 68.- Va al cine sin ser acompañado por adultos.
- 69.- Va solo al cine.
- 70.- Va a ver cualquier película permitida para menores de 14 años.
- 71.- Cuando va al cine -solo o con amigos- no necesita pedir permiso.

Viaje de más de dos horas y no va a cargo de alguien.

Sabe encontrar el medio más práctico para ir de un punto a otro utilizando un plan y sabe ajustarse solo al itinerario que se ha fijado.

Por lo menos dos veces al año, sin considerar funciones dadas en el colegio.

Los padres determinan si ve o no la película.

Sin pedir aprobación a los padres, aunque teniendo en cuenta sus criterios.

Los acompañantes no tienen más de 15 años.

Por parte de los padres no hay un criterio de selección no implica necesariamente una iniciativa del niño.

Se trata de un permiso permanente para ir, sin pedirlo cada vez.

<p>72.- Va al cine sin día fijo</p> <p>b.- Salidas</p> <p>73.- Trae sus compañeros de colegio a la casa, teniendo previamente permiso.</p> <p>74.- Trae sus compañeros de colegio a la casa, con permiso, y sin necesidad de pedirlo cada vez.</p> <p>75.- Va a casa de compañeros, con autorización previa.</p> <p>76.- Va a casa de compañeros -con permiso- y sin necesidad de pedirlo cada vez.</p> <p>77.- Puede pasa a otra parte después de salir del colegio o salir después de llegar a la casa, con permiso previo cada vez.</p> <p>78.- Puede pasar a otra parte después de salir del colegio o salir después de llegar a la casa, sin necesidad de pedir permiso cada vez.</p> <p>79.- Puede salir solo o con compañeros, sin adultos.</p> <p>80.- Puede salir por un fin de semana, con un grupo de jóvenes, teniendo permiso de los padres.</p> <p>3.- Dinero</p> <p>a.- Disponibilidad</p> <p>81.- Se le confía dinero para un encargo o para pagar el metro, la micro, etc.</p> <p>82.- Recibe dinero de vez en cuando -disponiendo de él como quiera- pero debe dar cuenta de su utilización</p>	<p>En días u ocasiones variables. Se trata de una frecuencia que no tiene el carácter de una costumbre.</p> <p>Y/o amigos. No se trata de invitación formal como por ejemplo: Cumpleaños.</p> <p>Y/o amigos. Puede avisar y no pedir permiso.</p> <p>No se trata de invitación formal, por ejemplo: cumpleaños</p> <p>Paseos o juegos. No se trata de invitación formal. Sólo avisa donde va.</p> <p>Deba o no rendir cuentas de lo que ha hecho.</p> <p>Paseo de al menos una hora.</p> <p>Scout u otros.</p> <p>Manipula él mismo el dinero. Para compras principalmente.</p> <p>Sumas pequeñas: \$10, \$50. dinero proveniente de los padres u otra persona de la familia.</p>
--	---

<p>83.- Recibe dinero de vez en cuando -disponiendo de él como quiera- sin tener que dar cuenta de su utilización.</p> <p>84.- Recibe dinero en forma regular (semanal o mensual) -disponiendo de él como quiera- pero debe dar cuenta de su utilización.</p> <p>85.- Recibe dinero en forma regular (semanal o mensual) -disponiendo de él como quiera- sin tener que dar cuenta de su utilización.</p>	<p>Sumas pequeñas . No está presionado a informar en que gastó el dinero.</p> <p>Sumas pequeñas.</p> <p>No está presionado a informar en que gastó el dinero.</p>
<p>b.- Utilización</p>	
<p>86.- Sabe contar el dinero cuando compra.</p> <p>87.- Gasta el dinero que tiene.</p> <p>88.- Organiza su pequeño presupuesto.</p>	<p>Sabe contar el vuelto, mínimo \$100.</p> <p>Lo gasta en pequeñas cosas. Al contrario de otros niños que lo guardan solamente.</p> <p>Llega a preveer una compra a largo plazo y economiza con vistas a esa compra.</p> <p>compra.</p>
<p>c.- Diversos</p>	
<p>89.- Conoce la dirección de su casa.</p> <p>90.- Sabe ver la hora y utilizarla en su vida diaria.</p> <p>91.- Escribe solo una carta.</p> <p>92.- Sabe usar correctamente un sobre de carta cerrarlo, ponerle estampilla y enviarlo.</p> <p>93.- Sabe contestar el teléfono.</p> <p>94.- Por iniciativa propia usa el teléfono.</p> <p>95.- Es capaz de hacer un trámite en el correo.</p> <p>96.- Hace solo su maleta para salir de vacaciones.</p>	<p>Integramente y sin dudar.</p> <p>En su vida corriente utiliza indicaciones horarias.</p> <p>La lectura de la hora es automatismo útil.</p> <p>La redacta solo. No importa la ortografía.</p> <p>Sin ayuda.</p> <p>Comprende lo que dice y responde correctamente</p> <p>Marca el número y habla, comprende los sonidos.</p> <p>Mandar encomiendas, giro, etc. sin ayuda.</p> <p>Tanto juegos, como efectos personales: ropa por ejemplo.</p>

II.- INTERESES

A.- Interés por la Lectura

97.- Le gusta leer o descifrar los avisos comerciales, letreros de tienda, cine, etc.

98.- Se interesa por los dibujos de libros infantiles

99.- Se interesa por los textos de libros infantiles.

100.- Se interesa por las imágenes de revistas para niños .

101.- Lee regularmente una o varias revistas para niños.

102.- Lee libros con más texto que ilustraciones.

103.- Elige solo lo que lee, con o sin control de los padres

104.- Se interesa por el diario.

105.-En general lee los libros hasta el final.

B.- Interés por la Vida Social

106.- Sabe cual es la profesión de su padre y, llegado el caso, de su madre.

107.- Sabe en qué consiste el trabajo de su padre, y llegado el caso, el de su madre.

108.- Se interesa por la actividad de su padre y/o madre.

109.- Tiene cierto interés por la actualidad.

110.- Se informa el mismo sobre la actualidad deportiva o científica.

111.- Se informa el mismo sobre la actividad política.

112.- Se informa sobre la vida sentimental de los artistas.

Libros de imágenes, con texto breve.

Lee o hace que le lean.

Presta poco interés al texto.

Lee el texto y la lectura es periódica.

Pedir ejemplo.

En biblioteca, comprando textos, etc.

Lee titulares o algunos artículos.

Haberlo hecho más de una vez.

Se trata de una simple denominación.

Se trata de una simple denominación.

Está al corriente del trabajo y sus problemas.

En un terreno cualquiera: Deportivo, científico, político y sabe de la actualidad y sigue su acontecer.

Escucha radio, lee el diario, discute de ello.

Idem 110

Especificar en que terreno. No es que le gusten sus canciones o películas, sino que le interese lo que hacen en sus vidas.

113.- Empieza a darse cuenta con cierta objetividad, de las diferencias sociales entre las personas.

Con sus compañeros de colegio, por ejemplo Desde el punto de vista social, económico, cultural, etc.

C.- Diversos

114.- Ha dejado de creer en el Viejo Pascuero.

Especificar la intensidad de la creencia cuando existía y la edad y modalidad de desaparición.

115.- Ha dejado de creer en historia y cuentos de fantasía.

Tiene una actitud crítica frente a cuentos de hadas.

116.- Profundiza los conocimientos adquiridos en la escuela, investigando en forma independiente.

No es sólo preguntar sobre un tema, es una preocupación y búsqueda mantenida: lee artículos de enciclopedia, hace experiencias con lecciones de ciencia.

117.- Ha formado una colección, la cual sabe organizar y cuidar.

Es actividad organizada, no sólo acumulación.

III .- RELACIONES INTERINDIVIDUALES

A.- Relaciones con los Padres

118.- Admite no ser el centro de atención de su madre, en forma excesiva.

El niño permite que la madre atienda a otros sin mayor dificultad.

119.- Comienza a darse cuenta que sus padres pueden equivocarse.

Crítica en el momento acciones concretas. Los padres no son ya palabras sagrada.

120.- Se separa sin dificultades de sus padres.

121.- Comienza a juzgar de manera bastante objetiva lo que sus padres dicen o hacen.

Crítica, ya sea aprobando o desaprobando. La crítica es fundamentada por el niño.

122.- Discute con su padre asuntos de interés común, donde cada uno expone sus puntos de vista.

Se trata de un intercambio de puntos de vista, de discutir, sobre un pie de igualdad.

123.- Los padres ya no lo castigan físicamente.

Hace por lo menos seis meses. Especificar tipos de castigos o sanciones.

124.- Las discrepancias que tiene con los padres se deben a que busca más independencia.

Quiere ser más libre, más independiente en ciertos terrenos. Los padres no están de acuerdo.

B.- Relaciones con los Pares

125.- Participa en juegos de grupo.

Deportes, paco ladrón, etc.

126.- Con niños de su edad comparete actividades como conversar, escuchar discos.

Especificar de que actividades se trata.

127.- Cuando está con niños de su edad, prefiere conversar y discutir más que jugar.

128.- Ha dejado de jugar a juegos en los que cada uno tiene un papel.

A la mamá, a los indios, policía, etc. (especificar juegos).

129.- Participa activamente en una agrupación de jóvenes.

Scout por ejemplo. Le gusta participar y es miembro activo.

130.- Tiene uno o varios amigos, con los cuales esta mucho tiempo y que son muy importantes para él.

Es más que compañero, son verdaderos amigos.

C.- Adaptación a la Vida Social

131.- Emplea el "Usted" cuando corresponde.

No se tutea con los extraños

132.- Tiene un comportamiento adecuado con los extraños.

No es tímido ni demasiado familiar.

133.- Sabe establecer un contacto con extraños, por corto tiempo.

Por ejemplo, abrir la puerta a un visitante, y hacerlo pasar. Se desenvuelve bien en esta y otra situación similar, tome el niño la iniciativa o no. Responsabilidades acordes a su edad.

134.- Se puede confiar en él cuando se le dan responsabilidades .

135.- Controla la expresión de sus emociones ante extraños, si la situación lo exige.

Por ejemplo, si le dan de comer algo que no le gusta. No lo dice para no mostrar su decepción o lo dice en otro momento más adecuado.

136.- Cuando ha cometido una falta, acepta su responsabilidad.

No lo niega ni intenta justificarse.

137.- Juzga a su profesor de manera bastante objetiva.

138.- Sabe por sí mismo lo que debe decir o no.

139.- Logra guardar un secreto.

Reflexiona sobre su carácter, lo compara con otros profesores.

No "Mete la Pata" .

Por ejemplo, si prepara un regalo o una sorpresa

No es sólo un disimulo, sino un secreto difícil de guardar.

Escala de Estratificación de Nivel Socioeconómico

El Nivel Socioeconómico de cada familia se estableció en base a la educación y ocupación de los padres, según categorías precodificadas y puntuadas de acuerdo a la escala utilizada por Himmel , modificada por Gallardo, I. , Pinto, M. y Wenk, E. (1991).

1.- CATEGORÍAS EDUCACIONALES

Sin estudios	0 puntos.
Primero a Cuarto básico	1 punto .
Quinto a Sexto básico	2 puntos.
Séptimo a Octavo básico	3 puntos.
Educación Media incompleta	3 puntos.
Educación Técnica, profesional, comercial Incompleta	3 puntos.
Educación Media completa	4 puntos.
Educación Técnica, profesional, comercial completa	4 puntos.
Educación Universitaria Incompleta	4 puntos.
Educación Universitaria completa	5 puntos.
Estudios de Post grado	6 puntos.

2.- CATEGORÍAS OCUPACIONALES

Cesante	0 puntos.
Dueña de casa	0 puntos.
Obrero no especializado	1 punto .
Obrero especializado, o suboficial de FF.AA.	2 puntos.
Trabajador independiente	2 puntos.
Empleado Público, o particular de escalafón bajo	3 puntos.

Pequeño empresario o comerciante	4 puntos.
Profesional universitario sin cargo directivo, u oficiales de las FF.AA.	5 puntos.
Mediano empresario o directivo medio	6 puntos.
Profesional universitario independiente, o Coroneles y Generales de las FF.AA.	7 puntos.
Grandes empresarios, directivos de alto nivel	8 puntos.

3. DETERMINACION DEL NIVEL SOCIOECONOMICO

La suma de los puntajes en educación y ocupación, obtenida por el padre o la madre (según quién alcance el mayor nivel), permite clasificarlo en:

Nivel Socioeconómico bajo	0 a 6 puntos.
Nivel Socioeconómico medio	7 a 9 puntos.
Nivel Socioeconómico alto	10 ó más puntos.

Encuesta de Anamnesis

Nombre del niño:

Fecha de nacimiento:

Edad:

Escolaridad:

Domicilio:

Informante :

Fecha de entrevista:

Observaciones:

Conductas desadaptativas presentes y pasadas

1. Temores inmotivados	si	no
2. Hiperkinesia	si	no
3. Llanto fácil	si	no
4. Distractibilidad	si	no
5. Terrores Nocturnos	si	no
6. Destructividad	si	no
7. Tics	si	no
8. Crueldad con Animales	si	no
9. Agresividad	si	no
10. Enuresis	si	no
11. Pataletas frecuentes	si	no
12. Encopresis	si	no
13. Masturbación	si	no
14. Robo	si	no
15. Mentiras	si	no
16. Dependencia	si	no
17. Dificultad con grupo de pares	si	no
18. Vómitos o mareos inmotivados	si	no
19. Depresión	si	no
20. Desmayos Inmotivados	si	no
21. Hipokinesia	si	no
22. Rechazo de otros niños	si	no
23. Problemas lenguaje	si	no
24. Problemas en lecto- escritura	si	no
25. Problemas en el rendimiento general	si	no
26. Tratamiento	si	no

Tipo

Duración.....

Embarazo

- | | | |
|---------------------------|----|----|
| 27. Deseado | si | no |
| 28. Estado de ánimo | si | no |
| 29. Síntomas de aborto | si | no |
| En que mes | | |
| 30. Enfermedades | si | no |
| Cuáles | | |
| 31. Tomó medicamento | si | no |
| Cuáles | | |
| 32. Exposición rayos | si | no |
| 33. Alimentación adecuada | si | no |
| 34. Control médico | si | no |

35. Otros.....
.....
.....

Parto

- | | | |
|---------------------------------------|----|----|
| 36. Rompimiento prematuro de membrana | si | no |
| 37. Duración del parto | | |
| Más de seis horas | si | no |
| Mas de 12 horas | si | no |
| 38. Placenta Previa | si | no |
| 39. Maniobras instrumentales | si | no |
| 40. Cesárea | si | no |
| 41. Presentación Anormal | si | no |

OTROS
.....
.....

Recién Nacido

42. Peso al nacer		
43. Asfixia	si	no
44. Incubadora	si	no
45. Recambio sangre	si	no
46. Crisis Convulsivas	si	no
47. Retraso Entrega	si	no
48. Lactancia Materna	si	no
49. Dificultades succión	si	no
50. Problemas alimenticios	si	no
51. Problemas de Sueño	si	no
52. Diarreas	si	no

OTROS.....

Desarrollo Psicomotor

	EDAD	NORMAL	TARDIO
53. Primeras palabras			
54. Primeras frases			
55. Anduvo Solo			
56. Controló esfínteres de día			
57. Controló esfínteres de noche			
58. Observaciones.....			

Antecedentes Mórbidos

59. Enfermedades graves	si	no
60. Hospitalizaciones	si	no
61. Operaciones	si	no
Cuáles.....		

62. Golpes en la cabeza con si no
 Duración.....
 pérdida de conocimiento.
63. Convulsiones si no
 Otros

Escolaridad

64. Probl. en relación al ingreso si no
65. Edad de Ingreso Curso
66. Problemas de adaptación si no
67. Problemas de conducta si no

OBSERVACIONES.....

Hábitos (repertorio de conductas esperables a su edad)

68. Deficiencias en hábitos de estudio si no
69. Deficiencias en cuidado personal si no
70. Deficiencia en hábitos de sueño si no
- Otros.....

Antecedentes familiares

Padre: Edad Escolaridad

Ocupación (descripción)

Antecedentes Mórbidos

Problemas de aprendizaje si no

Madre: Edad..... Escolaridad.....

Ocupación (descripción)

Antecedentes mórbidos

Problemas de Aprendizaje si no

Otros Familiares

(viven con el niño)

Nombre	Edad	Escolaridad	Breve Descripción
--------	------	-------------	-------------------

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

OBSERVACIONES

.....
.....