

UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA



“ESTANDARIZACION DE LA ESCALA DE DESARROLLO
PSICOSOCIAL DE RENE ZAZZO Y MARIE CLAUDE HURTIG
EN NIÑOS DE 6 Y 8 AÑOS DE EDAD”

MEMORIA DE TITULO
PARA OPTAR AL GRADO
DE LICENCIADO EN PSICOLOGIA

MEMORIA DE TITULO
PARA OPTAR AL TITULO
PROFESIONAL DE PSICOLOGO

Autoras:

ALEJANDRA CASAREJOS ESPINOZA

MARIELA REVECO LEYER

Profesor Patrocinante : Ps. PATRICIA EISSMANN VALENZUELA
Asesor Metodológico : Ps. ELISABETH WENK WEHMEYER





Perrus-Guirec, le 6-4-88

à Alejandra Casarejos Espinosa

Madame,

absent de France j'ai pris connaissance
maintenant seulement de votre lettre du
1 Mars.

Je m'empresse donc de vous répondre :

je rentre à Paris Dimanche prochain 10 Avril.

Alors je chercherai les textes que vous me
demandez.

Le jeucau, le couple et le personnage, épuisé depuis
très longtemps, vient d'être ré-édité (1987)

Pas de paiement.

Je me ferai un plaisir de vous envoyer tout
ce que je peux, gracieusement

avec mes meilleurs sentiments



René ZAZZO

38 bis A - rue COTY
75014 PARIS

Le 22 Juillet 88

à Alexandre Casaregis

Chère Madame

votre lettre du 4 juillet m'est parvenue en
Bretagne où je prends de nombreuses vacances.
Puisque le matériel que je vous ai envoyé
vous est bien arrivé il ne faut pas hésiter
à m'en demander d'autres.

Je vous les enverrai avec plaisir

Je suis persuadé que dans votre pays, comme
dans le monde, la situation va s'améliorer.
Ce n'est pas un optimisme gratuit : de
nombreux signes l'annoncent

En attendant il y a la poste, les
correspondances : n'hésitez pas à m'écrire.
Je reste ici jusque au 25 Août : vous
trouverez ci-dessous mon adresse de
vacances. Comptez un ²⁰ quinzaine de jours
pour que votre lettre me parvienne.

Bon travail, bon courage

cordialement

Reni ZAZZO
16 rue de Maréchal Foch
22700 Perros-Guirec
FRANCE



" A G R A D E C I M I E N T O S "

En primer lugar queremos agradecer a Patricia Eissmann V. profesora patrocinante, y a Elisabeth Wenk W. asesora metodológica de nuestro trabajo, quienes estuvieron junto a nosotras desde el inicio hasta el término de éste, orientándonos con sus conocimientos en el terreno profesional y en lo personal apoyándonos con su permanente disposición.

A Lola Casarejos, Oriana Chávez y Carolina Zapata F., por su valiosa colaboración en la traducción de los textos "L'attachement" y "Les Jumeaux le Couple et la Personne" y de los Boletines: "Bulletin de Psychologie" y "Psychologie Scolaire".

Al Ingeniero Gino Gentili M. por su trabajo y aporte para el procesamiento computacional de los datos obtenidos. Etapa fundamental de nuestra Memoria.

A los Directores, Profesores y Psicólogos de los Establecimientos Educativos, de los que se obtuvo la muestra, por facilitarnos esta etapa de la investigación.

A las Profesoras Isabel Fontecilla S. y Doris Banchik C., por su colaboración y buena disposición en las etapas de presentación del proyecto de nuestra investigación y en la revisión de ésta.

Queremos agradecer y reconocer la deferencia especial, que tuvo el Profesor René Zazzó; autor de la Escala de Desarrollo Psicosocial; quien además de responder nuestras cartas, nos envió de su Biblioteca Personal textos y material fundamental, para llevar a cabo nuestro trabajo.

Muy especialmente, agradecemos a los que queremos; que sin apoyarnos materialmente, fueron significativos por su cariño y preocupación.

INDICE

INTRODUCCION	8
RESEÑA BIOGRAFICA	11

I MARCO TEORICO

- Relación entre Psicología y otras ciencias según R. Zazzó.	14
- Herencia	18
- Aspectos del Psiquismo Infantil	20
- El apego: sobre los orígenes de la afectividad	22
- Teoría del Desarrollo Cognitivo de J. Piaget	42
- Formación del Juicio Moral	59
- Convergencias entre Zazzó y Piaget	67
- Descripción del Instrumento	70

II METODOLOGIA

1.- Estandarización: antecedentes teóricos	92
2.- Metodología:	
2.1 Definición del problema	97
2.2 Tipo de estudio	97
2.3 Objetivos	98
2.4 Descripción de la muestra	99
2.5 Definición de variables	103
2.6 Descripción de Instrumentos	109
2.7 Procedimiento	111

2.8 Tamaño y Distribución de la muestra obtenida	114
III ANALISIS DE LOS RESULTADOS	
- Normas Diferenciales según edad y nivel socioeconómico.	121
- Norma Clínica para los seis y ocho años.	142
- Percentiles	146
- Análisis de Casos	152
- Gráficos	156
IV CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS	160
V PROYECCIONES	167
VI SINTESIS	168
VII ANEXOS	
1 - Escala de Desarrollo Psicosocial adaptada por Carrasco y Molina.	172
2 - Escala de Desarrollo Psicosocial adaptada según criterio de jueces.	178
3 - Anamnesis (Carrasco y Molina)	183
4 - Escala de Estratificación Social de Himmel E. y otros.	188
5 - Escala de Estratificación Socio Económica de CADEM (Consultores Asociados de Marketing).	189
VIII BIBLIOGRAFIA	193

I N T R O D U C C I O N

En el campo de la Psicología del desarrollo y clínica infantil, observamos la falta de material Psicométrico adaptado y estandarizado a nuestra realidad, para enfrentar el problema de la salud mental del niño.

Existen áreas de la conducta infantil que han sido estudiadas en forma más sistemática y acabada, contando hoy con instrumentos de evaluación, adaptados y estandarizados para la población infantil: esto es lo que ocurre en las áreas de desarrollo intelectual, psicomotriz y visomotriz. Es así como contamos con la Escala de Inteligencia Infantil Pre-escolar de Wechsler (Wisp), Wisc, Wisc-R, Nueva Escala Métrica de Zazzó (NEM), el Inventario de Problemas Conductuales y Destrezas Sociales de T. Achenbach, estandarizado para las edades de seis a diez años, entre otros.

Sin embargo, una de las áreas del desarrollo infantil menos investigada en Chile es la del desarrollo psicosocial, y su estudio es relevante, dado que en él se integran factores tales como la inteligencia, la afectividad y la sociabilidad.

Los autores René Zazzó y Marie Claude Hurtig, plantearon que "todos los psicólogos de la infancia, probablemente experimentan la necesidad de contar con instrumentos que permitan conocer mejor algún aspecto del desarrollo, que las escalas que evalúan el nivel intelectual no alcanzan a cubrir. Las descrip-

ciones habituales del desarrollo socio-afectivo mantienen su valor, pero la separación entre la psicología genética con base descriptiva y la psicología diferencial basada en las pruebas estandarizadas, parece inhibir cualquier esfuerzo, cualquier iniciativa para evaluar un área que no sea la inteligencia o la motricidad. Por otra parte nos preguntamos acerca de la exacta naturaleza del comportamiento (socio afectivo) y el orden de aparición de los distintos aspectos de éste". (Zazzó R., 1971).

Zazzó y Hurtig definen el desarrollo psicosocial, integrando los conceptos de autonomía y responsabilidad social, expuestos anteriormente por el autor Edgar Doll.

Doll pone el énfasis en los conceptos de responsabilidad y adaptación, en tanto Zazzó y Hurtig dan preponderancia al logro de la autonomía en el proceso de desarrollo psicosocial del niño.

Considerando los antecedentes anteriores, la presente Memoria, constituye la cuarta etapa de una línea de investigación más amplia, iniciada por los psicólogos Carrasco, R. y Molina, S. en 1985, Velasco, M. P. en 1986 y Alarcón, C. y Veas, M. en 1987, quienes efectuaron la adaptación de la Escala de Desarrollo Psicosocial de Zazzó y Hurtig, para niños escolares de cinco a doce años de edad, pertenecientes a la Región Metropolitana.

El marco teórico de esta investigación se basa en las

publicaciones más recientes de R. Zazzó, aún no editadas en español. En ellas da a conocer su visión epistemológica del concepto de persona, y su "Teoría del Apego" que constituye uno de los aspectos centrales para él en el desarrollo del niño.

Posteriormente, revisaremos algunos puntos de convergencia teórica desarrollados por R. Zazzó y J. Piaget; nos referiremos a este último autor, dada la relevancia de sus aportes para la psicología infantil.

El complemento a este marco teórico y parte fundamental en la presente Memoria es la obtención de normas. Considerando que en Chile no existen normas que permitan interpretar los resultados obtenidos en la Escala de Desarrollo Psicosocial para niños chilenos, nuestro trabajo será la obtención de ellas, estandarizando el instrumento para el grupo de edad de seis y ocho años.

RESEÑA BIOGRAFICA

René Zazzó nació en París el 27 de Octubre de 1910. Al egresar del colegio siguió en la Sorbonne (París), estudios de Filosofía (1929-1933); basó su tesis de estudios superiores en la Filosofía del derecho de Hegel.

En el año 1933, decide orientarse hacia la psicología. En ese momento se le ofrece la posibilidad de prepararse en una Facultad en el extranjero, lo que podía ser en Viena, donde Freud estaba en su apogeo, o bien en Estados Unidos, donde Gesell continuaba con sus investigaciones acerca del desarrollo Psicológico del niño. Zazzó decidió trabajar con Gesell.

A partir de 1934, en la Universidad de Yale, inicia sus primeros trabajos en la Clínica del Niño bajo la dirección de A. Gesell.

En 1936 regresa a Francia, donde ingresa como colaborador técnico al laboratorio de H. Wallon.

En 1940, en medio de la Segunda Guerra Mundial, participa en la campaña de Bélgica hasta Dunquerque, luego durante la ocupación y la resistencia, asume importantes responsabilidades en el Frente Nacional Universitario.

Después de la liberación prosigue su carrera científica

en el Laboratorio de Psicología del Niño, en la "Escuela Práctica de Altos Estudios", que dirige H. Wallon, llegando a ser Director adjunto en 1947, y Director en 1950 cuando Wallon jubila.

Durante ese año, Zazzó organiza los primeros servicios de Psicología Escolar, a petición expresa de Wallon, entonces Ministro de Educación de Francia.

Paralelamente a su carrera de investigador en el Laboratorio de Psicología del Niño, desempeña la actividad clínica en el Laboratorio de Psicología Patológica del Niño, en el Centro de Profilaxia Mental del Departamento del Sena, que él mismo dirige en el Hospital H. Rousselle desde 1940 hasta su jubilación en 1980.

Otro aspecto importante en su quehacer profesional fue la docencia en el Instituto de Psicología de París y en el Instituto Nacional de Orientación Profesional de París.

En 1958 obtiene el grado de Doctor en Letras con su tesis sobre "Los mellizos, la pareja y la persona", bajo la dirección de J. Piaget.

En 1967 es nombrado profesor en la Universidad de París por Nanterre, cargo que desempeña hasta su jubilación en 1980.

En su vida profesional, también se destaca su participación en diversas Sociedades Científicas:

Entre 1955 - 1977, desempeña el cargo de Presidente de la Sociedad Francesa de Psicología.

En 1964 es co-fundador de la Sociedad Francesa para el estudio de los débiles mentales.

Entre 1967 y 1968, preside la Asociación de Psicología Científica de la Lengua Francesa.

Desde 1967 a 1969, desempeña el cargo de presidente de la Agrupación Francesa de Neuro-Psicopatología.

Entre 1974 y 1979, es Vice-presidente de la Sociedad Internacional para el estudio con mellizos.

En 1975, 1976, 1977 es Presidente de la Asociación Francesa de Terapia del Comportamiento.

Desde 1950 hasta este momento, ocupa el cargo de Director de la Revista Enfance.

Zazzó reconoce haber sido profundamente influenciado por Gesell. En su vida profesional declara que es a él a quien debe la mayor parte de los temas de sus investigaciones: "Los mellizos en la deficiencia mental", "Los zurdos en el espejo". Pero si sus temas vienen de Gesell enfatiza, Gesell los debe esencialmente a H. Wallon (Revue de Psychologie Appliquée, 4º trim. 1987, Vol 37 Nº 4).

I M A R C O T E O R I C O

RELACION ENTRE PSICOLOGIA Y OTRAS CIENCIAS

SEGUN RENE ZAZZO

René Zazzo (1980), se plantea la interrogante: ¿Es la Psicología un punto de ruptura o de unión entre lo biológico y lo cultural?

Para responder a esta pregunta básica, hace una distinción entre lo que es la Psicología como ciencia y el psiquismo como supuesto objeto de esta ciencia. En este contexto, formula una crítica hacia aquellos que, diciéndose psicólogos, han creado un cierto número de quimeras de unión tales como la Psicofísica, Psicofisiología, Psicobiología y Psicosociología, entre otras. Las denomina "quimeras de unión" porque para él, la noción de psiquismo ha sido definida de un modo vago y poco preciso, pues hay quienes lo definen como "una manifestación de la vida" y otros como "una manifestación del espíritu", "de la conciencia". (P.U.F., 1980). Estas vagas definiciones de psiquismo son las que tornan insoluble el problema de las relaciones entre lo biológico, lo psicológico y lo cultural, poniéndolo primero en un plano de ruptura y secundariamente en un plano de unión.

La máxima expresión de estas rupturas, la vemos en las constantes agresiones y defensas de biologicistas y sociólogos, de organicistas y fenomenólogos, quienes someramente hablan de psicobiología, psicosociología, y esconden tras estas aparentes uniones problemas aún no resueltos (P.U.F., 1980).

Si tuviéramos que manejarnos solamente con las nociones de lo fisiológico y lo biológico, dice Zazzó, podríamos sin duda resolver algo: lo fisiológico estaría en el plano de los instrumentos, de los mecanismos y de las relaciones reflejas. Lo biológico estaría en el plano de las regulaciones y las adaptaciones, por muy complejas que éstas sean. Entonces, ¿qué queda para lo psicológico?. Nada, responde Zazzó, ni siquiera la razón, ni siquiera la conciencia en sus niveles más elevados, salvo si se corta arbitrariamente entre sus orígenes y sus consecuencias, entre sus aspectos subjetivos y sus funciones. (Zazzó, 1980).

Según Zazzó, esta forma de análisis constituye una aberración metodológica y, junto con declararse contrario a ello, reivindica a H. Pierón, al afirmar que "lo que caracteriza al nivel psicológico es la regulación general del conjunto del organismo". (Zazzó, 1980).

Así planteado, no existe frontera entre lo biológico y lo psicológico.

Retomando la pregunta inicial: ¿Es la Psicología un punto de ruptura o de unión entre lo biológico y lo cultural?.

Para Zazzó, la Psicología constituye un punto de unión, porque en ella se integran otras disciplinas. Por ejemplo "en el campo cognitivo durante el período pre-operacional, existe una fusión entre los fenómenos físicos y psicológicos: el indi-

viduo no diferencia entre las propiedades objetivas y físicas de un objeto o de una acción, y las propiedades subjetivas o psicológicas de un objeto o de una acción". (Kohlberg citado por Benois, A., 1987).

Otro ejemplo de esta forma de integración lo encontramos en la teoría del Desarrollo Intelectual de J. Piaget, la que hace uso de sistemas lógicos algebraicos tales como grupos, agrupamientos, reticulados, estableciendo un paralelo entre las estructuras lógicas y las estructuras mentales. (Flavell, 1981).

Para Zazzó, determinismo y autonomía, filiación y diferenciación, son partes del desarrollo del individuo y constituyen un mismo proceso. (Zazzó, 1970).

Zazzó plantea que "la ciencia es sin duda la única aventura que el hombre ha logrado verdaderamente, pero que este hombre se encuentra con el hombre arcaico con sus temores y su orgullo concernientes a su calidad de hombre". (Zazzó, 1980).

Esta es la razón por la cual la pobreza de nuestras ideas generales y la riqueza de nuestro saber científico, en materia de Psicología, parecen marcar dos edades de la inteligencia.

La integración de los niveles biológico (herencia), físico y social se sintetizan a un nivel superior que Zazzó y

Hurtig denominan Desarrollo Psicosocial y que es definido como "un eje a la vez psicológico y social". (Zazzó, y Hurtig, 1969).

HERENCIA

Para Zazzó, la herencia sería "en la Arqueología de nuestro pensamiento, una entidad que evoca alternativamente imágenes de tara, instinto o destino..., hoy sabemos que cualquier tipo de afección grave, como el Síndrome de Down y ciertas formas de ideocía, se deben a la presencia de un gen o de un cromosoma, y no a un interjuego normal de factores que intervienen en la herencia. En este sentido, herencia no sería sinónimo de tara". (P.U.F., 1974).

"Herencia tampoco sería sinónimo de instinto. Existe una tendencia a confundir los términos: instintos, reflejos, tendencia y necesidad. Así se habla del instinto maternal, del instinto sexual e incluso del instinto de respiración por ejemplo, lo que pasa a ser un abuso del término. Este se debería reservar para designar una "unidad estructurada de comportamiento" regida en toda su complejidad por mecanismos innatos. En este sentido, el instinto no existe en la especie humana (a excepción quizás del instinto de amamantamiento)". (Zazzó, 1974).

"La herencia tampoco sería sinónimo de destino. De hecho la intervención habitual de la herencia, no es, ni en el animal, ni en el hombre, una predeterminación absoluta de un comportamiento global. La herencia no es esencialmente un destino, una fijación irrevocable de las especies y de los eventos.

La capacidad para adquirir el lenguaje, por ejemplo, no

es dada por nuestra herencia humana. Con respecto a otras especies animales ésta es una conquista". (Zazzó, 1974).

Exagerando un poco, Zazzó postula que la herencia es, en efecto, la libertad. "Si se compara el patrimonio genético de la mosca drosophila, con el patrimonio genético del hombre por ejemplo, el de este último es incommensurablemente más rico. En este sentido somos más libres, menos determinados puesto que la complejidad de la herencia humana plantea un margen de dirección más y más vasto con el inminente riesgo de equivocarse. El error, es el riesgo, el precio de nuestra libertad". (Zazzó, 1974).

Al estudiar el origen de las diferencias entre los grupos socioculturales postula que: "para las diferencias entre grupos, existe efectivamente un cierto número de diferencias entre medios privilegiados culturalmente y medios desfavorecidos. Por ejemplo, al tomar un montón de semillas, dividir las en dos, y sembrar la mitad en tierra fértil y la otra mitad en tierra corriente, la planta crecerá vigorosamente en el primer caso y débil en el segundo. La diferencia del medio, es suficiente para explicar el crecimiento dispar que se observa.

El patrimonio genético de los dos grupos de semillas es el mismo. Sin embargo, en cada una de las dos poblaciones algunas semillas son más fuertes que otras. Dependerá de su potencial genético y de su medio cómo germinará cada una". (Zazzó, 1982).

ASPECTOS DEL PSIQUISMO INFANTIL

DESCUBRIMIENTO DEL RECIEN NACIDO

En el año 1945, René Zazzó realiza investigaciones con recién nacidos que le permiten concluir que, desde la edad de diez días, el bebé es capaz de imitar. Los métodos de experimentación aún no se habían desarrollado suficientemente, como para profundizar sobre estos hallazgos acerca de la capacidad de imitación temprana del niño.

A partir de las investigaciones de Haith Salapateck, Elliane Vivillipot, en Francia en la década del 60, se sabe que desde el nacimiento, el niño dispone no sólo de varios reflejos oculares, sino también de capacidades visuales: orientación de la cabeza hacia una fuente luminosa, seguimiento brusco e irregular del objeto que aparece en el campo periférico, capacidad de discriminación entre estímulos diversos, posibilidad de acomodación de estructuras ya construídas bajo ciertas condiciones.

En el prólogo de "La Première Année de la Vie" (1986), Zazzó señala que "los trabajos realizados hace años, muestran que a partir de la segunda semana de vida, los sonidos cuya frecuencia, intensidad y estructura se aproximan a la voz humana, son los más atractivos para el niño. Desde los primeros días el bebé está orientado visualmente hacia todos los objetos móviles, de contornos curvilíneos,

relativamente brillantes, pintados, y conteniendo varios elementos gruesos, atributos del rostro humano". (Zazzó, 1986).

Estas evidencias sugieren que el niño estaría dotado de un bagaje sensorial que lo orienta hacia otros. A partir de esto surgen las siguientes preguntas:

La persona humana constituye para el recién nacido, ¿un objeto perceptivo privilegiado? ¿un objeto cognitivo privilegiado? ¿un objeto afectivo privilegiado?, y si así fuera, ¿por qué y a qué edad?.

H. Wallon, hace 50 años, ya sustentaba que el niño era "genéticamente social" y que por tanto no se trataba de un ser asocial.

Estudios realizados por Bowlby (1950) y Harlow (1958), demostraron que la relación con el otro (socius), aparece desde los primeros instantes de la vida. Posteriormente (1972), en Francia, Zazzó dió a conocer sus hallazgos acerca de la noción de apego, base de su teoría sobre los orígenes de la afectividad. (Zazzó, 1986).

EL APEGO: SOBRE LOS ORIGENES DE LA AFECTIVIDAD

Si tenemos que ubicar el origen de esta teoría, debemos mencionar a Lorenz y Wallon quienes, considerando distintos objetos de estudio influyeron en investigadores posteriores, tales como John Bowlby y Harry Harlow.

En 1953, Lorenz postula que "procedimientos conocidos desde hace tiempo, pueden ser de interés para quien estudia el desarrollo del niño, el mecanismo innato de desencadenamiento y el tipo de condicionamiento llamado imprinting". Este concepto demuestra el interés de la Etología, en relación directa con la psicología del niño.

Refiriéndose a esto, Zazzó afirmará "los propósitos sostenidos en el año 1953 por Lorenz, tenían valor profético. Había previsto que la actitud etologista, iba a enriquecer nuestra comprensión de la infancia transformándola profundamente". (Zazzó, 1985).

Años antes (1936), Henry Wallon concluiría, a partir de su experiencia profesional, que el niño es genéticamente social, es decir desde los primeros instantes de vida aparecen conductas que permiten al bebé relacionarse con un socius (un otro).

Es en el contexto de estos hallazgos, que el psicoanalista John Bowlby (1958) y el etólogo Harry Harlow (1959) realizan sus investigaciones. Bowlby experimentará con bebés

humanos, Harlow con bebés de monos Rhesus.

Ambos autores confirmaron lo sostenido por Wallon en 1936.

En sus observaciones, Bowlby descubrió que en las primeras semanas de vida el infante se comporta hacia cualquier persona, con movimientos oculares de seguimiento, sonrisa, llanto y vocalización; comportamientos que inducen a los demás a aproximarse a él promoviendo la cercanía y el contacto.

Entre los tres y ocho meses, manifiesta el mismo comportamiento, pero ahora discriminando entre una persona y otra. Luego entre los siete meses y hasta los tres años, en algunos casos, el niño es más activo en la búsqueda de la cercanía, dado que ya ha adquirido la conducta de locomoción. Empieza a tratar con mayor cautela a los extraños, lo que Bowlby, interpreta como una reacción de alarma y constata además, un mayor apego a la madre.

Por último observó que a los tres meses, el lactante va adquiriendo cierta comprensión de los sentimientos y motivaciones de la madre.

Este conjunto de conductas representan lo que Bowlby denominó "la conducta de apego o vínculo afectivo hijo-madre". (Mendoza, L. 1989).

El apego, constituye un sistema de conducta (conducta característica de la especie y que ha evolucionado en un ambiente determinado, porque ha contribuido a la supervivencia de la ésta), cuyo objetivo es proporcionar una proximidad estrecha del niño con otra persona en la perspectiva de otorgarle protección. (Mendoza, L., 1989).

En este período (1958), Harlow (etólogo) investigaría este vínculo (madre-hijo) en animales. Al comparar las reacciones de dos grupos de bebés monos, lactantes y no lactantes, frente a madres artificiales vestidas con géneros suaves, con las reacciones de éstos frente a madres artificiales hechas de alambre, se observó que se escogieron preferentemente como objeto de afecto, las madres artificiales vestidas de género. Así, se comprobó que la variable lactancia era secundaria.

A partir de las diferencias observadas, Harlow concluyó que el placer del contacto o el afecto, constituía una de las variables de mayor importancia en la elección del niño hacia la madre. (Harlow, 1979).

Tanto para Harlow, como para Bowlby, el apego o placer del contacto constituye una variable primaria. Lo que significa que no es un hecho aprendido sino innato.

Esta afirmación rompe con la postura psicoanalítica ortodoxa, donde el alimento era la única necesidad primaria del

recién nacido y a partir de su satisfacción "aprendía" los lazos que lo unían al medio.

Si bien para ambos autores (Bowlby y Harlow), el apego o placer del contacto constituye una variable primaria, también admiten la presencia de variables secundarias en la relación madre-hijo.

Al respecto, Bowlby distingue variables secundarias como la succión, el abrazo (apretón), el grito, la sonrisa, la conducta de "seguir", entre otras. (Zazzó, 1979).

Por su parte, Harlow destaca las variables placer del contacto, temperatura, lactancia y movimiento. (Zazzó, 1979).

Harlow no tuvo en cuenta la variable "seguir", porque sus investigaciones estaban centradas en los mecanismos neonatales. (Harlow, 1979).

Para Bowlby el término apego no significa la imposibilidad de separación que en ocasiones el niño puede establecer en relación con su madre. (Bowlby citado por Mendoza, 1989).

Harlow observa que en su medio natural, los bebés monos abandonan a su madre durante períodos más y más largos, para tocar, explorar, chupar y manipular todos los objetos interesantes que el entorno puede ofrecerle, independiente a toda conducta maternal negativa u hostil. (Zazzó, 1979).

Podría hipotetizarse, dice Bowlby, que "la exploración y la curiosidad son los mecanismos primarios de la separación con la madre". (Zazzó, 1979).

Sobre este aspecto, Bowlby afirma que "a través de su experiencia, el niño desarrolla representaciones internas de la figura de apego, de sí mismo y del ambiente a las que denomina modelos de juicio". (Mendoza, L., 1989).

En relación a estos modelos, él "pone énfasis en la relevancia de la confianza, en la accesibilidad y responsividad de la madre". (Bowlby citado por Mendoza, 1989).

Con este modelo, que se elabora y consolida en el transcurso de la experiencia, "el niño llega a ser capaz de mantener su relación con la figura materna por períodos de ausencia cada vez mayores, sin experimentar un stress significativo, dado que las separaciones son de común acuerdo y se conocen las razones que las producen. (Mendoza, L., 1989).

La formulación de la teoría del apego como origen de la afectividad de R. Zazzó (1972), surge de la síntesis de estas investigaciones en humanos y en monos. Sobre estas últimas, él aclara:

"Esto no significa una subordinación del hombre al animal. La aparición del lenguaje en el niño establece una diferencia notable en la escala morfológica de la especie humana y de la especie animal. A ésta se suman diferencias como la

motricidad y la velocidad de crecimiento, entre otras. Jamás podríamos hablar de una estricta asimilación del hombre al mono". (Zazzó, 1971).

Elaborando estas ideas, Zazzó manifiesta que el apego designa un lazo de afecto específico, de un individuo con otro. El primer lazo es establecido en general con la madre, pero puede también acompañarse de apegos con otros individuos. Una vez logrado el apego, éste tiende por naturaleza a mantenerse, lo que no significa permanecer en estado de inmadurez, sino entender que el apego está a la base de los afectos, que el individuo manifiesta a lo largo de su vida.

"Para saber lo que nos afecta, el por qué y cómo, para dar eventualmente un status científico a la noción de afectividad, convendría analizar mejor y con mucha objetividad la diversidad de emociones, la génesis y la diversidad de relaciones...". (Zazzó, R., 1979).

Basado en esta concepción, Zazzó recoge la clasificación que Harlow hace sobre el afecto. El no habla sólo del apego, sino que reconoce además que éste es innato, que se mantiene a lo largo de la vida del individuo y constituye la base de la afectividad. (Zazzó, 1971).

Si consideramos el concepto de afectividad de Harlow, vemos que "ciertos factores comunes existen entre todos los lazos de afectividad social, pero también que cada uno de ellos

actúa parcialmente según las variables diferenciales". (Zazzó, 1979).

Dado que el concepto de afectividad se refiere a las distintas manifestaciones de afecto tal como el contacto físico del individuo, Zazzó se mostró partidario de la clasificación de Harlow, por cuanto ésta le otorga un status científico al fenómeno de la diversidad de los afectos sociales que se observan en el ser humano.

Zazzó distingue:

- 1.- El afecto maternal (sistema de relación afectiva madre-hijo).
- 2.- El afecto del niño por su madre (sistema de relación afectiva hijo-madre).
- 3.- Relación afectiva entre pares o compañeros de edad (sistema de camaradas de juego). Esta relación tiene influencia sobre el desarrollo de comportamientos socio sexuales normales, ya que prepara al individuo para establecer relaciones basadas en la reciprocidad.
- 4.- Sistema de relación afectiva heterosexual. Con él se quiere establecer que en los primates, una sexualidad normal depende de relaciones afectivas en etapas anteriores del desarrollo. Estas relaciones afectivas

son las establecidas con su madre y con sus pares.

- 5.- Afecto paterno, esta última clasificación se basa en investigaciones empíricas de Suomi (1979), quien demostró que los monos hijos tienen con los adultos machos lazos sociales casi tan fuertes como con los adultos hembras, a pesar del hecho que las hembras les manifiestan mucho más afecto que los machos.

No obstante todas las clasificaciones, el sistema de afectividad más estudiado, desde el punto de vista teórico y empírico, es el del bebé hacia su madre. Algunas conclusiones de estas investigaciones son las que señala Zazzó (1976) en "Raison Presentée", y que él sintetiza como sigue:

- El apego no es sólo la obra del bebé, es el resultado de las interacciones entre el bebé y su madre. (Zazzó, 1976).
- Si el objeto materno se pierde, durante los primeros seis meses de vida, pueden sobrevenir desajustes emocionales tales como los temores inmotivados y la inseguridad.
- Numerosos son los niños a los que no les toca vivir desajustes emocionales aunque pierdan a su madre, dado que se ha visto que bebés (monos), alejados de ésta a cualquier edad y puestos con sus pares, después de dos semanas entran en contacto físico con ellos sin mostrar perturbaciones de ningún tipo.

- Se sabe desde hace más o menos diez años, que el recién nacido reacciona de manera privilegiada frente a las formas que representan las características del rostro humano. (Zazzó, 1976).

- El apego se crea a través de la visión, caricias, palabras y olfato, principalmente.

- Al apego con la madre se agregan otros apegos (en grado variables de niño en niño), como el apego con el padre, con sus pares. Lo anterior no excluye la hipótesis, según Zazzó, "de que el apego primario sería una condición absoluta, del éxito de estos apegos". (Zazzó, 1976).

AUTONOMIA: PROCESO GRADUAL DE INDEPENDENCIA.

En su libro "Los mellizos, la Pareja y la Persona" (Zazzó, 1960), Zazzó plantea que existen dos tipos de autonomía en el individuo: La autonomía fisiológica y la autonomía psíquica.

AUTONOMIA FISIOLÓGICA: Es aquella que asegura el equilibrio de las funciones vitales del organismo. (Zazzó, 1960).

AUTONOMIA PSÍQUICA: Se entiende como la autosuficiencia, en los comportamientos de la vida cotidiana, la independencia frente a las necesidades básicas de la vida diaria tales como el aseo, el dormir, el trabajar entre otras. (Zazzó, 1960).

El postula que "el apego depende y es un instrumento de la autonomía". (Zazzó, 1979).

La autonomía fisiológica permite que mecanismos de reacción primaria como el apego puedan tener lugar, y de esta forma la manifestación de ella posibilitaría la autonomía psíquica en el individuo.

Por ejemplo si ante un pinchazo el niño retira su mano, en su respuesta estaría mediando la autonomía fisiológica. Esta capacidad de alerta del organismo, le permite ir logrando y desarrollando paralelamente su capacidad de autonomía psíquica.

La autonomía fisiológica y la autonomía psíquica (coordinadas por el sistema nervioso central, a nivel de cerebro), evolucionan en forma paralela. Esto crea las condiciones para avanzar desde un nivel de relación subordinado a un nivel de relación recíproco. (Zazzó, 1960).

LA AUTONOMIA CUMPLE UNA DOBLE FUNCION:

- 1.- Autorregular el equilibrio interno (homeostasis), en la medida que garantiza el funcionamiento de los sistemas autónomos del organismo (sistema circulatorio y digestivo, entre otros).
- 2.- Posibilitar la inhibición o postergación de las respuestas, por ejemplo, la postergación de la satisfacción de una necesidad, de acuerdo a las condiciones del medio.

Las conductas estereotipadas, hábitos, instintos, son parte de la autonomía y le permiten al individuo un ahorro de energía. Zazzó señala que "... posibilitan una economía de actividad, dejando al individuo la energía necesaria para el proceso de inteligencia y el surgimiento de la razón, permitiéndole asimilar las experiencias pasadas y anticipar el porvenir". (Zazzó, 1960).

La autonomía no es en su inicio consciente. El ser consciente de la propia autonomía (hecho que tiene lugar a los 30 meses de edad), marca el momento en que el individuo comienza a ser persona. Es el mecanismo mediante el cual el sujeto logra ser consciente de su propia autonomía. (Zazzó, 1986).

Esto constituye la base de la identidad personal.

Los factores que intervienen para que este proceso ocurra son el movimiento íntimamente experimentado, la constatación a través del sonido, informaciones táctiles, asimilación de las partes visuales de su cuerpo, lenguaje, procesos cognitivos.

"Llegar a ser persona" no es mágico ni producto del azar. Zazzó plantea una hipótesis sobre el mecanismo por el cual el niño accedería a tal estado. Para él la conciencia de sí, supone probablemente un doble proceso, el de objetivación y de apropiación.

Plantea que la objetivación es la exteriorización de sí mismo, y se basa en la suma de diversas experiencias, y de mecanismos tales como el lenguaje y el movimiento íntimamente percibido, entre otros.

Para afirmarse como sujeto, el niño debe primero ser capaz de reconocerse como objeto. Por ejemplo, si enfrentamos a un niño de un año a un espejo, éste creerá que su imagen corresponde a otra persona y no se reconocerá a sí mismo. En este sentido, dice Zazzó, el niño le otorga vida a su imagen proyectada y la ve como real. En el momento en que deja de asignarle este carácter de realidad a la imagen especular, y cuando se da cuenta que es él mismo el que está proyectado en el espejo, podemos decir que ya se considera un individuo distinto a los demás. (Zazzó, 1977).

Zazzó estudió estos mecanismos a través de numerosas observaciones sobre el niño, en el transcurso de sus investigaciones. Las primeras observaciones las realizó en su hijo, de dos años, desde 1947 hasta 1948, las que registró en un "diario de observaciones" 23 años después, en 1971, reinició sus investigaciones acerca del reflejo del espejo (descrito en pág. 36), pero esta vez con gemelos, las que se prolongaron hasta 1983. Estas observaciones lo han llevado a distinguir cuatro etapas, que grafican la evolución de las reacciones al reflejo del espejo, y que muestran el paso hacia una conciencia de sí, base de la identidad personal.

EVOLUCION DE LAS REACCIONES AL REFLEJO FRENTE AL ESPEJO Y
FRENTE AL VIDRIO TRANSPARENTE

Zazzó practicó observaciones sistemáticas acerca de las reacciones del niño frente al espejo. Para realizar sus observaciones contó con una muestra de 200 niños, en distintas etapas de desarrollo (0-30 meses de edad), frente al espejo y/o vidrio, y contó además con la participación de las madres. Observó a los niños en sala cuna y en su medio habitual.

"La situación vidrio", significa ubicar al niño frente a un vidrio transparente, donde no se refleje su imagen. "La situación espejo", consiste en ubicar al niño frente a un espejo, que refleja su propia imagen. En ambas situaciones el niño debía estar acompañado de su madre.

A partir de sus investigaciones estableció las siguientes etapas:

PRIMERA ETAPA: (0-12 meses)

No observó diferencia de reacciones entre la situación vidrio y la situación espejo: el niño reaccionó a su imagen especular, como si él viera a través del espejo a otro niño. El sujeto más joven que reaccionó tenía 6 meses, y esta incapacidad para diferenciar, se observó en niños de hasta 12 meses. La imagen de la madre proyectada en el espejo, era reconocida inmediatamente. Esto se observó a partir de los 6 meses.

SEGUNDA ETAPA: (12-17 meses)

Aparece una nueva conducta: el niño experimenta con sus manos, partes visibles de su cuerpo. Compara la imagen de su mano con su mano real. Este período de experimentación comienza entre los 10-12 meses, y termina entre los 16 y 17 meses de edad.

Luego introdujo una variante a la observación, la que consistió en pintar una mancha oscura en el rostro del niño. Se vio en esta etapa que ninguno de ellos se llevaba la mano a su cara, cuando se situaba frente al espejo. (la mancha representa un estímulo que le permite discriminar, en relación a su identidad).

TERCERA ETAPA: (17-20 meses)

Se observó una reacción de perplejidad, el niño aparece sorprendido, estupefacto ante el espejo. Perplejidad es el término con el cual Zazzó califica dos tipos de comportamiento:

- a) La inmovilidad: como si el niño estuviera fascinado con su imagen especular.
- b) La precaución: el niño observa con cautela su imagen en el espejo.

Tanto la inmovilidad, como la precaución, se observan

con mayor frecuencia en niños de dos años y medio. A la edad de dos años, la reacción más habitual era la precaución, ya que el niño se mostraba cauteloso frente a esa imagen que aún no incorpora como propia.

En esta etapa, todos los niños respondían exitosamente a la prueba de la mancha, frente al espejo. Los resultados obtenidos permiten concluir que el record de edad mínima para descubrir la mancha, es de 17 meses. Se observó además que, a los 26 meses de edad, la mayoría de los niños obtuvo el resultado esperado frente al espejo, reconocer la mancha en su rostro, tocándola con su mano. En esta edad la conducta de precaución comienza a atenuarse, y finalmente desaparece.

La conducta de inmovilidad constituye un estado en el cual el niño duda si la imagen que ve proyectada en el espejo es la propia, o es otro objeto. En esa duda, se paraliza. (Zazzó, 1979).

CUARTA ETAPA: (30 meses)

Los niños han demostrado que pueden identificar su imagen especular tocando con la mano la mancha pintada en su rostro reflejado en el espejo (criterio no verbal) y/o verbalizando su nombre.

El niño deja de desplazarse hacia atrás del espejo, buscando a "la otra persona", que ve proyectada en éste, y

comienza a darse cuenta que la imagen que él ve, es él mismo.

En esta etapa se observa que aún persiste la conducta de búsqueda detrás del espejo, hasta la edad de 30 meses. Las primeras veces que Zazzó observó esta conducta (búsqueda), creyó que se trataba simplemente de una actitud exploratoria. Entonces practicó observaciones sistemáticas en situación de laboratorio y en la sala cuna, con la población inicial, de 200 niños. (Zazzó, 1979. "Los niños, los monos y perros delante del espejo". *Revue du Psychologi Appliquée*, París, 1979).

Aludiendo a las experiencias relacionadas frente al espejo, Zazzó plantea que, para que el lactante reconozca su imagen en el espejo, el espacio primario percibido como real, debe llegar a ser virtual (simbólico). Es entonces, cuando pasa a percibirse como sujeto. (Zazzó, 1979). En esta etapa del desarrollo podemos hablar del logro de la propia identidad.

En relación al estudio de la identidad, uno de los autores que más se ha preocupado del tema es E. Erickson. Para él, la identidad se refiere al sentimiento de mismidad personal y de continuidad histórica que poseen los individuos.

El sentido de identidad se inicia a los doce años con el comienzo de la juventud. En este período, debido a la rapidez del crecimiento corporal y la madurez genital, dice Erickson,

todas las mismidades en las que se confiaba previamente vuelven a ponerse hasta cierto punto en duda. (Erickson, citado por Alarcón, C. y Veas, M., 1987).

Es entonces cuando se produce una crisis. "En cada fase de desarrollo el individuo debe afrontar y dominar cierto problema fundamental, esta crisis de desarrollo subyacente es universal, y la situación particular se define particularmente". (Erickson, citado por Alarcón, C. y Veas, M., 1987).

La crisis de identidad que es la que aparece en esta etapa, es definida como "aquel punto crítico necesario en que el desarrollo debe tomar una u otra dirección, acumulando recursos de crecimiento, recuperación y diferenciación ulterior". (Erickson, citado por Alarcón, C. y Veas, M., 1987).

Como se ve, no puede confundirse el concepto de identidad definido por Zazzó y el dado por Erickson, por cuanto difieren en la edad de aparición. Para Zazzó, la propia identidad aparece en la primera infancia, hacia los dos años, en cambio para Erickson, ésta surge en la adolescencia (iniciada a los doce años). Esta diferencia se entiende aún más, si atendemos al contenido que cada autor da al concepto. Para Zazzó, la identidad sólo implica que el niño sea capaz de reconocerse como sujeto, como un individuo distinto de los

demás. En cambio, para Erickson no basta con identificarse como sujeto y no como objeto, la identidad implica que el sujeto sepa integrar sus aptitudes desarrolladas a partir de lo cognitivo con las oportunidades ofrecidas y los roles sociales.

Otro aspecto que merece ser explicado por constituir una variable importante dentro del desarrollo psicosocial y por ende de la escala que lo mide, es la inteligencia.

En términos generales, Zazzó define la inteligencia considerando lo que Maurice Reuchlin plantea al respecto. Zazzó dice: "El pensamiento estrictamente lógico, no es un proceso de adaptación en sí mismo. Este pensamiento (se refiere a la inteligencia), llega a ser instrumento de adaptación en el momento en que los símbolos vacíos son reemplazados, por informaciones relativas a una situación donde el sujeto está implicado". (Zazzó 1985).

De lo anterior podemos concluir que para Zazzó, a diferencia de otros autores como Doll, inteligencia y adaptación no son lo mismo. La inteligencia o pensamiento lógico constituye una función, es decir no es una actividad meramente contemplativa. La función inteligencia permite que el individuo alcance un estado de adaptación como el que podemos observar cuando el niño reconoce su propia imagen en el espejo, y se percibe como una individualidad propia.

Sobre la relación existente entre inteligencia y adapta-

ción a través del desarrollo, Zazzó plantea "aún hoy día, para muchos pedagogos y psicólogos, el pronóstico de rendimiento, está situado en el diagnóstico, el riesgo de error proviene de que no se distingue entre la inteligencia requerida en la edad escolar y la requerida en la edad adulta. Entonces, cuando se habla de adaptación es necesario señalar en relación a qué..." (Zazzó, 1985).

Es justamente por entender que el rendimiento intelectual en edad escolar (medido por determinadas pruebas), no asegura igual rendimiento en adaptación social en esta misma edad o en edad adulta, que Zazzó y Hurtig han creído conveniente hablar de **inteligencia social**: ellos la han definido como "el grado de comprensión de las situaciones sociales, lo que involucra una cierta sensibilidad hacia otros, una actitud para comprender, para apoderarse de una situación". (Zazzó, R. y Hurtig, M.C., 1969).

Hemos señalado algunos aspectos de la teoría de Zazzó y Hurtig, que estos autores no han publicado al español y que han sido facilitados para esta investigación por René Zazzó.

No hemos pretendido abarcar toda su teoría, sino considerar aquellos aspectos que junto con ser desconocidos, permiten una mejor comprensión del tema de nuestra investigación: La Escala de Desarrollo Psicosocial.

A continuación queremos exponer algunos aspectos relevan-

tes de la teoría de Jean Piaget, con el objeto de profundizar y complementar información para comprender mejor el desarrollo del niño, objeto de nuestro trabajo.

TEORIA DEL DESARROLLO COGNITIVO DE JEAN PIAGET

Para Piaget, el desarrollo de la afectividad, de los valores, y de la personalidad, entre otros, no fueron temas que estudió con profundidad, pero no por eso niega o desconoce su importancia como objeto de estudio, en el desarrollo del niño.

En el ámbito de la vida afectiva, se ha observado a menudo que el equilibrio de los sentimientos aumenta con la edad. Las relaciones sociales obedecen, finalmente, a una idéntica ley de estabilización gradual. (Piaget, 1984).

Piaget postula que el desarrollo cognitivo es un progresivo equilibrarse, un paso perpetuo de un estado menos equilibrado a un estado superior de equilibrio. "Desde el punto de vista de la inteligencia, resulta fácil oponer la inestabilidad y la incoherencia relativas de las ideas infantiles a la sistematización de la razón adulta". (Piaget, 1984).

Debido al énfasis que dio al estudio del desarrollo de la inteligencia, cuando considera aspectos que involucran variables de tipo afectivo (como por ejemplo el desarrollo psicosocial), tiende a considerarlos en una situación cognoscitiva.

Para él, las transformaciones de la acción provocadas por los inicios de la socialización no afectan únicamente a la inteligencia y al pensamiento, sino también repercuten profundamente en la vida afectiva: "existiría, a partir del

período preverbal, un estrecho paralelismo entre el desarrollo de la afectividad y el de las funciones intelectuales". (Piaget, 1984).

Flavell considera que "lo más importante es subrayar la necesidad de ver el ámbito socio-personal-afectivo en su contexto cognoscitivo. Porque para Piaget no es accidental que el niño, a una determinada edad, comience a desarrollar una jerarquía de valores y sistemas de creencias bien ordenadas. Lo que ocurre es que ya ha desarrollado estructuras cognoscitivas en una edad y no en otra". (Flavell, 1981).

"Efectivamente, en cada conducta los móviles y el dinamismo energético provienen de la afectividad, mientras que las técnicas y ajustamiento de los móviles utilizados, constituyen el aspecto cognoscitivo. Por tanto, no se produce nunca una acción totalmente intelectual, ni tampoco puramente actos afectivos, sino que siempre y en todas las conductas relativas a los objetos, al igual que las relativas a las personas, ambos elementos intervienen debido a que se complementan entre sí". (Piaget, 1984).

La teoría de Piaget es una teoría estructuralista y ella implica dos principios fundamentales:

a) Constructivismo y b) Psicogénesis.

a) El Constructivismo postula que el individuo construye

nuevas estructuras, cada vez más complejas y abarcativas de la realidad, cualitativamente diferentes en virtud de nuevas coordinaciones. (Berwart, 1979).

- b) Psicogénesis se refiere al estudio de las funciones mentales, con el objeto de comprender dichas funciones, en su estado más acabado. (Berwart, 1979).

En la teoría cognitiva de Piaget se destaca su eje constructivista.

"Esta construcción es la consecuencia natural de las interacciones entre sujeto y objeto, lo que implica necesariamente dos tipos de actividad: Por una parte la coordinación de las actividades mismas y por otra, la introducción de interrelaciones entre objetos.

Estas relaciones sólo se inician a través de la acción. El conocimiento objetivo está siempre subordinado a ciertas estructuras de acción. Pero estas estructuras derivan de una estructuración y no están dadas en los objetos en la medida en que dependen de la acción, ni tampoco en el sujeto en la medida en que éste tiene que aprender a coordinar sus acciones (que generalmente no están programadas de modo hereditario, salvo en el caso de los reflejos o los instintos)". (Piaget, 1981).

"La predeterminación, es un constructivismo que hoy parece prevalecer... No hay duda que es una creación continua, y

cuando observamos el desarrollo del niño, vemos que las estructuras de doce a quince años son en verdad asombrosamente nuevas y más ricas en relación a las estructuras senso-motrices, a las estructuras del comienzo". (Piaget, 1977).

La coordinación de las acciones, que dependen del sujeto en el proceso de conocimiento, no lo hacen solo de la experiencia, sino que también están determinadas por factores como la maduración, el ejercicio voluntario y el factor más importante para Piaget, sería la autorregulación.

Dicho de otra forma, para Piaget la génesis del desarrollo cognitivo no se puede explicar exclusivamente por la maduración y el aprendizaje, sino que postula como hipótesis la necesidad de introducir la acción de un nuevo factor, el equilibrio.

Piaget aplica el modelo de equilibrio biológico a los sistemas psicológicos, particularmente, a los sistemas de acción externalizados e internalizados que el niño utiliza para actuar directamente sobre el mundo de los objetos (actividad sensorio-motora, representación y sistemas de operaciones), y acontecimientos. Dado que son las mismas acciones las que forman sistemas equilibrados. (Flavell, 1981).

Para él la equilibración consiste en "un proceso continuo que da lugar a estados de equilibrios sucesivos, esencialmente

discontínuos". (Flavell, 1981). Un perpetuo pasar de un estado de menor equilibrio a un estado de equilibrio superior. (Gubbins, V., 1986).

El desarrollo cognitivo presenta "fases diferentes que corresponden a estructuraciones y reestructuraciones de las conductas intelectuales en función del proceso de equilibración, lo que asegura la continuidad a través de los cambios, ya que las estructuras anteriores son parte integrante de las posteriores" (Ipinza, 1982).

A lo largo del desarrollo de la inteligencia hay aspectos que están en constante modificación, y otros que no varían. Los primeros son conocidos con el nombre de "estructuras variables", en tanto los que no se modifican, se denominan "invariantes funcionales".

A.- ESTRUCTURAS VARIABLES: "Son una forma particular de equilibrio, más o menos estable en su campo restringido y susceptible de ser inestable en los límites de éste". (Flavell, 1981).

Respecto de su origen, "las estructuras no son ideas a priori que el sujeto tenga sólo que aprender, no están preformadas en el sistema nervioso, o en lo social. Cada individuo las construye en función de su propio

comportamiento... Las estructuras periódicamente se renuevan y enriquecen para facilitar nuevas adaptaciones; estas estructuras son universales y se las puede concebir como sistemas intermediarios entre el organismo y el ambiente" (Berwart, 1979).

Las estructuras variables corresponden a lo que Piaget denomina estadios del desarrollo, dado que son distintos períodos de desarrollo los que marcan la aparición de estas estructuras.

"Las estructuras variables serán pues, las formas de organización de la actividad mental, bajo su doble aspecto motor e intelectual, por una parte, y afectivo por otra, así como según sus dos dimensiones individual y social". (Piaget, 1981).

Vemos entonces que cada estadio además de representar una estructura cognitiva determinada, representa simultáneamente determinadas características afectivas del niño.

Los estadios se caracterizan por:

- a.- "Tienen que definirse de manera tal que se garantice un orden constante de sucesión, de adquisición, de comporta-

miento, independientemente de la edad concreta de adquisición de éste". (Piaget, 1981).

- b.- "Presentan una cronología, que puede ser variable de un grupo de sujetos a otro... Las experiencias educativas, sociales 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". (Osterrieth, citado por Gubbins, 1986).

- c.- "Cada etapa se caracteriza por una estructura de conjunto, estas estructuras 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". (Piaget, citado por Köhler y Vera, 1989).

- d.- "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". (Köhler y Vera, 1989).

Señaladas las características generales de los estadios,

denominados también como estructuras variables, caracterizaremos a las invariantes funcionales, que constituyen el segundo aspecto del desarrollo cognitivo.

B.- INVARIANTES FUNCIONALES

Se refieren a las características amplias de la actividad inteligente, que se aplican a todas las edades y que virtualmente definen la esencia misma de la conducta inteligente. (Gubbins, 1986).

Dentro de estas invariantes funcionales, Piaget distingue:

- a) La adaptación.
- b) La organización.

a) Adaptación

Es cuando el organismo se transforma en función del medio, y esa variación tiene como consecuencia aumentar los cambios entre el medio y el organismo, favorables para la conservación de este último. (Piaget, citado por Gubbins, 1986).

Cuando se habla de adaptación intelectual, se debe distinguir según Piaget dos mecanismos esenciales:

- 1.- La Asimilación.
- 2.- La Acomodación.

- 1.- **La Asimilación:** Se define como "la reestructuración cognoscitiva del objeto ambiental en consonancia con la naturaleza de la organización intelectual, que ya es propia de un organismo". (Flavell, 1979).

El proceso de asimilación, está estrechamente relacionado a la acomodación. Así, "toda necesidad tiende primero a incorporar las cosas y las personas a la actividad propia del sujeto, y por tanto a "asimilar" el mundo exterior a las estructuras ya construídas y segundo, a reajustar éstas en función de las transformaciones experimentadas, y por tanto a "acomodarlas" a los objetos externos". (Piaget, 1981).

- 2.- **La Acomodación:** Se define como "el proceso de adaptarse a las variadas demandas o requerimientos que el mundo de los objetos impone al sujeto". (Flavell, 1979).

Los niños pequeños no solamente buscan el contacto con otras personas, sino que les imitan continuamente, dando pruebas de una alta sugestionabilidad. Se presenta en el plano social la acomodación, cuyo equivalente, en el universo físico, es la sumisión fenoménica a los aspectos exteriores de la experiencia. (Piaget, 1972).

Como consecuencia de lo anterior, el niño asimila continuamente 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. (Piaget, 1972).

La relación dinámica, establecida entre las estructuras y sus funciones, varían de acuerdo a la edad; ésta, le asigna determinadas características a las estructuras y son estos cambios en la vida del individuo, lo que Piaget ha denominado períodos de desarrollo.

b) Organización

El concepto se basa en que "todo acto inteligente supone algún tipo de estructura intelectual, alguna forma de organización, dentro del cual se desarrolla. La aprehensión de la realidad siempre implica interrelaciones múltiples entre las acciones cognitivas y entre los conceptos y significados que estas acciones expresan" (Flavell, 1981).

Todas las organizaciones intelectuales pueden ser concebidas como sistemas de relaciones entre los elementos, como totalidades. Así, un acto inteligente siempre se relaciona con un sistema de actos del que forma parte.

PERIODOS DEL DESARROLLO

1.- PERIODO DE LA INTELIGENCIA SENSORIO MOTORA (0 a 2 años)

Durante este período, el niño pasa del nivel reflejo, de completa indiferenciación entre el yo y el mundo, a una organización relativamente coherente de las acciones sensoriomotoras ante su ambiente inmediato. (Flavell, citado por Köhler y Vera, 1989).

"La inteligencia del niño durante este período es fundamentalmente práctica, es decir, una inteligencia ligada a la acción (resuelve problemas de acción construyendo un sistema de esquema de acción)". (Piaget, 1981).

A nivel de la afectividad, este período se caracteriza porque aparecen las primeras tendencias instintivas y las primeras emociones y fijaciones exteriores de la afectividad. (Piaget, 1981).

En este período Piaget distingue seis estadios que mencionaremos brevemente, por cuanto ésta no es la etapa donde está centrada nuestra investigación.

Estadio 1 : Reflejos y movimientos espontáneos (0 a 1 mes).

Estadio 2 : Primeras adaptaciones adquiridas y la reacción circular primaria (1 a 4 meses).

Estadio 3 : La reacción circular secundaria y los procedimientos para prolongar espectáculos interesantes (4 a 8 meses).

Estadio 4 : La coordinación de esquemas secundarios y su aplicación a situaciones nuevas (8 a 12 meses).

Estadio 5 : La reacción circular terciaria y el descubrimiento de medios nuevos por experimentación activa (12 a 18 meses).

Estadio 6 : La invención de medios nuevos por combinación mental (18 a 24 meses).

2.- PERIODO DE PREPARACION Y ORGANIZACION DE LAS OPERACIONES CONCRETAS (2 a 12 años)

a) Sub-período de las representaciones preoperatorias: (2 a 7 años).

b) Sub-período de las operaciones concretas propiamente tales (8 - 12 años).

Se caracteriza:

- Por el progresivo desarrollo de los procesos de simbolización (capacidad del sujeto para representarse un objeto o un suceso ausente).

- Por el egocentrismo (centración del niño en un solo punto de vista de los tantos posibles).
- Por la falta de reversibilidad (incapacidad para ejecutar una acción en los dos sentidos del recorrido, pero con la conciencia que se trata de una misma acción), y por un pensamiento que se basa sobre las apariencias perceptivas. (Piaget, 1981).

A nivel de la afectividad es "el estadio de la inteligencia intuitiva, de los sentimientos interindividuales espontáneos y de las relaciones sociales de sumisión al adulto". (Piaget, 1981).

Dado que los niños evaluados en nuestra investigación se encuentran en esta etapa de desarrollo, describiremos con mayor detalle, los tres estadios en los que se divide este subperíodo. Estos son:

PRIMER ESTADIO: (2 a 3 - 4 años)

Aparece la función simbólica y comienza la interiorización de esquemas de acción en representaciones.

La aparición del lenguaje está estrechamente relacionada con la función simbólica, la que se refiere a la representación de lo real por medio de significantes (palabra, imagen, entre otros), distintos a las cosas "significadas". (Piaget, 1984).

Esta función simbólica no sólo surge como lenguaje, sino también como juego simbólico o de imaginación y como imitación, produciéndose así una interiorización de la acción, la cual de ser perceptiva y motriz pasa a reconstruirse en imagen mental. (Piaget, 1986).

SEGUNDO ESTADIO: (3 a 5 - 6 años)

Aparecen organizaciones representativas fundadas, sobre configuraciones estáticas y sobre una asimilación de la acción propia.

Este estadio se caracteriza por una tendencia del niño a centrar su atención en las condiciones momentáneas y estáticas de los objetos, pero no en las transformaciones mediante las cuales un estado es transformado en otro. El niño puede llegar a una serie completa de condiciones sucesivas en una totalidad, tomando en cuenta las transformaciones que las unifican. (Flavell, 1982).

En esta etapa también pone su atención en un solo rasgo llamativo de los objetos de su razonamiento, considerando sólo el aspecto superficial de los fenómenos sobre los que trata de pensar. (Flavell, 1982).

Desde el punto de vista lógico, el pensamiento preoperatorio es primordialmente egocéntrico, ya que el niño, en vez de salir de su propio punto de vista para coordinar-

lo con el de los demás, permanece centrado sobre sí mismo. (Piaget, citado por Köhler y Vera, 1989).

TERCER ESTADIO: (4 años 6 meses a 8 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.

b) **Subperíodo de las operaciones concretas propiamente tales:** (8 años a 12 años)

En este subperíodo aparecen "nuevas formas de organización que complementan los esquemas de las construcciones presentes durante el período 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.

"El niño es ahora capaz de reflexionar, es decir, piensa antes de actuar. Empieza así a liberarse de su egocentrismo social e intelectual, siendo capaz de construir el pensamiento lógico". (Ipinza, citado por Köhler y Vera, 1989).

Estas coordinaciones o sistemas de acción constituyen las operaciones.

"Las acciones se convierten en operatorias, a partir del momento en que dos acciones pueden ser compuestas en una tercera acción que pertenece aún a este tipo y, cuando estas diversas acciones pueden ser invertidas o vueltas al revés". (Piaget, citado por Köhler y Vera, 1989).-

Las operaciones consisten pues, en transformaciones reversibles. De este modo, la organización cognitiva en el período operacional concreto, es una organización reversible: el niño puede seguir una serie de transformaciones de una cosa percibida, y luego hacer el camino inverso en su pensamiento, para encontrar nuevamente un punto de partida que no ha experimentado cambio. (Flavell, 1982).

Las operaciones en esta etapa son aún concretas, dado que afectan directamente los objetos, es decir, se refiere sólo a una realidad susceptible de ser manipulada, y no a enunciados puramente verbales.

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

A nivel de la afectividad, este estadio se caracteriza por la aparición de los sentimientos morales y sociales de cooperación.

3.- PERIODO DE LAS OPERACIONES FORMALES (11 años a 15 años)

Se caracteriza por la aparición de la lógica formal. El sujeto ya es capaz de reflexionar no sólo sobre objetos concretos, sino además sobre proposiciones que contienen dichos objetos.

Al sujeto le es accesible no sólo el mundo de lo real, sino también el mundo de lo posible. (Piaget, 1981).

El pensamiento formal es hipotético deductivo, es decir, se trata de determinar la realidad dentro del contexto de lo posible y es combinatorio, pues el adolescente razona en función de todas las combinaciones posibles que se pueden dar.

A nivel de los sentimientos, comienza la inserción afectiva en la sociedad de los adultos. (Piaget, 1981).

El hecho que cada período tenga diversas características en el área socio-afectiva, llevó a Piaget a establecer y describir el desarrollo moral.

FORMACION DEL JUICIO MORAL SEGUN J. PIAGET

La evolución que tiene el comportamiento social del niño, que va desde ser capaz de mantener relaciones sociales de sumisión frente al adulto, a los sentimientos sociales de cooperación señalados en los distintos estadios del desarrollo cognitivo, tienen su correlato en la conciencia moral del sujeto. * (Piaget, 1932).

La importancia que esta área del desarrollo tiene para nuestra investigación, radica no sólo en el hecho de exponer este aspecto de la Teoría de Piaget, sino que permite además interpretar desde su perspectiva, la adquisición de ciertas conductas que conforman el desarrollo psicosocial.

Sobre la formación del juicio o conciencia moral, Piaget postula:

"Uno de los resultados esenciales de las relaciones afectivas entre el niño y sus padres o los adultos que hagan las veces de padre, es engendrar sentimientos morales específicos de obligación de conciencia"... (Piaget, 1932).

Piaget, refiriéndose a J. M. Baldwin, quien atribuía a la imitación, la formación del sí mismo (pues la imitación es necesaria, ante todo para proporcionar una imagen completa del propio cuerpo, y luego una comparación entre las reacciones generales de los otros y del yo), ha demostrado que, tanto con ocasión de conflictos de voluntad como debido a los poderes del adulto, el yo de los padres no puede ser imitado inmediatamente

* Cabe destacar que lo postulado por el autor al respecto fue realizado en 1932.

y se convierte entonces en un "yo ideal", fuente de modelos constrictivos y por consiguiente, de conciencia moral". (Piaget, 1984).

Surge así un respeto unilateral, ya que une a un inferior con un superior, considerado como tal. El respeto unilateral implica una desigualdad entre el que respeta y el respetado: "es el respeto del pequeño por el mayor. Este respeto implica una presión inevitable del superior sobre el inferior, es pues, característica de una primera forma de relación social. Los menores de cinco años aceptan la regla de los mayores por el respeto unilateral, y la asimilan a un deber prescrito por el mismo adulto: la consideran como intangible y sagrada". (Piaget, 1967).

Este respeto unilateral genera en el niño una moral de obediencia, caracterizada por una heteronomía que se atenuará luego para dejar paso a la autonomía propia del respeto mutuo.

Tanto la moral heterónoma, como la autónoma quedan reflejadas en los siguientes aspectos:

Formación de reglas, sentido de justicia, noción de castigo y noción de mentira.

Definiremos ambas morales en función de los aspectos señalados.

LA HETERONOMIA (4-8 años)

La moral heterónoma es denominada también **realismo moral**.

El **realismo moral**, es la tendencia del niño a **considerar** los deberes y valores como existentes en sí mismo, **independientemente** de la conciencia y **obligatoriamente** impuestos, sean **cual** fueren las circunstancias en las que se halle el individuo. (Piaget, 1932).

El **realismo moral**, nace del encuentro de la **obligación** con el **egocentrismo**.

A nivel de reglas, la moral heterónoma se **caracteriza** por el hecho que las reglas impuestas por la presión adulta **le** parecen al niño, sagradas e inmutables. Esto es así porque la moral heterónoma se caracteriza por ser una moral de principios, es decir, emite juicios en términos de principios universales aplicables a todas las personas. (Benois, A. y Yañez R., 1987).

En relación al castigo, el niño en esta etapa desarrolla la noción de sanción expiatoria. Es decir, acepta la sanción arbitraria en donde no existe relación entre el castigo (o sanción) y el acto castigado.

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. Hasta los seis años, reconoce la mentira asimilándola por completo a las palabras soeces que se le prohíbe pronunciar. (Carrasco y Molina, 1985).

A los siete años, no distingue la traición voluntaria de la verdad, de un error o de una equivocación involuntaria, y agrupa con frecuencia las dos realidades bajo el mismo concepto.

En cuanto a la noción de justicia, se observa una obediencia sin cuestionamiento hacia lo que digan los adultos. No son capaces de comprobar comportamientos errados por parte de sus padres y de los adultos en general. Esta característica acerca de la justicia, Piaget la denomina "justicia immanente". (Piaget, 1932).

LA AUTONOMIA (8 años en adelante, se supone que debería estar lograda en la adolescencia)

A diferencia del egocentrismo de la etapa anterior, lo característico de esta etapa es la cooperación o el respeto mutuo.

A nivel de reglas, el niño en este período participa junto a otros niños de su edad en la aplicación y modificación de éstas. La modificación de las reglas está sujeta al consentimiento de la mayoría.

En relación al castigo, los niños mayores de ocho 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, 1932).

Respecto a la noción de mentira o verdad, la regla adulta de no mentir deja de ser sagrada.

La noción de justicia cambia a una justicia retributiva, que se impone sobre la obediencia y se convierte en una norma central. El niño descubre que la justicia adulta también está expuesta a errores, al comprobar comportamientos errados en sus padres, o en otros adultos. (Piaget, 1932).

Piaget supone que los niños mayores de ocho años, dan preferencia a la justicia retributiva cuando aceptan el punto de vista de la imposición adulta, pero consideran más justo las simples medidas de reciprocidad al castigo cuando sus relaciones con los demás niños, le han enseñado a comprender las situaciones psicológicas y a juzgar según normas morales de igualdad.

Por lo tanto, la justicia igualitaria va desarrollándose con la edad, a través de la sumisión a la autoridad adulta, y en una relación de solidaridad con los otros niños. (Piaget, 1932).

El paso de una moral heterónoma a una moral autónoma, se

relaciona en forma importante con la influencia que tiene el grupo de pares a partir de los ocho años, puesto que el niño pasa cada vez más tiempo lejos de la familia y en compañía de amigos.

Según Papalia, el grupo de compañeros es importante en el desarrollo de la propia identidad, actitudes y valores. La influencia del grupo es poderosa y la ubicación del niño al interior de éste, influye enormemente en el concepto que tenga de sí mismo. (Papalia, 1985).

De acuerdo a lo expuesto por Piaget, la evolución del juicio moral está relacionado con el proceso de socialización y el conocimiento de sí mismo, a través de las relaciones que el niño va estableciendo con los demás.

Es importante tener presente, que "aunque el niño pase buena parte del tiempo con sus compañeros, la familia sigue siendo una influencia socializadora importante. En cualquier situación hogareña, un ambiente provisto de amor, apoyo y respeto entre los miembros de la familia supone un excelente pronóstico para el desarrollo sano del niño". (Papalia, 1985).

RELACION ENTRE LOS CONCEPTOS DE DESARROLLO

COGNITIVO Y DESARROLLO PSICOSOCIAL

Al iniciar la exposición de la Teoría de Piaget, nos referimos al desarrollo cognitivo, por cuanto el tema de nuestra investigación incluye la variable inteligencia.

Hablar de la inteligencia según la concepción de Piaget, nos permitirá luego comparar la definición de este autor con la de Zazzó, a fin de lograr una mayor y mejor comprensión de los resultados que se obtienen en la Escala de Desarrollo Psicosocial (E.D.P.S.).

Para Piaget, la inteligencia es por definición "la adaptación a situaciones nuevas y es pues una construcción continua de estructuras". (Piaget, 1977).

Constituye una forma de adaptación del organismo al ambiente; la forma más elevada y flexible, de adaptación.

El proceso de adaptación, se realiza a través de la asimilación y la acomodación, que constituyen dos procesos opuestos y complementarios a la vez, definidos en pág. 50.

La adaptación inteligente se logra una vez que se produce un equilibrio entre los procesos de acomodación y asimilación. (Piaget, 1981).

Piaget en 1955, define la conducta inteligente como una

forma particular de estructuración del comportamiento. (citado por Berwart, H. 1979).

Las características que definen a la conducta inteligente, según este autor son:

- a) Composición Progresiva, significa que la conducta inteligente se estructura frente a una situación actual, que es nueva para el individuo. Supone el grado máximo de equilibrio que puede alcanzar la asimilación y acomodación motoras.

- b) Movilidad Reversible, se refiere al hecho de que los elementos de la composición se pueden intercambiar, disociar y sustituir sin perder su identidad. La reversibilidad representa el caso óptimo de la movilidad.

ALGUNAS CONVERGENCIAS ENTRE RENE ZAZZO Y JEAN PIAGET ACERCA

DEL DESARROLLO DEL NIÑO

- Para ambos autores, el proceso de autonomía implica la variable intelectual. De este modo, Zazzó plantea: "no debemos perder nunca de vista que un comportamiento depende simultáneamente de las posibilidades del niño, intelectuales y motoras principalmente, de sus motivaciones, de las actitudes y presiones de sus padres, de las ocasiones proporcionadas por el entorno". (Zazzó, 1969).

Nos parece que hay un punto de coincidencia importante por cuanto para Piaget es el desarrollo cognitivo la base de la autonomía ya que "no es accidental que el niño a una determinada edad comience a desarrollar una jerarquía de valores (moral autónoma), lo que ocurre es que ha desarrollado estructuras cognoscitivas en una edad y no en otra".

- Consideramos convergente el que ambos autores admitan que el ambiente juega un rol importante en relación a los ritmos de adquisición de una conducta.

M.C. Hurtig, destaca que "el nivel de desarrollo psico-social alcanzado en un momento dado por el niño, depende frecuentemente del ambiente, ya que tanto las condiciones como las exigencias del medio facilitarán la ad-

quisición de los comportamientos psicosociales. Así, a un mismo nivel de autonomía potencial, pueden corresponder niveles de realización diferentes". Piaget también admite que aún cuando el desarrollo cognitivo haya sentado las bases para el logro de una conducta, el ritmo para adquirirla puede variar de un niño a otro: "los métodos de crianza de los padres pueden jugar un rol significativo en el desarrollo normal de sus relaciones, consolidan la tendencia natural del niño a la heteronomía. Si interactúan en forma recíproca, aumenta la probabilidad que la autonomía se consolide". (Carrasco, 1985).

- Ambos autores consideran la inteligencia como una función y no una actividad meramente contemplativa.

El hecho que sea una función posibilita que el sujeto pueda acceder a otras conductas. Junto con constituir una función, la inteligencia es más que "lo que miden los tests de inteligencia", como ha sido el planteamiento tradicional asociado a Binet.

Para Piaget, la conducta inteligente se expresa en todo niño, ya que independiente de su nivel intelectual, el organismo tiende al equilibrio, a una adaptación entre los procesos de asimilación y acomodación.

Es esa adaptación a situaciones nuevas la que refleja el

funcionamiento intelectual, la conducta inteligente.

Zazzó también es crítico respecto a las posturas tradicionales que hacen sinónimo el factor inteligencia con adaptación social. En ese sentido, aunque el niño obtenga un coeficiente intelectual bajo en un test, es posible que presente conductas que impliquen adaptación, tales como conocer el recorrido a su casa, sus datos personales, entre otros. Es decir, inteligencia no es lo mismo que adaptación. El lo define como el grado de comprensión de las situaciones sociales.

- Ambos autores coinciden en que el factor de equilibrio entre dos polos, constituye el proceso de crecimiento.
- Si bien Piaget es constructivista, coincide con Zazzó en la medida en que ambos basan sus teorías en las etapas evolutivas del desarrollo.

DESCRIPCION DEL INSTRUMENTO

ESCALA DE DESARROLLO PSICOSOCIAL DE RENE ZAZZO Y MARIE CLAUDE

HURTIG (EDPS)

La Escala de Desarrollo Psicosocial se basa en la Escala de Madurez Social de Vineland. La escala de Vineland, se originó en la Escuela de Entrenamiento de Vineland (EEUU), en 1928. La forma actual que se conoce de ella fue publicada por Edgar Doll en 1953.

El test de Doll, ha sido utilizado desde hace mucho tiempo. No obstante, como afirman Zazzo y Hurtig, esta prueba ha sido construída con y para niños americanos, y por ello era necesario construir otra prueba, que corresponda a los objetivos de una población francesa. El cuestionario se ha modificado alejándose de la escala de Doll, ubicándose en una perspectiva más amplia y analítica.

Doll pretende medir con su escala la competencia social, definida en términos de independencia, y responsabilidad especialmente. La responsabilidad para Doll es la posibilidad de asumir su propia responsabilidad, la integración en el grupo social a través de sus posibilidades establecidas, más allá de sus propias necesidades y participación y contribución a la vida social. (Carrasco y Molina, 1985).

La Escala de Desarrollo Psicosocial (E.D.P.S.), tiene su origen en la necesidad de poder contar con un instrumento capaz

de medir los niveles de autonomía social, adaptación social e inteligencia social, tanto con fines de diagnóstico, como de investigación. Es decir, tiene su origen en la necesidad de poder confrontar el nivel mental, con el nivel logrado en la conducta cotidiana.

La Escala de Desarrollo Psicosocial (EDPS), también cubriría la necesidad de conocer la naturaleza de los comportamientos de los niños, el orden de aparición de dichos comportamientos, tanto para determinar un retraso mental, como para comprender mejor el proceso de maduración del niño, en el que se unen los progresos realizados en inteligencia, afectividad y sociabilidad.

La concepción de Doll, según Zazzó y Hurtig, induce a pensar que los progresos en autonomía e integración social, se armonizan sin conflictos en el desarrollo del niño.

Para Zazzó la autonomía y la adaptación social, constituyen dos procesos, cuya armonía no resulta simple, pudiendo encontrarse en conflicto entre ellas. Por otra parte, plantea que ambos procesos pueden modificarse con la edad. En las distintas edades, las sucesivas readaptaciones ante los cambios producidos, implican períodos de desadaptación transitoria, que pueden proporcionar el impulso necesario para la conquista de la autonomía.

La propia denominación del instrumento como Escala de

Desarrollo Psicosocial, indica que los comportamientos psicosociales, se ubican en una perspectiva evolutiva y no en una medición aislada del proceso de adaptación.

Al abordar la noción de adaptación social, según Zazzó, es necesario plantearse el problema de las relaciones entre desarrollo psicosocial e inteligencia.

¿Es la medida de desarrollo psicosocial una medida de la inteligencia? Doll plantea que las variables adaptación social e inteligencia tienen estrecha relación. Pero Zazzó y Hurtig, sólo han observado que las correlaciones entre ambas variables son débiles, a menudo nulas y a veces incluso negativas. Como se podrá apreciar, la influencia del nivel intelectual evaluado con la prueba de Binet-Simon, sobre el nivel de desarrollo psicosocial, no es significativa.

Así encontramos que la correlación entre el nivel de desarrollo psicosocial y el nivel intelectual, sólo es significativa para los ocho años, en el área de Autodirección y para el estrato social medio.

Factores tales como las condiciones de vida, presiones ejercidas por los padres y la influencia de los modelos adultos propuestos al niño, serían los que probablemente originan esta diferenciación.

En todo caso, como señalan los autores Zazzó y Hurtig,

es evidente que la Escala de Desarrollo Psicosocial mide algo distinto a la inteligencia. "Este "algo distinto" lo hemos definido a priori; hemos intentado luego introducirlo en la construcción de un instrumento. Sabemos por los antecedentes de otras investigaciones, que la adaptación de las nociones al instrumento, y del instrumento a la realidad es un proceso largo en cuyo transcurso las mismas nociones se transforman". (Zazzó, 1973).

Para la construcción de la Escala de Desarrollo Psicosocial (EDPS), los autores llevaron a cabo tres estudios en una población de niños franceses normales, y un estudio realizado por Hurtig, en una población de niños con deficiencia mental. Esto último es más bien con fines de investigación, ya que de hecho la elaboración y tabulación de esta escala se hace con la población de inteligencia normal.

La escala definitiva quedó constituida por 139 ítems que presentan una evolución genética satisfactoria y que tienen una correlación positiva con el total de ítems de la prueba.

Para la aplicación experimental de la Escala de Desarrollo Psicosocial (EDPS), se utilizó una muestra compuesta por niños de cinco a once años, alumnos de escuelas primarias de distintos distritos de París, considerados normales. Para esto, se utilizó el criterio de tener un coeficiente intelectual mínimo de 85 puntos, y un retraso escolar máximo de un año.

Se trabajó además con niños provenientes de tres niveles socioculturales:

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

La investigación llevada a cabo en esta población, consistió en la aplicación de la Escala de Desarrollo Psicosocial (EDPS), entre dos y cuatro veces a cada niño en el transcurso de cuatro años sucesivos.

Específicamente, se le aplicó la escala a 20 niños de seis años, a 20 niños de 8 años, 20 niños de 10 años y a 9 niños de 12 años. La escala se dividió en tres partes bien definidas, conteniendo cada una de ellas una valoración para todas las edades.

Los tres dominios básicos de la escala son:

I Adquisición de la Autodirección: Es la parte más importante por su número de ítems y la más próxima a la escala de Vineland. Reúne comportamientos referidos a la autonomía material en la vida cotidiana.

Se subdivide en tres epígrafes:

- Autonomía material en la casa.
- Autonomía de actividades.
- Autonomía en actividades extrafamiliares.

II Evolución de los Intereses: Aquí los comportamientos dan cuenta de la apertura intelectual del niño, de la amplitud de sus intereses por la vida social.

Se subdivide en los siguientes epígrafes:

- interés por los libros y la lectura.
- interés por la vida social e intereses diversos.

III Evolución de las Relaciones Interindividuales: Los comportamientos aquí analizados ponen en juego la autonomía afectiva, la apertura social, la inteligencia social.

Se subdivide en los siguientes epígrafes:

- Relaciones Interpersonales con los padres.
- Relaciones Interpersonales con su grupo de iguales.
- Relaciones Interpersonales con el grupo social, en general.

Hay además 15 ítems que no se refieren directamente a ninguna de estas tres nociones, pero que han sido integrados, ya que corresponden a índices de maduración del sistema nervioso central.

La I parte de la escala (Autodirección), representa más de los dos tercios de la prueba, tanto por la cantidad de conductas inventariadas como por la importancia concedida a las mismas. Esta parte tiene un puntaje total máximo de 103 puntos, el área Intereses representa un total de 21 puntos, y las Relaciones Interindividuales, un total de 22 puntos.

El valor diferencial de la escala entre los tres medios socioculturales, no intervino en la construcción de la misma. Sólo fue considerado para la eliminación de ciertos ítems, formando la escala definitiva sólo los ítems que evolucionaban genéticamente y que eran homogéneos en su conjunto, en todos los estratos sociales.

LA EVOLUCION GENETICA

Las medidas de tendencia central (mediana, media), marcan una fuerte evolución genética, es decir, la Escala de Desarrollo Psicosocial (E.D.P.S.), discrimina por edad los distintos comportamientos sociales. También se considera dentro de la evolución de estos comportamientos, la dispersión de los resultados, es decir, cómo se distribuyen éstos en la muestra.

En la parte III de la prueba (Relaciones Interpersonales), es donde se aprecia la mayor dispersión de puntajes. Esto se entiende si tomamos en cuenta que en esta parte de la prueba tienen mayor peso las características individuales tales

como timidez, impulsividad, entre otras.

LAS DIFERENCIAS ENTRE ESTRATOS

En la construcción de la escala se pudo constatar que las curvas de evolución de los tres estratos sociales (alto, medio, bajo), se diferencian progresivamente una de otra. Estas diferencias entre estratos tienden a aumentar con la edad. Es así como para el área Autodirección, la diferenciación entre los tres niveles aparece sólo a los 10 años en forma débil. Para los ítems que evalúan Intereses se observa una clara diferencia en los seis y ocho años. En el área de las Relaciones Interindividuales, la diferencia sólo es estadísticamente significativa entre los medios socioeconómicos alto y bajo y a partir de los ocho años.

FORMAS DE DISTRIBUCION

A los seis años, las distribuciones en el estrato social bajo son levemente simétricas. A la misma edad, en el estrato alto, se observa una distribución en que aparecen acumulados los puntajes en los valores inferiores, vale decir, muestra una asimetría positiva.

Para los ocho años, los puntajes muestran asimetría negativa en el estrato socioeconómico alto, en tanto se encuentra una asimetría positiva de puntaje en el estrato bajo.

Los resultados de estas distribuciones sugieren que la edad de ocho años, es un punto meseta al cual acceden los niños más adelantados del estrato social bajo y que ya ha sido logrado por un gran número de niños pertenecientes al estrato social alto.

Características Psicométricas de la Prueba

a) Confiabilidad por consistencia interna u homogeneidad:

La Escala de Desarrollo Psicosocial (E.D.P.S.), comprende tres grandes partes: I Adquisición de Autodirección, II Desarrollo del Interés, III Desarrollo de las Relaciones Interindividuales; cada una de las cuales está subdividida en epígrafes y subepígrafes, que representan agrupaciones de comportamientos pertenecientes al mismo sector. (Zazzó, R., 1973).

El estudio de confiabilidad interna de la prueba se realizó a nivel de epígrafes y subepígrafes. Se verificó su grado de relación con el conjunto de la escala y con la parte de la prueba a la que cada una de ellas pertenece.

En relación al primer aspecto (grado de unión de los epígrafes y subepígrafes con el conjunto de la escala), se constató que los epígrafes con índice de homogeneidad elevado en los tres medios socioeconómicos

son los de salidas (frecuentar compañeros), utilización del dinero, autonomía en el trabajo escolar, relaciones con los contemporáneos, frecuentar el cine, disponibilidad del dinero.

Los epígrafes con índices de homogeneidad débiles en los tres medios sociales son los Intereses diversos, el de la siesta, y el de la responsabilidad material de sí mismo.

El grado de unión de los epígrafes y subepígrafes, con el conjunto de la escala, se pudo apreciar por la relación existente, entre el porcentaje de éxito de los sujetos con puntajes superior a la mediana de su edad y de su estrato social, y el porcentaje de éxito, de los sujetos con puntaje inferior a la mediana de su edad y de su medio.

Esta relación, que los autores designan con el nombre de índice de homogeneidad, resultó ser superior a uno, en todos los epígrafes (dado que los ítems no homogéneos al conjunto han sido eliminados).

Respecto a las correlaciones, se aprecia que éstas son más elevadas a los ocho que a los diez años y que todos los epígrafes, presentan una correlación estadísticamente significativa con el total de la prueba, aún cuando exista desigualdad entre el grado de correlación de cada área con la prueba total.

b) Validez con criterio externo:

Para una prueba de este tipo, no es posible proceder a una validación externa tal como se practica habitualmente en psicometría. La escala evalúa directamente 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. Para esta escala los comportamientos son o no son adquiridos.

c) Valor del testimonio:

Los comportamientos del niño, se aprecian a partir del testimonio de la madre. Si se observa una distorsión voluntaria del testimonio, se podría considerar una validación por la selección de otros testimonios, de adultos próximos al niño o del testimonio del mismo niño. No obstante lo anterior, a una misma respuesta pueden corresponder comportamientos muy diversos, comportamientos variables según el nivel de exigencia de los padres, según las condiciones de vida.

Se decidió, al momento de la construcción de la prueba, valorizar la adquisición de los comportamientos, cualquiera fueran las condiciones de esta adquisición y el nivel de ejecución del comportamiento. El problema se plantea, en la extensión y posibilidades de transferencia de comportamientos: un comportamiento realizado

a un nivel muy bajo, puede deberse a que las condiciones materiales son particularmente favorables, por ejemplo en relación al ítem N° 30 del epígrafe, "ayuda casera", podría darse que en niños de estrato social alto, el nivel de ejecución del comportamiento que evalúa el ítem sea bajo, dado que permanentemente cuentan en el hogar con un servicio doméstico que cumple esta función; podría darse también que las exigencias de los padres son muy restringidas, en cuyo caso, el nivel de ejecución también sería bajo. Esto implicaría que, en ambos casos, difícilmente el comportamiento podría reproducirse con otras condiciones, en otros medios. En este sentido, el nivel de ejecución deberá intervenir en la apreciación del nivel de desarrollo psicosocial, que incluye la integración social, la posibilidad de adaptarse a situaciones distintas, a medios nuevos.

LEGITIMIDAD DEL PERFIL

Se estableció para cada uno de los sujetos de la muestra de 6, 8 y 10 años. Se constató a partir de este perfil, que las diferencias entre las distintas partes de la prueba son muy importantes, puesto que el perfil tiene un interés clínico, en la medida que permite detectar aquellos sujetos patológicos o "desviados", por una razón u otra de la norma. En todo caso, las diferencias observadas en los sujetos en relación a las partes de la escala (sobre todo a los ocho y diez años) no son consideradas como anormal.

Estas diferencias, estarían en función de la edad en primer lugar y secundariamente, en función del medio socioeconómico. También se constataron diferencias para una misma edad, de un estrato social a otro.

Construida la escala en los términos ya expuestos, se comenzó a aplicar, utilizándose en una investigación en nuestro país en su forma original, por González María C., y Lizama Luis, 1979 (Tesis para optar al título de Psicólogo. Universidad de Chile, 1979).

La forma de aplicación sugerida por el instrumento es la siguiente:

- Se aplica individualmente a uno de los padres del niño, de preferencia la madre. (En su defecto, al adulto a cargo de éste).
- Se le advierte a la madre sobre sus respuestas, en el sentido que sólo responda lo que el menor hace y no lo que es capaz de hacer.
- Al formularle las preguntas a la madre (o al adulto que responda la escala), el examinador debe cerciorarse de que se haya entendido la pregunta, haciéndole todas las aclaraciones del ítem que sean necesarias.

Las respuestas se anotan en forma textual en la hoja de respuestas.

ASIGNACION DE PUNTAJES:

- Se califica + 1 punto cuando el niño cumple con la conducta exigida por el ítem.
- Se califica + 0,5 puntos cuando el niño cumple a veces lo exigido por el ítem, o cuando lo realiza en forma parcial.
- Se califica 0 cuando hay falta de la oportunidad para cumplir con la conducta exigida por el ítem. Esta calificación permite distinguir este tipo de respuestas, de las respuestas negativas, al momento de realizar el análisis cualitativo de los resultados.

INVESTIGACIONES REALIZADAS EN NUESTRO PAIS EN TORNO A LA ESCALA DE DESARROLLO PSICOSOCIAL

Como señalamos en la página 82 , la primera aplicación con fines de investigación, de la escala en nuestro país, fue la realizada por González María C. y Lizama Luis en el año 1979.

En esa oportunidad, los autores se propusieron analizar la influencia que las variables sexo, edad cronológica y desarrollo físico, podrían tener sobre el desarrollo psicosocial, en una muestra de niños débiles mentales.

Los resultados alcanzados, mostraron:

- Ausencia de diferencias estadísticamente significativas, de rendimiento en la Escala de Desarrollo Psicosocial (E.D.P.S), entre hombres y mujeres, en los niños con retardo mental leve, moderado y severo y en los niños de ambos sexos con inteligencia limítrofe.
- Si bien la variable edad cronológica influye sobre el desarrollo psicosocial, ésta no es tan decisiva para el conjunto de la muestra como lo es la variable edad mental.
- Se encontró en esa muestra una correlación estadísticamente significativa entre la variable desarrollo físico (peso y estatura), y el desarrollo psicosocial. La influencia del peso es levemente menor.
- No aparece una correlación estadísticamente significativa entre desarrollo psicosocial y desarrollo intelectual, en la muestra de niños con retardo mental.

Esta investigación se realizó con la Escala de Desarrollo Psicosocial traducida al español, pero con normas francesas. Debido a ello surge la necesidad de adaptarla y construir normas para nuestro medio, que sean útiles en el área clínica y educativa, principalmente.

Dadas las características que tiene un trabajo de estandarización de una prueba, es que se consideró la conveniencia de

dividir la investigación en etapas y realizar éstas por tramos de edad. Así, en 1985 Carrasco, R. y Molina, S., llevaron a cabo la adaptación de la Escala de Desarrollo Psicosocial (E.D.P.S.), para las edades de seis y ocho años. La escala había sido previamente traducida por la Editorial Fundamentos, Madrid, España, 1971.

En 1986 se llevó a cabo la adaptación, para la edad de cinco años (Velasco, M.P.) y en 1987 para las edades de diez y doce años (Alarcón, C. y Veas, M.). Con éstas últimas quedó adaptada la escala en su totalidad, por lo que se puede proceder a la obtención de normas para nuestra realidad.

Los principales pasos seguidos en el proceso de adaptación se pueden sintetizar:

- 1.- En la primera etapa de la adaptación de la Escala de Desarrollo Psicosocial (E.D.P.S.), se consideró la eliminación de 53 ítems de la prueba original, por no ser discriminativos como indicadores de desarrollo psicosocial a la edad de seis y ocho años. Los ítems considerados como no discriminativos se evaluaron sobre la cantidad de ítems de la versión original francesa, que consta de 139 ítems: (I parte: 96 ítems; II parte: 21 ítems y III parte: 22 ítems).

Para la eliminación de ítems, diez jueces expertos, psicólogos, revisaron críticamente la escala, eliminaron

los hispanismos y sugirieron una redacción de los ítems acorde a nuestras características culturales. Luego de la aplicación piloto, se efectuó el análisis experimental de la Escala de Desarrollo Psicosocial (E.D.P.S.), sobre la base de su aplicación a una muestra de elección razonada, representativa de los sujetos a quienes va dirigida la muestra. El análisis de los ítems permitió eliminar aquellos que presentaban una relación débil con la parte de la escala a la cual pertenecían.

La escala quedó reducida a 86 ítems discriminativos para las edades implicadas en esta primera adaptación, los seis y ocho años.

La adaptación realizada por Velasco, M. P., en 1986, de un total de 79 ítems, concebidos especialmente para los cinco años (I parte Autodirección 45, II parte Intereses 20 y III Relaciones Interindividuales 14 ítems), a partir del análisis experimental éste aumentó a 116: I parte Autodirección 75, II parte Intereses 21 y III parte Relaciones Interindividuales 20 ítems.

La versión adaptada para cinco años incluyó una serie de ítems que sí discriminaban a la edad de cinco años y que habían sido desechados por Carrasco y Molina (1985), debido a que en la muestra que realizaron no resultaron

discriminativos para esta edad, por tratarse de conductas que evolutivamente correspondían a niños de edades superiores a los cinco años.

En la investigación realizada por Alarcón, C. y Veas, M., en 1987, para las edades de diez y doce años, de un total de 156 ítems, 75 para los diez años y 81 para los doce años, se redujo a 102 el número de reactivos considerados discriminativos para ambas edades, quedando: 64 ítems en la I parte (Autodirección), 20 en la II parte (Intereses) y 18 en la III parte (Relaciones Interindividuales).

De esta manera la escala adaptada para todas las edades consideradas, vale decir, los cinco, seis, ocho, diez y doce años de edad, quedó constituida por todos aquellos ítems evaluados como discriminativos a las diferentes edades, quedando compuesta la versión adaptada por 130 ítems: 88 ítems en la I parte (Autodirección), 21 en la II parte (Intereses) y 21 en la III parte (Relaciones Interindividuales).

El área de mayor poder de discriminación en todas las edades evaluadas en la adaptación, en relación a la escala original es el área de Autodirección. Los ítems de esta área son los que más aportan al puntaje total de la misma área y a la escala total, lo que queda expresado por el coeficiente de correlación (punto bise-

rial) que se determinó para cada ítem, en la etapa de adaptación de la prueba.

- 2.- Se pudo apreciar en todas las etapas de la adaptación, que la confiabilidad de la prueba adaptada es estadísticamente significativa. Así, Carrasco y Molina (1985) y Velasco, M.P. (1986), utilizando el método de división por mitades (dividir un mismo test en mitades, de modo de convertirlo en dos tests paralelos) usando el coeficiente de correlación de Pearson, corregido según la fórmula de Spearman-Brown obtuvieron coeficientes de confiabilidad para la prueba total de 0.88 a 0.90 respectivamente, lo que indica la consistencia de la escala como instrumento de medida y permite interpretar sus datos con un alto grado de confianza.

Posteriormente, Alarcón y Veas (1987), a través de una generalización del método Kuder-Richardson (que también constituye un método para evaluar la confiabilidad por consistencia interna de la prueba) y calculado a partir de medidas de dispersión de los puntajes, obtuvieron coeficientes de confiabilidad para la prueba total de 0.92 para los diez años y de 0.93 para los doce años. Esto nos da el grado de certeza con que el instrumento podría predecir efectivamente el rendimiento en la Escala de Desarrollo Psicosocial en aplicaciones sucesivas de la misma, indicando además que los puntajes no variarían significativamente en una aplicación y otra.

- 3.- De la relación que se estableció entre la variable desarrollo psicosocial y otras variables, tales como edad, sexo, nivel socioeconómico, se obtuvieron los siguientes resultados:
- No existen diferencias estadísticamente significativas en las áreas: Autodirección, Intereses y Relaciones Interindividuales de la escala, entre varones y niñas para cada una de las edades (cinco, seis, ocho, diez y doce años).
 - La relación existente entre el rendimiento en cada una de las áreas de la escala, Autodirección, Intereses y Relaciones Interindividuales, y el rendimiento total en la prueba, con el nivel intelectual, no fue estadísticamente significativo para los cinco, seis, ocho, diez y doce años. Tampoco se encontró relación estadísticamente significativa entre el nivel intelectual y el epígrafe que involucra la variable denominada por los autores como inteligencia social (epígrafe "adaptación a la vida social", en el área Relaciones Interindividuales).
 - Si analizamos los resultados obtenidos al establecer la correlación entre las variables edad y estrato socioeconómico, y el área que evalúa la escala, encontramos que las diferencias estadísticamente significativas se distribuyen de la siguiente manera:
Para los cinco años, las diferencias son estadísticamente significativas, entre los estratos sociales alto y ba-

jo en las tres áreas (Autodirección, Intereses y Relaciones Interindividuales), de la escala. Son estadísticamente significativas entre los estratos alto y medio para las áreas de Intereses y Relaciones Interindividuales.

Para los seis años, las diferencias son estadísticamente significativas entre los tres estratos socioeconómicos y para todas las áreas que evalúa la escala (Autodirección, Intereses y Relaciones Interindividuales).

Para los ocho años, las diferencias son estadísticamente significativas entre los tres estratos sociales (alto, medio y bajo) y para todas las áreas estudiadas (Autodirección, Intereses y Relaciones Interindividuales).

Para los diez años, las diferencias son estadísticamente significativas, entre los estratos socioeconómicos alto y medio en el área de Relaciones Interindividuales y entre los estratos sociales medio y bajo en las áreas de Intereses y Relaciones Interindividuales.

Para los doce años, las diferencias estadísticamente significativas se observan entre los estratos socioeconómicos alto y bajo en las áreas de Autodirección y Relaciones Interindividuales.

Puesto que aparecen diferencias estadísticamente significativas, tanto por edad como por estrato social, en las distintas áreas de la escala (Autodirección, Intereses, Relaciones Interindividuales), se estimó que las diferencias de rendimiento en la Escala de Desarrollo Psicosocial (E.D.P.S.), se relaciona con las variables estrato socioeconómico y edad cronológica.

Estos hallazgos permiten concluir la necesidad de elaborar normas diferenciales, para las distintas edades (cinco, seis, ocho, diez y doce años), y los diferentes estratos sociales considerados (alto, medio y bajo).

II

M E T O D O L O G I A

1.- ESTANDARIZACION: ANTECEDENTES TEORICOS

Dado que nuestra investigación consiste en la estandarización de la Escala de Desarrollo Psicosocial para las edades de 6 y 8 años, definiremos algunos conceptos relacionados.

La aplicación de una prueba psicométrica en un medio socio-cultural diferente a aquel en el cual fue diseñado el instrumento, requiere un proceso de estandarización que "se inicia con la adaptación del instrumento al medio cultural en que se desea aplicar, 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". (Celis, A., Iturra, A. y Farías, R., 1976).

Desde el punto de vista psicométrico, el proceso de estandarización comprende además de la adaptación del instrumento original, el perfeccionamiento o afinamiento del mismo y la comprobación empírica de los resultados obtenidos en el medio de adaptación. (Celis, A., Iturra, A. y Farías, R. 1976).

Es esta última etapa la que se llevará a cabo en esta investigación, dado que el proceso de adaptación del instrumento ya ha sido completado para todas las edades que considera la prueba original.

Corresponde en esta etapa la comprobación de los resultados obtenidos en el proceso de adaptación anterior realizado por Carrasco, R. y Molina, S. para las edades de 6 y 8 años en 1985.

La comprobación empírica se llevará a cabo en una muestra representativa de sujetos, que se describe en pág. 99.

El proceso de estandarización consiste básicamente en mantener las mismas condiciones en la aplicación y corrección del test; y en la obtención de normas.

El objetivo de obtener normas es poseer un punto de referencia que nos permita interpretar los resultados en relación al rendimiento del grupo normativo.

Para los efectos de esta investigación nos interesa establecer dos tipos de normas: - Normas diferenciales

- Normas clínicas

- Normas Diferenciales

Existen dos tipos de normas diferenciales:

- A.- Mediante la aplicación de una misma prueba con diferentes propósitos. Por ejemplo, con el propósito de evaluar clínicamente, y para selección de personal.
- B.- Mediante la aplicación de una misma prueba a grupos con distintas características.

En esta investigación, corresponde utilizar este tipo de normas, ya que el análisis de la prueba experimental arrojó diferencias significativas en cuanto a edad, y nivel socioeconómico. Por esto, las normas diferenciales consideradas en este trabajo serán normas por edad y normas según nivel socioeconómico (comunicación personal Wenk, E., 1989). No se trabajará con la norma diferencial sexo porque en el estudio original de la escala realizado por Zazzó y Hurtig, como en el estudio de adaptación en Chile realizado por Carrasco y Molina, no se encontraron diferencias significativas entre ambos sexos.

- Normas Clínicas

Se obtienen toda vez que del colectivo se derivan muestras estratificadas de razón fija o fracción óptima, ya que, de trabajarse normas en base a muestras estratificadas proporcionales, el mayor peso de alguno de los estratos puede restar representatividad a las normas para los otros estratos. Esto se soluciona con las muestras estratificadas de razón fija, por cuanto se establecen para la misma proporción de sujetos en cada estrato, posibilitando la comparación entre éstos y no permitiendo por tanto que influya un estrato por sobre otro. La norma clínica constituye el promedio simple de los resultados parciales de cada estrato. (Crombach, 1972, citado por Berdicewski, 1974).

Existen varias formas de convertir las puntuaciones

directas de los tests de manera que cumplan con el objetivo de valorar la ejecución de un sujeto con respecto a otros.

Describiremos un tipo de puntuación de entre los existentes, por ser el que utilizaremos en esta investigación.

Puntaje Percentil: Es el que se expresa en función del porcentaje de personas en el grupo normativo, que quedan por debajo de una puntuación directa determinada. (Anastasi, A., 1967). Se utilizan cuando el nivel de medición en que se encuentran las puntuaciones especiales es ordinal, y al aplicarlos no se tiende a cambiar la forma de la distribución de los puntajes originales.

El puntaje percentil obtenido de la transformación del puntaje bruto alcanzado de acuerdo al rendimiento en la escala, es expresado en tablas que representan las normas diferenciales por nivel socioeconómico y normas diferenciales por edad.

Descripción del Universo:

Considerando que esta estandarización constituye otra etapa de una investigación ya iniciada, es que creemos necesario mantener las características del colectivo que fue descrito para la investigación en su primera fase. Nuestro trabajo se orienta a la obtención de normas para un colectivo compuesto por niños de seis y ocho años, de ambos sexos, de residencia urbana, escolarizados en

establecimientos educacionales que imparten educación básica, regidos por normas del Ministerio de Educación, pertenecientes al área metropolitana.

Resulta recomendable iniciar los trabajos de estandarización en poblaciones como la de la Región Metropolitana, por ser un grupo heterogéneo que posee sujetos de muy diferente tipo, y que resultarían representativos de las personas que se encuentran en otros centros urbanos grandes de nuestro país.

Investigaciones recientes muestran además que el impacto de los medios de comunicación de masas, y el hecho de contar con planes educacionales regulados y definidos por el Ministerio de Educación, habría tenido el efecto de homogeneizar, en términos de estimulación recibida, en la población residente de los distintos centros urbanos de nuestro país. (Hernández, citado en Guerra, M.S., 1986).

Se supone que el impacto de los medios de comunicación masiva podría ser menor en sectores suburbanos, lo que a su vez podría estar condicionando un comportamiento diferencial en las variables que interesa medir. Esta situación indica que resultaría importante trabajar en primer lugar normas para sujetos urbanos, para con posterioridad evaluar la posibilidad de normar también para sujetos suburbanos y/o rurales; ésto último, con el fin de saber si los sujetos pertenecientes a otro tipo de centros urbanos presentan diferencias significativas con los evaluados en el área metropolitana.

2.-

METODOLOGIA

2.1 Definición del Problema:

El problema que enfrentamos es la carencia de normas que posibiliten la interpretación de los resultados obtenidos mediante la aplicación de la Escala de Desarrollo Psicosocial (E.D.P.S.), de los autores R. Zazzó y M. C. Hurtig, adaptada por Carrasco y Molina; Alarcón y Veas; y Velasco para nuestro medio.

2.2 Tipo de Estudio

Se trata de un estudio de tipo descriptivo, psicométrico, de campo y de características formales.

2.2.1 Descriptivo: Porque se refiere a la descripción de las principales modalidades de formación, de estructuración o de cambio de un evento y de sus relaciones con otros eventos. (Briones, G. 1985).

2.2.2 Psicométrico: Porque se trabaja con instrumentos psicológicos de medición y porque el tema a estudiar es la investigación en torno a un test o prueba psicológica.

2.3 Objetivos

2.3.1 Objetivo General:

La investigación llevada a cabo tiene por objeto estandarizar la Escala de Desarrollo Psicosocial de R. Zazzó y M. C. Hurtig, para niños de 6 y 8 años de edad, de ambos sexos, con residencia urbana, escolarizados en establecimientos que imparten Educación General Básica en la Región Metropolitana, y pertenecientes a los tres estratos socio-económicos en que se dividió la población.

2.3.2 Objetivos específicos:

- Continuar la investigación iniciada por Carrasco, R. y Molina, S. (1985); Velasco, M. P. (1986); Alarcón, C. y Veas, M. (1987); quienes efectuaron la adaptación de la Escala de Desarrollo Psicosocial (E.D.P.S), para las edades de 5-12 años, de niños escolarizados, pertenecientes a la Región Metropolitana.

- Obtener normas clínicas, y diferenciales por estrato socioeconómico y edad, de acuerdo con los hallazgos emanados de la adaptación del instrumento para el rango etario de 6 y 8 años.

- Contar con un instrumento adaptado y estandarizado,

que permita evaluar el desarrollo psicosocial de niños chilenos, en la edad de 6 y 8 años.

Aportar información que pueda ser utilizada en futuras investigaciones acerca del desarrollo psicosocial de niños escolarizados.

Sugerir líneas de investigación futura para optimizar la utilización del instrumento, a partir de los resultados obtenidos.

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.

2.4 Descripción de la muestra:

Dada la extensión de la población escolar básica del área metropolitana se eligió trabajar sobre una muestra de este universo, eligiéndose en este caso trabajar con una muestra estratificada de fracción óptima.

2.4.1 Caracterización de la muestra:

Una muestra estratificada: "consiste en dividir el universo en subconjuntos excluyentes y exhaustivos, homogéneos en relación a las variables que se han utilizado

para efectuar la partición del universo estimado.

Por otra parte, si se ponderan los resultados obtenidos a partir de una muestra estratificada de fracción óptima por el peso que el estrato tiene en el colectivo, se obtienen resultados tan representativos como al trabajar con una muestra estratificada proporcional. (comunicación personal Wenk, E., 1989).

Existen dos tipos de muestras estratificadas, a saber: proporcionales y de fracción óptima.

- a) Muestra estratificada proporcional: Es aquella que reproduce la misma proporción de casos que existe en el colectivo.

- b) Muestra de fracción óptima: Es aquella que toma una fracción de muestreo diferente en cada estrato, y permite que el esquema de cada uno de éstos tenga la misma cantidad de elementos. "Cuando se estandariza tests psicológicos, tradicionalmente se utilizan muestras estratificadas proporcionales", sin embargo, tal como lo enfatiza Crombach (1970), "cuando en una población uno de los estratos está demasiado recargado, el presentarlo con el mismo peso que tiene en el colectivo, introduce en las normas un error, ya que dejan de ser representativas para los otros estratos". (Latorre, C. G., 1982).

Trabajar con una muestra estratificada de fracción óptima nos posibilita la obtención de la llamada norma clínica, por cuanto se establecen para la misma proporción de sujetos en los estratos permitiendo además, la comparación de los sujetos que pertenecen a cada uno de esos diferentes estratos.

El tamaño definido para la muestra fue de 450 sujetos con las características indicadas del universo, que se distribuyó de la siguiente manera:

CUADRO Nº 1

	N.S.E.	ALTO	MEDIO	BAJO	TOTAL
E	6	75	75	75	225
D					
A	8	75	75	75	225
D					
TOTAL		150	150	150	450

El tamaño muestral quedó definido por la necesidad de establecer normas diferenciales por nivel socioeconómico y por edad. En este caso, el tamaño muestral definido que ascendería a 100 casos por estrato, ha podido reducirse en un 25%, dado que diversos autores (Guilford y Fruchter, 1984; Escotet, 1973), indican que aún con una merma de hasta ese porcentaje de casos, se mantiene la representatividad del colectivo, por la estratificación inducida a la muestra.

En cada uno de los estratos se ha tomado aproximadamente la misma proporción de varones y niñas, aunque no se persigue el obtener normas diferenciales por sexo por cuanto la adaptación indicó que no había diferencias en relación a esta variable. De todos modos, se trabaja con la misma proporción para no introducir un sesgo involuntario en los resultados.

Para la obtención de la muestra se eligieron comunas de los tres niveles socioeconómicos: alto, medio y bajo. Fueron definidas de acuerdo a un instrumento de estratificación socioeconómica elaborado en 1985 por el Instituto de Investigación de Mercado CADEM, (Consultores Asociados de Marketing) (anexo N^o 5). De las comunas representativas de cada estrato, se eligió al azar tres establecimientos educacionales que impartieran educación básica. Esta elección se hizo de acuerdo al registro estadístico del Departamento de Estadísticas del Ministerio de Educación. Los colegios seleccionados constituían "unidades tipo" vale decir, éstos poseían un alto porcentaje de alumnos del nivel socioeconómico requerido y por lo tanto se le podía considerar representativos de este nivel. Luego se eligieron los niños en cada grupo etario, se les chequeó con la Escala de Himmel en su N.S.E. (anexo N^o 4) y se registraron los datos personales.

Se asignó la máxima prioridad al primer colegio examinado, y sólo si se agotaba la posibilidad de selección de alumnos dentro de ese establecimiento, se completaba el número necesario con el siguiente establecimiento educacional.

2.5 Definición de Variables

La definición de variables que se entrega a continuación mantiene los criterios planteados desde la primera fase de este estudio, con el fin de no introducir elementos que pudiesen alterar la validez de éste, que "dice relación con el contenido mismo de las variables a ser medidas" (Berdicewski, O. 1974).

2.5.1 Definición de Variables Dependientes:

Zazzó y Hurtig distinguen tres aspectos comportamentales:

a) Adquisición de Autodirección:

- Autonomía material en la casa (comer, vestirse, acostarse, responsabilidad material de sí mismo).

- Autonomía de actividades (trabajo escolar, ayuda en las tareas de la casa).

- Autonomía en las actividades exteriores al ámbito familiar (desplazamientos, disponibilidad y utilización del dinero).

b) Desarrollo del Interés:

Apertura intelectual del niño.

Por ejemplo, interés por los libros, por la lectura, interés por la vida social.

c) Desarrollo de las Relaciones Interindividuales:

Autonomía

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

2.5.2 Definición de variables independientes (variables de estratificación)

La muestra se estratificó de acuerdo con dos variables:

a) Edad Cronológica:

Dado que en el manual original de la escala, aparece una diferencia poco significativa entre los valores de las medianas de edades adyacentes, Zazzó estimó que no se justificaba trabajar con todas las edades (6 - 7 y 8 años). Lo hizo en el tramo de edad considerado, con los niños de 6 y 8 años.

Al igual que en el estudio original, en esta estandarización se consideran niños con edades de 6 y 8 años. El número de niños en cada grupo es de 75 y el rango

etario está comprendido para los 6 años, entre 5 años 9 meses y 6 años 3 meses; y para los 8 años, entre 7 años 9 meses y 8 años 3 meses.

De acuerdo con lo anterior, el esquema final de la muestra por edad fue el siguiente:

CUADRO Nº 2

Rangos de edad considerados en la muestra de estandarización

<u>EDAD CRONOLOGICA</u>	<u>RANGO ETARIO</u>
6 años	5 años 9 meses a 6 años 3 meses
8 años	7 años 9 meses a 8 años 3 meses

Operacionalmente la variable fue definida de acuerdo al registro de datos personales de cada alumno, con que contaba el colegio al cual pertenecía el niño.

b) 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". (Davis, M. y otros, 1968).

Clase social o "estrato" como la llamó Max Weber, consiste en un conjunto de familias que tienen un prestigio igual o casi igual de acuerdo con los criterios de valorización con el sistema de estratificación". (Barber, B. 1964).

Estratificar socioeconómicamente permite obtener información más confiable en cuanto a la representatividad del colectivo.

La estratificación socioeconómica a que podía asignarse cada niño se verificó mediante la Escala de Estratificación Socioeconómica elaborada por Himmel y colaboradores (1971), que constituye la misma escala utilizada en las etapas anteriores de esta investigación (anexo Nº 4).

2.5.3 Definición de variables de muestreo

a) Normalidad Psicológica:

Definida como la ausencia de tratamiento y/o síntomas en la historia de vida del niño (cuadros orgá-

nico-cerebrales, hiperkinesia y cuadros endógenos que comprometan el área de conducta en estudio).

Este criterio definido por Bower (1981), nos permitió 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 podían alterar secundariamente la conducta y el desarrollo psicosocial.

Esta variable fue controlada mediante la aplicación de la encuesta de anamnesis utilizada por Carrasco y Molina (anexo N° 3).

b) Niños Urbanos:

La muestra estuvo compuesta por sujetos de extracción urbana que reciben instrucción escolar en establecimientos educacionales pertenecientes a la Región Metropolitana.

La adopción de esta variable de muestreo obedeció al interés de mantener las características de la muestra original en que trabajaron los autores de la escala, Zazzó y Hurtig, quienes administraron el instrumento a niños de extracción urbana.

No obstante lo anterior, y tal como se planteara en la descripción del universo, se podría suponer que no habría diferencias significativas en los resultados posibles de obtener al aplicar el instrumento en otros centros urbanos, dado que los medios de comunicación de masas y los programas educacionales a los que tienen acceso los niños de las distintas zonas urbanas son homogéneos, entregando de esta forma estimulación muy semejante a la que reciben los habitantes de las grandes ciudades del país. (Guerra, M. S. 1986).

c) Colegios con características consideradas atípicas:

Los niños fueron seleccionados al azar, aunque ateniéndose a los factores del diseño, en diversos establecimientos educacionales de la Región Metropolitana. Estos últimos fueron elegidos para tal efecto, por ser representativos de los diversos niveles socio-económicos, de acuerdo a lo establecido por el Ministerio de Educación.

Se incluyeron solamente colegios mixtos, públicos y privados, de orientación laica o católica, pero evitando aquellos de características muy peculiares (como los dependientes de movimientos religiosos particulares o de colonias extranjeras, por ejemplo Instituto Hebreo, Colegio Adventista Las Condes, entre otros).

Creemos que establecimientos de este tipo pueden entregar creencias religiosas y/o culturales que no son las que priman en la población de la cual se extrajo la muestra, e inducir probables sesgos comportamentales a los que podría resultar sensible la Escala de Desarrollo Psicosocial (E.D.P.S.).

Incluir como variable interviniente la atipicidad de los colegios, nos permitirá controlar esta posible alteración en los resultados.

2.6 Descripción de instrumentos

a) Escala de Desarrollo Psicosocial de los autores R. Zazzó y M.C. Hurtig

(Descrita en la pág. 70)

b) Escala de Estratificación de Nivel Socioeconómico:

(Anexo N° 4)

Escala de clasificación de nivel socioeconómico de la familia, en base a la educación y ocupación de los padres, según categorías precodificadas y puntuadas de acuerdo a la estratificación realizada por Himmel y otros en el año 1981.

La escala de Himmel surgió como una necesidad de

poder contar con un instrumento de medición, cuya calidad técnica permitiera controlar efectivamente la variable nivel socioeconómico que, a juicio de la autora, en países en vías de desarrollo tiene una influencia significativa en conductas tales como el rendimiento escolar (Himmel, E. y otros "Análisis de los Efectos Variables Socioeconómicos y del Colegio sobre el Rendimiento Escolar").

Consideraciones similares son las que sustentan la decisión de controlar en este estudio, la variable "nivel socioeconómico" al que pertenecen los sujetos considerados en la muestra.

Durante la aplicación de la prueba se observó que la escala de Himmel, tiende a subir de estrato social a los sujetos pertenecientes a estrato bajo.

No obstante lo anterior, el criterio para utilizar la Escala de Estratificación Social de Himmel en esta etapa de la investigación, fue metodológico, dado que en el proceso de adaptación de la Escala de Desarrollo Psicosocial, se estratificaron los niveles socioeconómicos con este mismo instrumento.

c) Encuesta de anamnesis

(Anexo Nº 3)

Pauta de anamnesis respondida por la madre del niño en entrevista individual. El instrumento fue creado ad-hoc por Carrasco, R. y Molina, S. (1985). Este se fundamenta en los criterios citados por Bower (1981):

- Manejo de símbolos.
- Vida con su grupo de iguales.
- Trato con las autoridades.
- Regulación de las emociones.
- Datos anamnésicos que permitan explorar aspectos relevantes de la historia vital del sujeto.

Su aplicación permite descartar patologías neuropsiquiátricas graves, controlando la variable de muestreo "normalidad psicológica".

2.7 Procedimiento

Selección de la Muestra para Estandarizar la Escala de Desarrollo Psicosocial, para las edades de 6 y 8 años.

2.7.1 Selección de comunas

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.
(Anexo N° 5).

2.7.2 Selección de colegios

De cada comuna seleccionada se escogió tres establecimientos educacionales que presentaran la mayor proporción de alumnos pertenecientes al estrato socioeconómico correspondiente.

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

a) Estrato socioeconómico Bajo:

- Comuna de Renca:

Colegio Primitiva Echeñique.

- Comuna de San Miguel:

Escuela D 478.

b) Estrato socioeconómico medio:

- Comuna de Santiago:

Colegio Anglo Chileno

- Comuna de Ñuñoa:

Colegio Nta. Sra. del Pilar

c) Estrato Socioeconómico Alto:

- Comuna de Las Condes:

Colegio British High School

Colegio Sn. Juan Evangelista

2.7.3 Selección de los sujetos

La selección de los sujetos de cada establecimiento educacional se realizó de acuerdo a los criterios de edad y estrato socioeconómico.

2.7.4 Aplicación de la Escala de Desarrollo Psicosocial

Adaptada

(Anexo N° 1.)

- Se tabularon los resultados obtenidos según edad y estrato socioeconómico. Esto, para cada una de las tres áreas que evalúa la escala (Autodirección, Intereses, Relaciones Interindividuales) y para la prueba total.

- Se establecieron las relaciones existentes entre el desarrollo psicosocial y las variables edad y estrato socioeconómico.

2.8 Tamaño y distribución de la muestra obtenida

	<u>N.S.E.</u>	<u>ALTO</u>	<u>MEDIO</u>	<u>BAJO</u>	<u>TOTAL</u>
E	6	75	84	86	245
D					
A	8	84	77	80	241
D					
	<u>TOTAL</u>	<u>159</u>	<u>161</u>	<u>166</u>	<u>486</u>

Dado que el tamaño definido para la muestra era de 450 sujetos y el tamaño de la muestra obtenida fue de 486, se excluyó a 36 sujetos. Esto de acuerdo con los siguientes criterios:

- Aquellos casos que presentaban dudas, en relación a la variable "normalidad psicológica", (definida en pág.106).
- Sujetos que estaban en tratamiento con algún tipo de psicofármaco.
- Aquellos casos que a sugerencia de la educadora, habían sido referidos a consulta con psicólogo o neurólogo.
- Los niños que vivían sólo con la madre, y por tanto carecían de imagen paterna.

- Los niños que, aún cuando asistían a establecimientos educacionales pertenecientes a la Región Metropolitana, residían en zonas sub-urbanas o excesivamente alejadas del área metropolitana.

- Luego de la aplicación de la escala (E.D.P.S.) a la muestra, se clasificaron las pruebas por edad y nivel socioeconómico, dado que en la etapa de adaptación se observó que el instrumento discriminaba respecto de estas dos variables (no así en relación a la variable sexo).

- Se calcularon los puntajes bruto para cada subprueba (área) y para la prueba total. Una vez obtenida la sumatoria en cada una de las pruebas, separando por edad y estrato social, se calculó la frecuencia absoluta que permitió determinar el número de casos en el grupo indicado en relación a cada puntaje. Con la frecuencia relativa, y la frecuencia relativa acumulada fue posible transformar el puntaje bruto a puntaje percentil.

Así, a cada puntaje bruto o rango de puntaje bruto le correspondió su equivalente en puntaje percentil.

- A partir de lo anterior se obtuvo normas diferenciales por edad y estrato socioeconómico. Luego se establecieron normas diferenciales considerando sólo la variable edad (seis y ocho años), lo que constituyó la norma clínica para cada grupo etario. Estas normas se expresaron punto a punto a fin de proporcionar la ubicación exacta del sujeto en relación al grupo al cual pertenece. Luego las normas obtenidas se expresaron en

rangos percentiles, dado que constituye la forma más utilizada y conocida para expresarlos y saber la posición exacta de un sujeto en relación a su grupo (saber si corresponde a la ubicación del 50% central de la distribución o si está sobre o bajo éste).

- Se construyeron tablas que representan las normas diferenciales según nivel socioeconómico y edad para cada área evaluada y para la prueba total. De esta forma, se construyeron tablas para ambas edades (seis años: tablas N° 1, 2, 3, 4, 5, 6; ocho años: tablas N° 7, 8, 9, 10, 11, 12). Se construyeron también tablas por edad para la prueba total (para los seis años: tabla N° 13; para los ocho años: tabla N° 14).

- Se construyeron veinte tablas que fueron definidas según normas diferenciales por nivel socioeconómico (N.S.E.) y para cada grupo de edad. Así, para los seis años se construyeron tres tablas según estrato socioeconómico alto, medio y bajo (tablas N° 1, 2, y 3). Se construyeron para la misma edad y en base al N.S.E., tablas para la prueba total (tablas N° 4, 5 y 6).

El mismo procedimiento y criterio anterior se utilizó para la edad de ocho años (tablas N° 7, 8, 9, 10, 11 y 12).

Se construyeron tablas para el grupo total, es decir,

que incluyeran todos los niveles socioeconómicos y la prueba total, lo que constituye la norma clínica. Esto se hizo para la edad de seis años (tabla N° 13) y para la edad de ocho años (tabla N° 14).

Se construyeron tablas que representan las normas expresadas en rangos percentiles por edad y subpruebas. Para ambas edades se confeccionaron tablas de acuerdo a las tres subpruebas, para los seis años (tablas N° 15, 16 y 17) y para los ocho años (tablas N° 18, 19, 20).

- A partir de lo observado en las tablas que muestran las normas expresadas en rangos percentiles se constató con la Prueba de la Mediana (Siegel, 1972), el grado de significación de las diferencias observadas entre las medianas:

- A los seis años se observan diferencias estadísticamente significativas en los tres estratos sociales para todas las áreas evaluadas por la escala (E.D.P.S.).

- A los seis años se observa mayor grado de diferencias estadísticamente significativas en los estratos social medio y alto en relación al estrato social bajo para las áreas Autodirección e Intereses.

- A los ocho años se observan diferencias estadísticamente significativas entre las medianas en los

estratos sociales medio y alto en relación al estrato bajo para las tres áreas evaluadas.

- A la misma edad no se observan diferencias estadísticamente significativas para las tres áreas evaluadas.
- A la edad de ocho años no se observan diferencias estadísticamente significativas entre los estratos sociales medio y alto en las áreas de Intereses y Relaciones Interindividuales.

Vemos entonces que la Escala de Desarrollo Psicosocial discrimina en mayor grado entre estratos socioeconómicos a la edad de seis años.

Utilizar la prueba de la mediana no era condición necesaria para el análisis de los resultados, porque en la adaptación ya se había encontrado diferencias estadísticamente significativas entre el rendimiento de ambas edades (seis y ocho años), y estratos socioeconómicos en una o todas las áreas que mide la prueba (págs.89-90).

No obstante lo anterior se aplicó la prueba de la mediana a los resultados encontrados en esta etapa de estandarización, porque nos resultó particularmente llamativa la cercanía de los resultados al analizar las tablas de normas obtenidas.

- Finalmente, los resultados observados en las tablas se expresaron en cuatro gráficos que muestran la relación entre el puntaje percentil y el puntaje bruto. Se graficó para cada subprueba y para la prueba total. Se representan en un mismo gráfico ambas edades, seis años (línea continua) y ocho años (línea segmentada):

Gráfico N° 1 = Subprueba Autodirección 6 y 8 años.

Gráfico N° 2 = Subprueba Intereses 6 y 8 años.

Gráfico N° 3 = Subprueba Relaciones Interindividuales 6
y 8 años.

Gráfico N° 4 = Prueba Total 6 y 8 años.

Los gráficos muestran la relación entre puntaje bruto y puntaje percentil, y la evolución de la curva de rendimiento para la población evaluada de 6 y 8 años.

NORMAS DIFERENCIALES POR N.S.E.

GRUPO : 6 AÑOS

N.S.E. : ALTO

Sub Prueba Autodirección		Sub Prueba Intereses		Sub Prueba Relaciones Inter- personales	
Puntaje Bruto	Perce- ntiles	Puntaje Bruto	Perce- ntiles	Puntaje Bruto	Perce- ntiles
0-13.5	<1	0 - 4.5	<1	0 - 5.0	<3
14.0	1	5.0	1	5.5- 6.0	3
14.5-15.5	3	5.5	3	6.5	4
16.0-16.5	5	6.0	8	7.0	5
17.0	8	6.5	12	7.5	8
17.5	9	7.0- 7.5	17	8.0	12
18.0-18.5	12	8.0	27	8.5	13
19.0	13	8.5	31	9.0	16
19.5	16	9.0	35	9.5	23
20.0	17	9.5	37	10.0	27
20.5	20	10.0	40	10.5	36
21.0	25	10.5	43	11.0	49
21.5	28	11.0	48	11.5	68
22.0	29	11.5	52	12.0	84
22.5	32	12.0	59	12.5	89
23.0	37	12.5	60	13.0	93
23.5	40	13.0	76	13.5-15.0	99
24.0	44	13.5	85	15.5	>99
24.5	48	14.0	91	-	-

TABLA Nº 1

(CONTINUACION TABLA N° 1)

Sub Prueba Autodirección		Sub Prueba Intereses		Sub Prueba Relaciones Inter- personales	
Puntaje Bruto	Perce- ntiles	Puntaje Bruto	Perce- ntiles	Puntaje Bruto	Perce- ntiles
25.0	55	14.5	93	-	-
25.5	60	15.0	96	-	-
26.0	67	15.5	97	-	-
26.5	68	16.0	>99	-	-
27.0	71	-	-	-	-
27.5	73	-	-	-	-
28.0	75	-	-	-	-
28.5	76	-	-	-	-
29.0	81	-	-	-	-
29.5-30.0	85	-	-	-	-
30.5-31.0	87	-	-	-	-
31.5-32.5	88	-	-	-	-
33.0	91	-	-	-	-
33.5	95	-	-	-	-
34.0-34.5	96	-	-	-	-
35.0	97	-	-	-	-
35.5-36.5	99	-	-	-	-
37.0-39.5	>99	-	-	-	-

NORMAS DIFERENCIALES POR N.S.E.

GRUPO : 6 AÑOS

N.S.E. : MEDIO

Sub Prueba Autodirección		Sub Prueba Intereses		Sub Prueba Relaciones Inter- individuales	
Puntaje Bruto	Perce- ntiles	Puntaje Bruto	Perce- ntiles	Puntaje Bruto	Perce- ntiles
0 - 7.5	<1	0- 3.0	<1	0 - 5.0	<3
8.0-10.5	1	3.5	1	5.5	3
11.0-11.5	3	4.0- 4.5	3	6.0	4
12.0	4	5.0	4	6.5	5
12.5	5	5.5	5	7.0	12
13.0	7	6.0- 6.5	11	7.5	21
13.5	8	7.0	13	8.0	27
14.0-16.5	9	7.5	17	8.5	29
17.0	13	8.0	25	9.0	37
17.5	16	8.5	28	9.5	45
18.0-18.5	17	9.0	32	10.0	53
19.0	20	9.5	35	10.5	59
19.5	23	10.0	45	11.0	67
20.0	31	10.5	52	11.5	73
20.5	35	11.0	63	12.0	81
21.0	36	11.5	68	12.5	85
21.5-22.0	39	12.0	80	13.0	93
22.5	44	12.5	83	13.5-15.5	99
23.0	47	13.0	88	16.0	>99

TABLA N° 2

(CONTINUACION TABLA N° 2)

Sub Prueba Autodirección		Sub Prueba Intereses		Sub Prueba Relaciones Inter- individuales	
Puntaje Bruto	Perce- ntiles	Puntaje Bruto	Perce- ntiles	Puntaje Bruto	Perce- ntiles
23.5-24.0	48	13.5	92	-	-
24.5	53	14.0	95	-	-
25.0	56	14.5	96	-	-
25.0	63	15.0-15.5	99	-	-
26.0	68	16.0	>99	-	-
26.5-27.0	72	-	-	-	-
27.5	76	-	-	-	-
28.0	77	-	-	-	-
28.5	81	-	-	-	-
29.0	85	-	-	-	-
29.5	88	-	-	-	-
30.0-30.5	89	-	-	-	-
31.0	91	-	-	-	-
31.5-32.0	92	-	-	-	-
32.5	93	-	-	-	-
33.0-33.5	95	-	-	-	-
34.0	96	-	-	-	-
34.5-36.5	97	-	-	-	-
37.0-37.5	99	-	-	-	-
38.0-40.0	>99	-	-	-	-

NORMAS DIFERENCIALES POR N.S.E.

GRUPO : 6 AÑOS

N.S.E. : BAJO

Sub Prueba Autodirección		Sub Prueba Intereses		Sub Prueba Relaciones Inter- individuales	
Puntaje Bruto	Perce- ntiles	Puntaje Bruto	Perce- ntiles	Puntaje Bruto	Perce- ntiles
0 - 8.0	<1	0 - 0.5	<1	0 - 2.0	<1
8.5-10.0	3	1.0- 1.5	1	2.5	1
10.5	4	2.0- 2.5	3	3.0- 3.5	4
11.0	5	3.0	5	4.0- 4.5	7
11.5	8	3.5	7	5.0	15
12.0	9	4.0	9	5.5	17
12.5	11	4.5	12	6.0	19
13.0-14.0	13	5.0- 5.5	17	6.5	20
14.5	15	6.0	23	7.0	21
15.0	16	6.5	25	7.5	23
15.5	17	7.0	31	8.0	29
16.0	20	7.5	32	8.5	35
16.5	24	8.0	40	9.0	44
17.0	25	8.5	45	9.5	49
17.5	28	9.0	57	10.0	57
18.0-18.5	31	9.5	59	10.5	64
19.0-19.5	33	10.0	63	11.0	75
20.0	36	10.5	67	11.5	77
20.5	39	11.0	77	12.0	87

TABLA Nº 3

(CONTINUACION TABLA Nº 3)

Sub Prueba Autodirección		Sub Prueba Intereses		Sub Prueba Relaciones Inter- individuales	
Puntaje Bruto	Perce- ntiles	Puntaje Bruto	Perce- ntiles	Puntaje Bruto	Perce- ntiles
21.0	41	11.5	80	12.5	91
21.5	45	12.0	81	13.0	93
22.0	52	12.5	83	13.5	96
22.5-23.0	57	13.0	88	14.0-14.5	99
23.5-24.0	60	13.5	91	15.0	>99
24.5	64	14.0	97	-	-
25.0	67	14.5-17.0	99	-	-
25.5	68	17.5	>99	-	-
26.0	73	-	-	-	-
26.5	75	-	-	-	-
27.0	76	-	-	-	-
27.5	79	-	-	-	-
28.0	81	-	-	-	-
28.5	83	-	-	-	-
29.0	85	-	-	-	-
29.5	89	-	-	-	-
30.0-30.5	91	-	-	-	-
31.0-31.5	93	-	-	-	-
32.0-33.0	95	-	-	-	-
33.5-34.0	96	-	-	-	-
34.5-36.5	97	-	-	-	-
37.0-37.5	99	-	-	-	-
38.0-41.0	>99	-	-	-	-

NORMA DIFERENCIAL POR N.S.E. PRUEBA TOTAL

GRUPO : 6 AÑOS

N.S.E. : ALTO

<u>Puntaje Bruto</u>	<u>Percentil</u>	<u>Puntaje Bruto</u>	<u>Percentil</u>
0 - 27.5	<1	47.0	47
28.0 - 31.0	3	47.5	49
31.5	4	48.0	57
32.0	5	48.5	59
32.5 - 33.5	7	49.0	60
34.0 - 34.5	8	49.5	63
35.0 - 36.0	9	50.0	64
36.5	12	50.5	68
37.0 - 37.5	15	51.0	69
38.0	17	51.5 - 52.0	77
38.5 - 40.0	20	52.5 - 53.5	80
40.5	21	54.0	81
41.0	23	54.5	83
41.5	24	55.0	85
42.0	25	55.5	87
42.5	32	56.0	88
43.0	35	56.5	91
43.5 - 44.0	37	57.0	92
44.5	39	57.5 - 59.0	95
45.0	40	59.5 - 60.0	96
45.5	41	60.5	97
46.0	43	61.0 - 63.0	99
46.5	45	63.5	>99

TABLA N° 4

NORMA DIFERENCIAL POR N.S.E. PRUEBA TOTAL

GRUPO : 6 AÑOS

N.S.E. : MEDIO

<u>Puntaje Bruto</u>	<u>Percentil</u>	<u>Puntaje Bruto</u>	<u>Percentil</u>
0 - 20.0	<1	42.5	40
20.5 - 24.0	1	43.0	43
24.5 - 26.5	3	43.5	44
27.0	4	44.0	47
27.5	5	44.5	49
28.0 - 29.5	7	45.0 - 45.5	53
30.0	8	46.0	56
30.5 - 31.5	9	46.5 - 47.0	60
32.0 - 32.5	11	49.5	61
33.0 - 33.5	12	48.0	67
34.0	13	48.5	69
34.5 - 35.0	15	49.0	72
35.5 - 36.0	16	49.5	73
36.5	19	50.0	76
37.0 - 37.5	21	50.5	80
38.0 - 38.5	25	51.0 - 51.5	81
39.0	27	52.0	84
39.5	29	52.5	87
40.0	32	53.0 - 54.0	88
40.5	35	54.5	92
41.0	36	55.0	95
41.5 - 42.0	39	55.5 - 58.5	96

TABLA N° 5

(CONTINUACION N° 5)

Puntaje Bruto	Percentil	Puntaje Bruto	Percentil
59.0 - 61.0	97	-	-
61.5	99	-	-
62.0	>99	-	-

NORMA DIFERENCIAL POR N.S.E. PRUEBA TOTAL

GRUPO : 6 AÑOS

N.S.E. : BAJO

<u>Puntaje Bruto</u>	<u>Percentil</u>	<u>Puntaje Bruto</u>	<u>Percentil</u>
0 - 15.0	<1	37.0 - 38.0	40
15.5 - 16.5	1	38.5	41
17.0 - 20.0	3	39.0 - 40.0	43
20.5 - 22.5	5	40.5	48
23.0	7	41.0	51
23.5 - 24.0	8	41.5	52
24.5 - 26.5	9	42.0 - 42.5	56
27.0	11	43.0 - 43.5	57
27.5	12	44.0	60
28.0	15	44.5 - 45.0	63
28.5 - 29.5	17	45.5	67
30.0 - 30.5	19	46.0 - 47.5	69
31.0	20	48.0	73
31.5	21	48.5	75
32.0	23	49.0 - 49.5	79
32.5 - 33.0	24	50.0	81
33.5	25	50.5	87
34.0	28	51.0	88
34.5	31	51.5	89
35.0	32	52.0 - 52.5	91
35.5	33	53.0 - 55.0	92
36.0	35	55.5 - 56.5	95
36.5	37	57.0 - 57.5	96

TABLA N° 6

(CONTINUACION TABLA N° 6)

Puntaje Bruto	Percentil	Puntaje Bruto	Percentil
58.0 - 61.5	97	-	-
62.0 - 63.5	99	-	-
64.0	>99	-	-

NORMAS DIFERENCIALES POR N.S.E.

GRUPO : 8 AÑOS

N.S.E. : ALTO

Sub Prueba Autodirección			Sub Prueba Intereses			Sub Prueba Relaciones Inter- individuales		
Puntaje Bruto	Perce- ntiles		Puntaje Bruto	Perce- ntiles		Puntaje Bruto	Perce- ntiles	
0 -16.5	<1		0 - 4.5	<1		0 - 5.0	<1	
17.0-19.5	1		5.0- 7.5	1		5.5- 6.0	1	
20.0-20.5	3		8.0- 8.5	3		6.5	3	
21.0-21.5	4		9.0	4		7.0	4	
22.0-22.5	7		9.5	5		7.5	8	
23.0-23.5	8		10.0	7		8.0	9	
24.0-24.5	9		10.5	12		8.5	11	
25.0	12		11.0	19		9.0	12	
25.5-26.0	15		11.5	28		9.5	16	
26.5	16		12.0	36		10.0	25	
27.0	17		12.5	40		10.5	33	
27.5	19		13.0	47		11.0	40	
28.0	21		13.5	53		11.5	48	
28.5	24		14.0	60		12.0	65	
29.0	31		14.5	69		12.5	84	
29.5	36		15.0	76		13.0	91	
30.0	41		15.5	80		13.5-14.0	97	
30.5	47		16.0	85		14.5	>99	
31.0-31.5	49		16.5	93		-	-	

TABLA N° 7

(CONTINUACION TABLA N° 7)

Sub Prueba Autodirección		Sub Prueba Intereses		Sub Prueba Relaciones Inter- individuales	
Puntaje Bruto	Percen- tiles	Puntaje Bruto	Percen- tiles	Puntaje Bruto	Percen- tiles
32.0	56	17.0	95	-	-
32.5	59	17.5-18.0	99	-	-
33.0	61	18.5-21.5	>99	-	-
33.5	68	-	-	-	-
34.0	73	-	-	-	-
34.5	77	-	-	-	-
35.0	81	-	-	-	-
35.5	84	-	-	-	-
36.0-36.5	89	-	-	-	-
37.0	91	-	-	-	-
37.5	92	-	-	-	-
38.0	93	-	-	-	-
38.5	96	-	-	-	-
39.0-41.5	99	-	-	-	-
42.0-44.0	>99	-	-	-	-

NORMAS DIFERENCIALES FOR N.S.E.

GRUPO : 8 AÑOS

N.S.E. : MEDIO

Sub Prueba Autodirección			Sub Prueba Intereses		Sub Prueba Relaciones Inter- individuales	
Puntaje Bruto	Perce- ntiles		Puntaje Bruto	Perce- ntiles	Puntaje Bruto	Perce- ntiles
0 -14.5	<1		0 - 3.5	<1	0 - 4.5	<1
15.0-15.5	1		4.0 - 6.0	1	5.0	1
16.0-17.5	3		6.5	3	5.5	3
18.0-18.5	4		7.0 - 7.5	5	6.0	4
19.0	5		8.0	9	6.5	7
19.5	7		8.5	11	7.0	8
20.0-20.5	9		9.0	12	7.5	12
21.0-21.5	11		9.5	13	8.0	16
22.0	12		10.0	17	8.5	19
22.5	17		10.5	19	9.0	20
23.0	20		11.0	20	9.5	24
23.5	23		11.5	24	10.0	25
24.0-25.0	25		12.0	31	10.5	31
25.5	27		12.5	36	11.0	43
26.0	31		13.0	43	11.5	53
26.5	33		13.5	52	12.0	61
27.0	35		14.0	59	12.5	71
27.5-28.0	37		14.5	69	13.0	84
28.5-29.0	44		15.0	77	13.5	89

TABLA N° 8

(CONTINUACION N° 8)

Sub Prueba Autodirección		Sub Prueba Intereses		Sub Prueba Relaciones Inter- individuales	
Puntaje Bruto	Perce- ntiles	Puntaje Bruto	Perce- ntiles	Puntaje Bruto	Perce- ntiles
29.5	47	15.5	84	14.0	93
30.0-30.5	48	16.0	91	14.5	96
31.0	49	16.0	92	15.0	97
31.5	53	17.0	96	15.5	99
32.0	57	17.5	97	16.0	>99
32.5	59	18.0	99	-	-
33.0-33.5	63	18.5	>99	-	-
34.0	65	-	-	-	-
34.5	67	-	-	-	-
35.0	69	-	-	-	-
35.5	71	-	-	-	-
36.0	72	-	-	-	-
36.5	77	-	-	-	-
37.0	83	-	-	-	-
37.5	88	-	-	-	-
38.0	91	-	-	-	-
38.5-39.5	95	-	-	-	-
40.0-41.0	99	-	-	-	-
41.5-43.5	>99	-	-	-	-

NORMAS DIFERENCIALES POR N.S.E.

GRUPO : 8 AÑOS

N.S.E. : BAJO

Sub Prueba Autodirección			Sub Prueba Intereses		Sub Prueba Relaciones Inter- individuales	
Puntaje Bruto	Perce- ntiles		Puntaje Bruto	Perce- ntiles	Puntaje Bruto	Perce- ntiles
0 -14.5	<1		0 - 4.0	<1	0 - 3.5	<1
15.0	1		4.5- 5.5	1	4.0- 4.5	1
15.5	3		6.0- 6.5	3	5.0	3
16.0-17.5	5		7.0	4	5.5	7
18.0	7		7.5	5	6.0	8
18.5-19.0	8		8.0	9	6.5	9
19.5	11		8.5	11	7.0	13
20.0-20.5	13		9.0	12	7.5	15
21.0-21.5	20		9.5	15	8.0	24
22.0	24		10.0	17	8.5	28
22.5	28		10.5	20	9.0	33
23.0	29		11.0	23	9.5	40
23.5	32		11.5	28	10.0	49
24.0	37		12.0	40	10.5	57
24.5	39		12.5	47	11.0	71
25.0	45		13.0	55	11.5	81
25.5	55		13.5	63	12.0	92
26.0-26.5	60		14.0	71	12.5	95
27.0	61		14.5	76	13.0-13.5	97
27.5	63		15.0	83	14.0-16.5	99

TABLA N° 9

(CONTINUACION TABLA N° 9)

Sub Prueba Autodirección		Sub Prueba Intereses		Sub Prueba Relaciones Inter- individuales	
Puntaje Bruto	Perce- ntiles	Puntaje Bruto	Perce- ntiles	Puntaje Bruto	Perce- ntiles
28.0	64	15.5	87	17.0	>99
28.5	69	16.0	89	-	-
29.0	71	16.5	91	-	-
29.5-30.5	72	17.0-17.5	93	-	-
31.0	76	18.0-18.5	99	-	-
31.5-32.0	79	19.0	>99	-	-
32.5	81	-	-	-	-
33.0-33.5	83	-	-	-	-
34.0-34.5	87	-	-	-	-
35.0	89	-	-	-	-
35.5	92	-	-	-	-
36.0	93	-	-	-	-
36.5-37.0	95	-	-	-	-
37.5	96	-	-	-	-
38.0-38.5	97	-	-	-	-
39.0-42.5	99	-	-	-	-
43.0-45.5	>99	-	-	-	-

NORMA DIFERENCIAL POR N.S.E. PRUEBA TOTAL

GRUPO : 8 AÑOS

N.S.E. : ALTO

<u>Puntaje Bruto</u>	<u>Percentil</u>	<u>Puntaje Bruto</u>	<u>Percentil</u>
0 - 35.5	<1	56.5 - 57.0	55
36.0	1	57.5	56
36.5 - 37.5	3	58.0	57
38.0 - 42.0	4	58.5	65
42.5 - 43.0	5	59.0	68
43.5	7	59.5	72
44.0 - 46.0	8	60.0	73
46.5 - 47.0	9	60.5	75
47.5 - 48.0	12	61.0	76
48.5	13	61.5	77
49.0 - 49.5	15	62.0	81
50.0	20	62.5	85
50.5	21	63.0 - 64.0	87
51.0 - 51.5	25	64.5	89
52.0 - 52.5	29	65.0	92
53.0	32	65.5	93
53.5	33	66.0	95
54.0	37	66.5	96
54.5	39	67.0 - 70.0	97
55.0	48	70.5	99
55.5	49	71.0	>99
56.0	52	-	-

TABLA N° 10

NORMA DIFERENCIAL POR N.S.E. PRUEBA TOTAL

GRUPO : 8 AÑOS

N.S.E. : MEDIO

<u>Puntaje Bruto</u>	<u>Percentil</u>	<u>Puntaje Bruto</u>	<u>Percentil</u>
0 - 26.0	<1	52.0	43
26.5 - 29.5	1	52.5	47
30.0 - 32.5	3	53.0	49
33.0 - 36.0	4	53.5	51
36.5 - 37.0	5	54.0 - 55.0	53
37.5 - 38.5	7	55.0	55
39.0 - 42.5	8	56.0 - 56.5	56
43.0	9	57.0	57
43.5	11	57.5 - 58.0	60
44.0	13	58.5 - 59.5	61
44.5	15	60.0	63
45.0	16	60.5 - 61.0	65
45.5	17	61.5	67
46.0	20	62.0	69
46.5 - 47.0	23	62.5	71
47.5 - 48.0	27	63.0	75
48.5	29	63.5 - 64.5	77
49.0	32	56.0	79
49.5	35	65.5	81
50.0	37	66.0	85
50.5 - 51.0	40	66.5	89
51.5	41	67.0 - 67.5	91

TABLA N° 11

(CONTINUACION TABLA N° 11)

Puntaje Bruto	Percentil	Puntaje Bruto	Percentil
68.0 - 68.5	93	-	-
69.0	97	-	-
69.5	99	-	-
70.0	> 99	-	-

NORMA DIFERENCIAL POR N.S.E. PRUEBA TOTAL

GRUPO : 8 AÑOS

N.S.E. : BAJO

<u>Puntaje Bruto</u>	<u>Percentil</u>	<u>Puntaje Bruto</u>	<u>Percentil</u>
0 - 27.5	<1	50.0	59
28.0 - 33.0	1	50.5 - 51.0	60
33.5 - 34.0	4	51.5 - 52.5	64
34.5 - 35.5	5	53.0	68
36.0	8	53.5	71
36.5 - 37.0	11	54.0 - 54.5	73
37.5 - 38.0	12	55.0	75
38.5	15	55.5	76
39.0	16	56.0 - 57.0	79
39.5 - 40.0	19	57.5	80
40.5 - 41.0	20	58.0 - 59.0	84
41.5 - 43.0	21	59.5	85
43.5 - 44.0	25	60.0 - 61.0	87
44.5 - 45.0	29	61.5	88
45.5	32	62.0 - 62.5	91
46.0	36	63.0	92
46.5	41	63.5 - 64.5	93
47.0	44	65.0 - 65.5	96
47.5	47	66.0 - 70.0	97
48.0	49	70.5 - 72.5	99
48.5	52	73.0	>99
49.0	53	-	-
49.5	56	-	-

TABLA N° 12

NORMAS GRUPO TOTAL 6 AÑOS (NORMA CLINICA) PARA LA PRUEBA TOTAL

<u>Puntaje Bruto</u>	<u>Percentil</u>	<u>Puntaje Bruto</u>	<u>Percentil</u>
0 - 16.5	<1	40.5	35
17.0 - 20.0	1	41.0	36
20.5 - 22.5	2	41.5	38
23.0 - 24.0	3	42.0	40
24.5 - 26.5	4	42.5	43
27.0	5	43.0	45
27.5	6	43.5	46
28	8	44.0	48
28.5 - 29.5	9	44.5	50
30.0 - 30.5	10	45.0	52
31.0	11	45.5	54
31.5	12	46.0	56
32.0	13	46.5	58
32.5 - 33.0	14	47.0	59
33.5	15	47.5	60
34.0	16	48.0	66
34.5	18	48.5	68
35.0	19	49.0	70
35.5 - 36.0	20	49.5	72
36.5	23	50.0	74
37.0 - 37.5	25	50.5	78
38.0	28	51.0	80
38.5	29	51.5	83
39.0	30	52.0	84
39.5	31	52.5	86
40.0	32	53.0 - 54.0	87

(CONTINUACION TABLA N° 13)

Puntaje Bruto	Percentil	Puntaje Bruto	Percentil
54.5	89	-	-
55.0	91	-	-
55.5	92	-	-
56.0	93	-	-
56.5	94	-	-
57.0	95	-	-
57.5 - 59.0	96	-	-
59.5 - 60.5	97	-	-
61.0 - 61.5	98	-	-
62.0 - 63.0	99	-	-
63.5	>99	-	-

NORMAS GRUPO TOTAL 8 AÑOS (NORMA CLINICA) PARA LA PRUEBA TOTAL

<u>Puntaje Bruto</u>	<u>Percentil</u>	<u>Puntaje Bruto</u>	<u>Percentil</u>
0 - 27.5	<1	50.5	40
28.0 - 32.5	1	51.0	42
33.0	2	51.5	44
33.5 - 35.5	3	52.0	45
36.0	4	52.5	47
36.5 - 37.0	6	53.0	50
37.5	7	53.5	52
38.0 - 38.5	8	54.0 - 54.5	55
39.0	9	55.0	59
39.5 - 40.0	10	55.5	60
40.5 - 42.0	11	56.0	62
42.5 - 43.0	12	56.5	63
43.5	14	57.0	64
44.0	16	57.5	65
44.5	17	58.0	67
45.0	18	58.0	70
45.5	19	59.0	71
46.0	21	59.5	73
46.5	24	60.0	74
47.0	25	60.5 - 61.0	76
47.5	28	61.5	77
48.0	29	62.0	80
48.5	32	62.5	82
49.0	33	63.0	84
49.5	35	63.5 - 64.0	86
50.0	39	64.5	87

(CONTINUACION TABLA N° 14)

Puntaje Bruto	Percentil	Puntaje Bruto	Percentil
65.0	89	68.0 - 68.5	96
65.5	90	69.0	97
66.0	92	69.5 - 70.0	98
66.5	94	70.5	99
67.0 - 67.5	95	71.0	>99

NORMAS EN PERCENTILES

SUB-PRUEBA AUTODIRECCION 6 AÑOS

PERCENTILES	N.S.E	N.S.E.	N.S.E.	NORMA	
	BAJO	MEDIO	ALTO	CLINICA	
25% SUP	99	37.0	37.0	36.5	37.0
	95	32.0	33.0	33.5	33.5
	90	30.0	31.0	33.0	31.0
	80	27.5	28.5	29.0	28.5
	75	26.5	27.5	28.0	27.5
	70	25.5	26.0	27.0	26.0
	60	23.5	25.5	25.5	25.0
50%	50	22.0	24.0	24.5	23.5
25% INF	40	20.5	21.5	23.5	22.0
	30	18.0	20.0	22.0	20.5
	25	17.0	19.5	21.0	19.5
	20	16.0	19.0	20.5	18.0
	15	14.5	17.5	19.5	17.0
	10	12.0	14.0	17.5	15.5
	5	11.0	12.5	16.0	12.5
	1	8.5	8.0	14.0	8.5

TABLA N° 15

NORMAS EN PERCENTILES

SUB-PRUEBA INTERESES 6 AÑOS

PERCENTILES	N.S.E	N.S.E.	N.S.E.	NORMA	
	BAJO	MEDIO	ALTO	CLINICA	
	99	14.5	15.0	16.0	16.0
25%	95	14.0	14.0	15.0	14.0
SUP	90	13.5	13.5	14.0	13.5
	80	11.5	12.0	13.0	13.0
	75	11.0	12.0	13.0	12.5
	70	10.5	11.5	13.0	12.0
	60	9.5	11.0	12.5	11.0
50%	50	8.5	10.5	11.0	10.0
	40	8.0	9.5	10.0	9.0
	30	7.0	8.5	8.5	8.0
	25	6.5	8.0	8.0	7.5
	20	5.5	7.5	7.5	7.0
25%	15	5.0	7.0	7.0	6.0
INF	10	4.0	6.5	6.0	5.0
	5	3.0	5.5	5.5	4.5
	1	1.0	3.5	5.0	2.0

NORMAS EN PERCENTILES

SUB-PRUEBA RELACIONES INTERINDIVIDUALES 6 AÑOS

PERCENTILES	N.S.E	N.S.E.	N.S.E.	NORMA	
	BAJO	MEDIO	ALTO	CLINICA	
25% SUP	99	14.0	13.5	13.5	14.0
	95	13.5	13.0	13.0	13.0
	90	12.5	13.0	12.5	12.5
	80	11.5	12.0	12.0	12.0
	75	11.0	11.5	11.5	11.5
	70	11.0	11.0	11.5	11.5
	60	10.0	10.5	11.5	11.0
	50	9.5	10.0	11.0	10.5
25% INF	40	9.0	9.0	10.5	9.5
	30	8.0	8.5	10.0	9.0
	25	7.5	8.0	9.5	8.5
	20	6.5	7.5	9.5	8.0
	15	5.0	7.0	9.0	7.5
	10	4.0	7.0	8.0	6.5
	5	3.0	6.5	7.0	5.0
	1	2.5	5.5	5.5	3.0

TABLA Nº 17

NORMAS DE PERCENTILES

SUB-PRUEBA AUTODIRECCION 8 AÑOS

PERCENTILES	N.S.E	N.S.E.	N.S.E.	NORMA	
	BAJO	MEDIO	ALTO	CLINICA	
25% SUP	99	39.0	40.0	39.0	40.0
	95	36.5	38.5	38.5	38.5
	90	35.0	38.0	37.0	37.0
	80	32.5	36.5	35.0	35.0
	75	31.0	36.5	34.0	34.0
	70	28.5	35.0	33.5	33.0
	60	26.0	32.5	33.0	31.5
50%	50	25.5	31.0	31.0	29.5
25% INF	40	24.5	27.5	30.0	27.5
	30	23.0	26.0	29.0	25.5
	25	22.0	24.0	28.5	24.0
	20	21.0	23.0	28.0	23.0
	15	20.0	22.5	25.5	22.0
	10	19.5	20.0	24.0	21.0
	5	16.0	19.0	21.0	19.0
1	15.0	15.0	17.0	15.0	

TABLA N° 18

NORMAS EN PERCENTILES

SUB-PRUEBA INTERESES 8 AÑOS

PERCENTILES		N.S.E. BAJO	N.S.E. MEDIO	N.S.E. ALTO	NORMA CLINICA
25% SUP	99	18.0	18.0	18.0	18.0
	95	17.0	17.0	17.0	17.0
	90	16.0	16.0	16.5	16.0
	80	15.0	15.0	15.5	15.0
	75	14.5	15.0	15.0	14.5
	70	14.0	14.5	14.5	14.5
	60	13.5	14.0	14.0	14.0
	50%	50	12.5	13.5	13.5
25% INF	40	12.0	13.0	12.5	12.5
	30	11.5	12.0	11.5	11.5
	25	11.0	11.5	11.5	11.5
	20	10.5	11.0	11.0	11.0
	15	9.5	10.0	10.5	10.0
	10	8.0	8.0	10.5	9.5
	5	7.5	7.5	9.5	7.0
	1	4.5	4.0	5.0	4.5

TABLA N° 19

NORMAS EN PERCENTILES

SUB-PRUEBA RELACIONES INTERINDIVIDUALES 8 AÑOS

PERCENTILES	N.S.E	N.S.E.	N.S.E.	NORMA	
	BAJO	MEDIO	ALTO	CLINICA	
25% SUP	99	14.0	15.5	14.5	15.5
	95	12.5	14.5	13.5	13.5
	90	12.0	13.5	13.0	13.0
	80	11.5	13.0	12.5	12.5
	75	11.0	12.5	12.5	12.0
	70	11.0	12.5	12.0	12.0
	60	10.5	12.0	12.0	11.5
	50%	50	10.0	11.5	11.5
25% INF	40	9.5	11.0	11.0	10.5
	30	8.5	10.5	10.5	10.0
	25	8.0	10.0	10.0	9.5
	20	8.0	9.0	9.5	8.5
	15	7.5	8.0	9.5	8.0
	10	6.5	7.5	8.5	7.5
	5	5.5	6.0	7.0	6.5
	1	4.0	5.0	5.5	5.0

TABLA N° 20

ANALISIS DE CASOS

De la población escolar evaluada se tomaron tres casos al azar, para el análisis de los puntajes obtenidos.

Caso 1

Edad : 8 años

N.S.E. : Alto

	<u>PUNTAJE BRUTO</u>	<u>PUNTAJE PERCENTIL</u>
Subprueba Autodirección	35.5	84
Subprueba Intereses	16.5	93
Subprueba Relac. Interin- dividuales	12.5	84
Prueba Total	64.5	89

Al puntaje bruto obtenido en cada subprueba le corresponde un puntaje percentil (tabla N° 7). Lo mismo para el puntaje bruto obtenido en la prueba total (tabla N° 10).

El puntaje obtenido por el sujeto indica que presenta un nivel de desarrollo psicosocial superior al rendimiento promedio de su grupo y del grupo total en las tres áreas: Autodirección (tabla N° 18), Intereses (tabla N° 19), y Relaciones Interindividuales (tabla N° 20).

En relación al puntaje bruto obtenido en la prueba total, se observa que el desarrollo psicosocial alcanzado es superior al promedio de su grupo (tabla N° 10).

Si lo comparamos con el grupo total de ocho años (norma clínica) podemos decir que el nivel de desarrollo psicosocial del sujeto es superior al que presenta el grupo de escolares de ocho años (tabla N° 14).

Caso 2

Edad : 8 años

N.S.E. : Bajo

	<u>PUNTAJE BRUTO</u>	<u>PUNTAJE PERCENTIL</u>
Subprueba Autodirección	29.0	71
Subprueba Intereses	8.5	11
Subprueba Relac. Interindividuales	11.5	81
Prueba Total	49.0	53

Al puntaje bruto obtenido en cada subprueba y en la prueba total le corresponde un puntaje percentil, tablas N° 9 y 12 respectivamente.

Subprueba Autodirección

En relación al puntaje bruto el sujeto se encuentra en el rendimiento promedio observado en su grupo (tabla N° 18). Respecto del rendimiento observado en el grupo total se ubica dentro del promedio.

Subprueba Intereses

En relación al puntaje bruto obtenido el sujeto se en-

cuentra bajo el promedio de su grupo (tabla N° 19) y del grupo total (tabla N° 19).

Subprueba Relaciones Interindividuales

En esta área el sujeto muestra un rendimiento superior en relación a su grupo, y al grupo total, tabla N° 9 y 20 respectivamente.

Prueba Total

En relación al puntaje bruto se encuentra sobre el promedio de rendimiento de su grupo.

Respecto de su grupo, se ubica en el percentil 53 (tabla N° 12), cercano a la mediana y en relación al grupo total se ubica bajo la mediana, percentil 33 (tabla N° 14).

Caso 3

Edad : 6 años

N.S.E. : Alto

	<u>PUNTAJE BRUTO</u>	<u>PUNTAJE PERCENTIL</u>
Subprueba Autodirección	25.5	60
Subprueba Intereses	13.5	85
Subprueba Relac. Interindividuales	13.5	99
Prueba Total	52.0	77

A cada puntaje bruto obtenido en las subpruebas y en la prueba total le corresponde un puntaje percentil, tablas N° 1 y 4 respectivamente.

Subprueba Autodirección

El puntaje bruto obtenido se encuentra en el promedio del rendimiento observado en su grupo, al que le corresponde el percentil 60 (tabla N° 1), que se aproxima a la mediana (tabla N° 15).

En relación a las áreas Intereses y Relaciones Interindividuales el puntaje bruto obtenido sitúa al sujeto considerablemente sobre el promedio de rendimiento de su grupo (tabla N° 1).

Prueba Total

El puntaje bruto obtenido ubica al sujeto considerablemente sobre el promedio de rendimiento de su grupo al que corresponde el percentil 77 (tabla N° 4).

El puntaje bruto alcanzado por el sujeto, en relación al grupo total de seis años lo ubica en el percentil 84 (tabla N° 13).

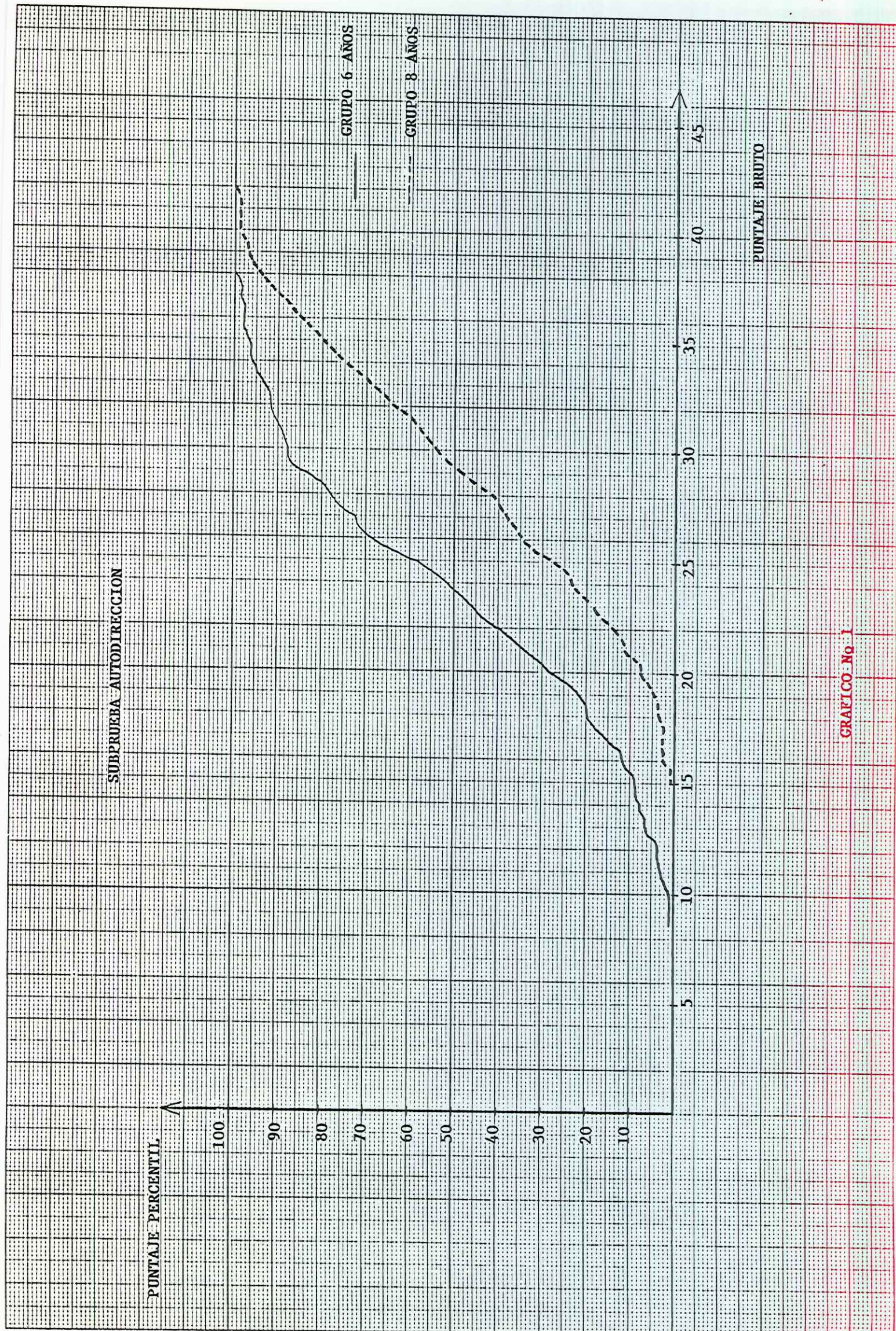


GRAFICO No 1

SUBPRUEBA INTERESES



GRAFICO No 2

PUNTAJE BRUTO

SUBPRUEBA RELACIONES INTERINDIVIDUALES

PUNTAJE PERCENTIL

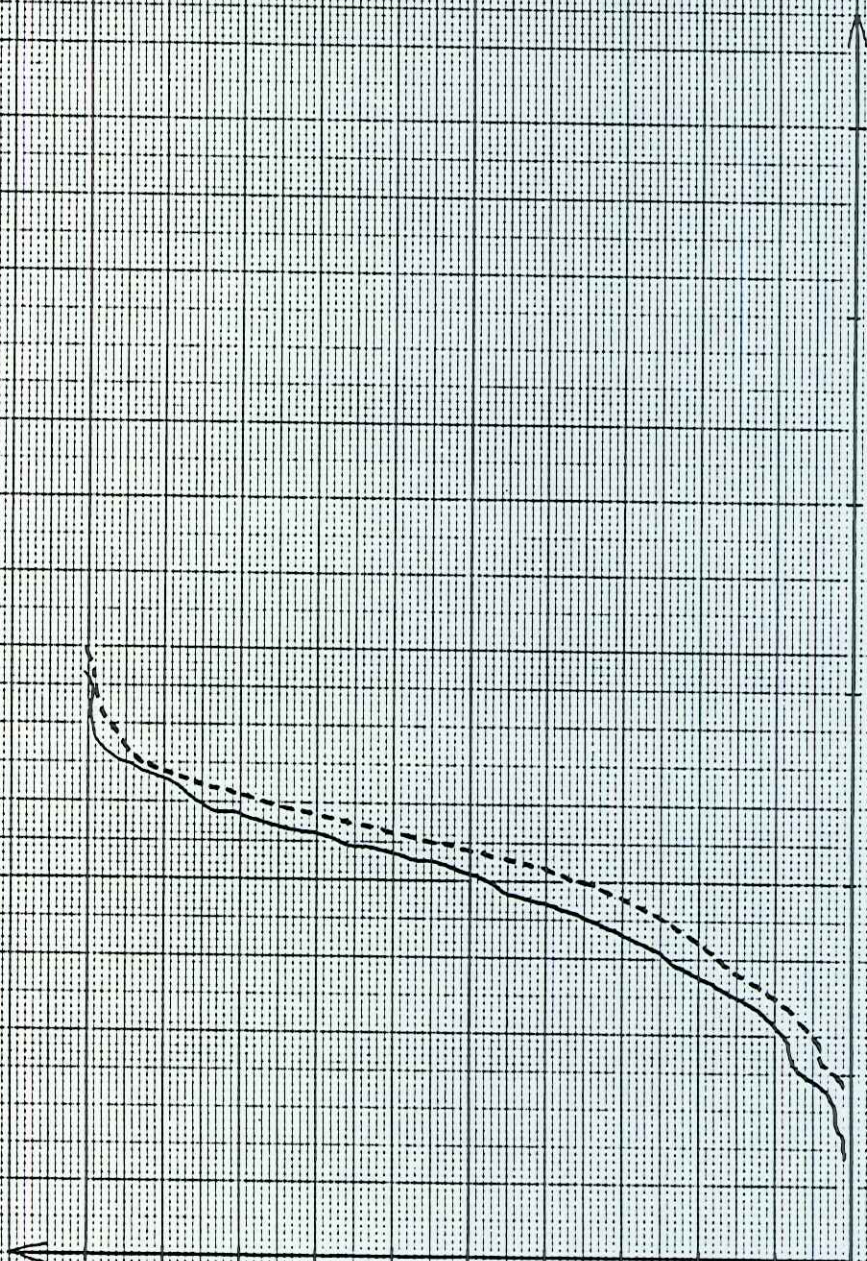
100
90
80
70
60
50
40
30
20
10

GRUPO 6 AÑOS
GRUPO 8 AÑOS

5 10 15 20 25 30

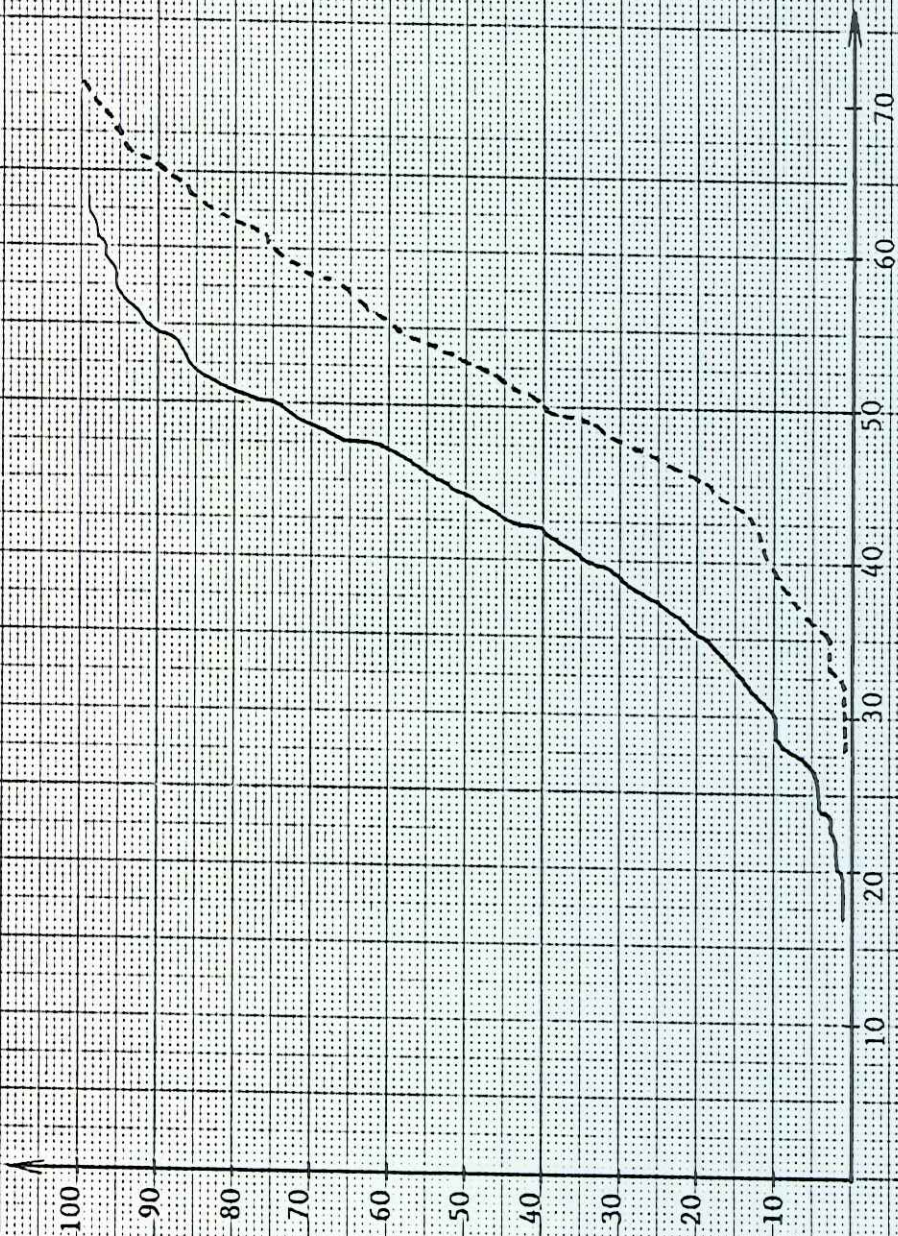
PUNTAJE BRUTO

GRAFICO N° 3



PUNTAJE PERCENTIL

PRUEBA TOTAL



GRUPO 6 AÑOS

GRUPO 8 AÑOS

PUNTAJE BRUTO

GRAFICO No. 4

- 1.- Al igual que Carrasco y Molina (1985); Alarcón y Veas (1987), consideramos que la presencia de ciertos ítems que son ambiguos en su formulación, dificulta la aplicación de la escala, toda vez que el examinador debe cerciorarse si el ítem fue o no entendido, lo que entorpece la aplicación del instrumento. Creemos, por tanto, que la redacción de los ítems 28, 29, 30 y 37, también evaluados como ambiguos a partir de nuestra experiencia, deben ser redactados de acuerdo a la sugerencia emanada de la Escala de Desarrollo Psicosocial (E.D.P.S.), modificada según criterio de jueces expuesta en la tesis de Carrasco y Molina de 1985.

Item 28: Redacción actual: "Es capaz de cuidar a un niño de dos años de edad".

Redacción sugerida: "Es capaz de darle de comer, vigilar los juegos, vestir, a un niño de dos años".

Item 29: Redacción actual: "Puede hacer pequeños arreglos en la casa".

Redacción sugerida: "Puede clavar, atornillar, pegar, reparar cosas en la casa".

Item 30: Redacción actual: "Puede responsabilizarse de la casa si es necesario".

Redacción sugerida: "Si la madre está enferma puede encargarse de las compras, comidas, hacer aseo, durante uno o dos días".

Item 37: Redacción actual: "Sabe contar el vuelto cuando compra".

Redacción sugerida: "Sabe contar el vuelto cuando se trata de cantidades que como mínimo son de \$ 500 (o el equivalente)".

2.- Dice Zazzó:

"Habitualmente la distinción entre lo que es natural y lo que es cultural, entre lo que es espontáneo y lo que no lo es, es falsa, y en el plano de la educación, las creencias erróneas pueden derivar en planificaciones y objetivos incorrectos" (1975).

Considerando esta afirmación de Zazzó, creemos que los distintos rendimientos observados en desarrollo psicosocial en la población escolar evaluada, deberían orientar a los profesionales a cargo de la planificación y programación educacional de la Región

Metropolitana, para que éstas se lleven a cabo considerando que la estimulación proporcionada por el ambiente afecta cualitativa y, cuantitativamente de manera distinta a los diversos grupos sociales, y que esto incide en el rendimiento evaluado por los tests.

3.- Los resultados obtenidos en esta investigación muestran lo siguiente:

- A los seis y ocho años, la mediana del grupo de sujetos pertenecientes a estrato socioeconómico bajo reflejan que son los más desfavorecidos en las tres áreas evaluadas por la escala.

- A los ocho años, en las tres áreas evaluadas las medianas del grupo de sujetos de estratos sociales medio y alto muestran un resultado igual y superior a lo observado en el estrato bajo.

Creemos que el rendimiento deficitario que se observa en el estrato socioeconómico bajo, se debe a que el sujeto perteneciente a éste tiene menos posibilidades de desarrollo psicosocial, que en los estratos medio y alto, ya que dispone de menos recursos materiales para realizar determinadas conductas evaluadas por la escala ("va al cine", "por iniciativa propia usa el teléfono", "lee regularmente una o varias revistas para niños", "se lava, se enjuaga y seca la cabeza sin ayuda", entre otras), debido a las limitaciones propias del estrato.

La carencia de estimulación y posibilidades que ofrece el medio social bajo podría estar inhibiendo en el sujeto el interés por las actividades intelectuales, y de esta forma mermando sus expectativas de logro.

Esto nos lleva a plantear la necesidad de investigar con mayor profundidad acerca de los factores que inciden en los resultados obtenidos en este grupo social.

4.- En esta etapa de la investigación, los resultados muestran diferencias con lo obtenido en la adaptación (seis y ocho años), en relación a las variables edad y estrato socioeconómico:

- **A la edad de ocho años**, en las tres áreas evaluadas los sujetos de estrato social medio y alto, no mostraron diferencias estadísticamente significativas.
- **Entre los seis y ocho años**, se observan diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas evaluadas por la escala (los ítems de cada área presentan distinto grado de exigencia para estas edades).
- **A los seis años**, se observan diferencias estadísticamente significativas entre los tres estratos

sociales, en todas las áreas evaluadas por la escala.

Dada la extensión de la población escolar básica del área metropolitana, se sugiere que en futuras investigaciones en torno a la escala (E.D.P.S.), se trabaje con muestras constituidas por un número de sujetos que garantice la representatividad del colectivo.

- 5.- Mediante la aplicación de la Escala de Estratificación Socioeconómica de Himmel (1981), se observó que el instrumento tiende a clasificar al sujeto en estratos más altos en relación al grupo socioeconómico al que realmente pertenece.

Se sugiere que al aplicar la escala (E.D.P.S.), el examinador de acuerdo a su apreciación clínica, considere el factor de sesgo que podría introducir en los resultados el uso de la escala de Himmel.

- 6.- La escala (E.D.P.S.), junto con orientarnos cuantitativamente sobre el nivel de desarrollo psicosocial alcanzado por el niño en relación a la norma clínica, nos permite además interpretar los resultados desde un punto de vista cualitativo en aquellos casos en que éste no ha logrado la ejecución de conductas esperadas a su edad. En este sentido, la escala puede ser utilizada en Psicología Clínica y/o Educacional, con la doble perspectiva

de ubicar y comparar el rendimiento de un sujeto respecto de su grupo, y de orientar posteriormente a la madre o al adulto a cargo del niño en cuanto a la estimulación, formación de hábitos, e implementación de conductas que posibiliten elevar el nivel de desarrollo psicosocial de éste.

7.- Se sugiere para una próxima investigación trabajar normas para sujetos suburbanos y/o rurales a fin de determinar si existen diferencias estadísticamente significativas entre éstos y los evaluados en el área metropolitana, lo que permitiría utilizar la escala más ampliamente, y con ello evaluar el desarrollo psicosocial a nivel nacional.

8.- Se sugiere realizar la estandarización correspondiente a las edades 5, 10 y 12 años, para la obtención de normas clínicas y diferenciales según estrato socioeconómico y edad. Por las siguientes razones:

- Dado que en la etapa de adaptación, se constató la conveniencia de contar con normas para las edades señaladas.
- Utilizar instrumentos estandarizados para la población que se desea evaluar, disminuye el riesgo de error en los resultados.

- Establecer normas para los 5, 10 y 12 años, permitiría utilizar la escala (E.D.P.S.), para todas las edades consideradas originalmente por sus autores (Zazzó y Hurtig).

- En la medida que se difunde el concepto de "Desarrollo Psicosocial", entre los profesionales relacionados con el área de la Educación (educadores, rehabilitadores, orientadores y psicólogos entre otros), se hace posible orientar la planificación y elaboración de programas de estimulación, en forma diferencial, que tiendan a mejorar el nivel de desarrollo evaluado por la escala, en la población de estrato social bajo.

- La implementación de la utilización del instrumento (E.D.P.S.), en forma masiva a nivel de Centros de Diagnóstico dependientes de Mineduc, Municipalidades u organismos particulares, permitiría conocer mejor el grado de desarrollo psicosocial real de la población escolar, en los sectores más desfavorecidos socialmente. que son quienes acuden de preferencia a este tipo de centros.

- La incorporación del concepto en programas de estimulación, elaborados especialmente para niños con retraso mental (incluidos sujetos con un grado de retraso mental moderado) y la implementación en establecimientos de educación especial, incrementarían la ejecución de conductas implicadas en el área de desarrollo psicosocial.

Reveco Leyer, Mariela Leonor.

Casajeros Espinoza, Irene Alejandra.

"Estandarización de la Escala de Desarrollo Psicosocial"
(E.D.P.S.) de R. Zazzó y de M.C. Hurtig.

Memoria para optar al grado de Licenciado en Psicología
y al Título de Psicólogo.

Profesor Patrocinante:

Ps. Patricia Eissmann Valenzuela.

Asesor Metodológico:

Ps. Elisabeth Wenk Wehmeyer.

La Escala de Desarrollo Psicosocial (E.D.P.S.) creada por René Zazzó y Marie Claude Hurtig en 1969, en Francia, para niños de 5 a 12 años de edad, ha sido adaptada en nuestro país por René Carrasco y Sara Molina para los 6 y 8 años (1985), por Cecilia Alarcón y Marcela Veas para los 10 y 12 años (1987) y por María Paz Velasco para los cinco años (1986). Esta escala evalúa en niños que asisten en forma regular al sistema escolar, la evolución de las conductas de autonomía, integración e inteligencia social. Se aplica a la madre o adulto a cargo del menor, a través de una entrevista que se responde en aproximadamente 30 minutos, y que incluye la aplicación de la escala y preguntas orientadas a ubicar a la familia en un nivel socioeconómico determinado. La escala se divide en tres partes: I parte: Autodirección, II parte: Intereses y III parte: Relaciones Interindividuales.

La aplicación de la escala posee algunas instrucciones para el examinador, quien debe conocerlas en forma precisa antes de su aplicación, para no alterar los resultados por una aplicación errónea del instrumento.

El puntaje obtenido en la prueba (puntaje bruto), es transformado a puntaje percentil y ubicado en tablas de normas de acuerdo al nivel socioeconómico y edad del sujeto. La interpretación de los resultados se hace en base a la ubicación del puntaje en relación a la mediana de rendimientos del grupo normativo de la edad del sujeto evaluado.

El marco teórico se basa en una revisión de las teorías de René Zazzó y Jean Piaget. Más adelante se realizó una descripción en extenso del instrumento utilizado.

- La primera parte de esta memoria pretende aportar a lo ya entregado, por Carrasco y Molina, Alarcón y Veas, y Velasco, elementos nuevos de la teoría de Zazzó, sin volver a insistir en los conceptos ya expuestos, en las tres adaptaciones antes mencionadas.

Es así como se tradujeron textos y boletines proporcionados por el autor (no publicados en Chile), y se definieron temas como: el significado del concepto de herencia, el desarrollo evolutivo del recién nacido, y fundamentalmente, la teoría del apego.

- En la segunda parte de la memoria, se incluyeron aspectos de la teoría del desarrollo cognitivo y formación del juicio moral de Jean Piaget, que tuviesen relación con la Escala de Desarrollo Psicosocial (E.D.P.S.).

- En la tercera parte del trabajo, se describió la escala en su forma original, como asimismo la versión adaptada.

El objetivo central de esta investigación fue realizar la estandarización de la Escala de Desarrollo Psicosocial (E.D.P.S.), en niños chilenos escolarizados de 6 y 8 años de edad, de ambos sexos, pertenecientes a los medios socioeconómicos bajo, medio y alto de la Región Metropolitana.

Para llevar a cabo esta estandarización, se realizó la aplicación de la escala adaptada por Carrasco y Molina a una muestra estratificada y de fracción óptima, para obtención de las normas de la prueba. Esta muestra normativa quedó conformada por 450 sujetos de la Región Metropolitana, y con las características, descritas en el párrafo anterior. **Las normas obtenidas son normas clínicas y diferenciales por edad y nivel socioeconómico de los niños.**

Se construyeron las tablas de frecuencia según edad y estrato social para observar la distribución de los puntajes bruto.

Se transformaron los puntajes bruto obtenidos en cada

subprueba y en la prueba total, a puntaje percentil.

Se elaboraron tablas diferenciales por edad y estrato socioeconómico (normas diferenciales), tablas diferenciales por edad para el grupo total (norma clínica) y tablas de percentiles.

El análisis de los resultados permitió establecer que 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 (Auto-dirección, Intereses, Relaciones Interindividuales), y que a los ocho años discrimina entre los estratos socioeconómicos medio y alto en relación al estrato bajo. Estos hallazgos confirman plenamente lo señalado por Carrasco y Molina (1985), en orden a crear normas diferenciales por nivel socioeconómico y edad para estas edades.

El análisis de las curvas que se observan en los gráficos, nos lleva a concluir que el desarrollo psicosocial en niños de seis y ocho años de edad, en el área metropolitana se distribuye en forma normal. Esto permite que a partir de los resultados obtenidos para estas edades, se pueda interpolar la curva de rendimiento para los 7 años y predecir en que punto de la curva se encontraría un sujeto.

VII

A N E X O S

ESCALA DE DESARROLLO PSICOSOCIAL

ADAPTADA.

PROTOCOLO DE APLICACION

I. - AUTODIRECCION.			
A. - En La Casa.			
1. - Autonomía Material.			
a. - <u>En La Casa.</u>			
ITEM	RESPUESTA	FREC	PJE
1. - Corta por sí mismo la carne, cuando es blanda.			
2. - Corta solo cualquier tipo de carne.			
3. - Se sirve sólo alimentos de preparación simple.			
4. - Come solo en la mesa.			
5. - Sabe regular convenientemente la cantidad que come, y lo de <u>jan</u> decidir.			
b. - <u>Aseo.</u>			
6. - Se lava solo las orejas, sin vigilancia ni control.			
7. - Se baña solo, pero hay que <u>pe</u> dírsele y vigilarlo o controlarlo.			
8. - Hace su aseo completo, sin - vigilancia ni control.			
9. - Hace su aseo completo, sin - necesidad de pedírsele.			
10. - Se limpia solo las uñas, pero hay que pedirle que lo haga.			
11. - Se limpia las uñas solo, sin vigilancia ni control.			
12. - Se limpia las uñas solo, sin que haya que pedírsele.			
13. - Se corta las uñas solo, pero hay que decirle y vigilarlo o controlarlo.			
14. - Se corta solo las uñas, sin <u>vi</u> gilancia ni control.			
15. - Se corta solo las uñas, sin - necesidad de pedírsele.			

- Item puntuado con 0 - 1
- Otros Item puntuado con 0 - 0,5 - 1

ITEM	RESPUESTA	FREC	PJE
16. - Se lava, se enjuaga y se seca la cabeza, sin ayuda.			
c. - <u>Vestido.</u>			
17. - Se desviste sin ayuda.			
18. - Se viste solo.			
19. - Sabe cuando debe cambiarse de ropa y lo hace él mismo.			
20. - Decide solo que ropa usar.			
21. - Es capaz de pegar algún botón o coser alguna prenda.			
d. - <u>Dormir.</u>			
22. - Dejó de dormir siesta. No duerme siesta.			
e. - <u>Varios.</u>			
23. - Dejó de usar definitivamente la bacinica.			
2. - <u>Autonomía en Actividades.</u> a. - <u>Trabajo Escolar.</u>			
24. - Se pone solo a estudiar.			
25. - Estudia y hace sus tareas bien sin vigilancia ni control.			
26. - Hace solo sus tareas, pero se le revisan cuando las termina.			
27. - Hace sus tareas solo, con atención y cuidado.			
b. - <u>Ayuda Casera.</u>			
28. - Es capaz de cuidar un niño de uno a dos años de edad.			
29. - Puede hacer pequeños arreglos en la casa.			
30. - Puede responsabilizarse de la casa si es necesario.			
b. - <u>En El Exterior.</u> 1. - <u>Desplazamientos.</u>			
2. - <u>Tiempo Libre.</u> a. - <u>Cine.</u>			

ITEM	RESPUESTA	FREC	PJE
31. - Va al cine.			
X 32. - Elige él mismo las películas que a va a ver, pero pidiendo la aprobación de sus padres.			
32. - Elige él mismo las películas que va a ver.			
33. - Va al cine sin día fijo.			
b. - <u>Salidas.</u>			
34. - Trae a sus compañeros de colegio a la casa, teniendo previamente permiso.			
35. - Puede pasar a otra parte después de salir del colegio o salir después de llegar a la casa, con permiso previo cada vez.			
36. - Puede salir solo o con compañeros, sin adultos.			
3. - <u>Dinero.</u>			
a - <u>Utilización.</u>			
37. - Sabe contar el dinero cuando compra.			
38. - Organiza su pequeño presupuesto.			
b. - <u>Diversos.</u>			
39. - Conoce la dirección de su casa.			
40. - Sabe ver la hora y utilizarla en su vida diaria.			
41. - Escribe solo una carta.			
42. - Sabe usar correctamente un sobre de cartas, cerrarlo, ponerle estampilla y enviarlo.			
43. - Sabe contestar el teléfono.			
44. - Por iniciativa propia usa el teléfono.			
45. - Es capaz de hacer un trámite en el correo.			

ITEM	RESPUESTA	FREC	PJE
46. - Hace solo su maleta para salir de vacaciones.			
<u>II. - INTERESES</u>			
<u>A. - Interés Por La Lectura.</u>			
47. - Le gusta leer o descifrar los avisos comerciales, letreros de tiendas, etc.			
48. - Se interesa por los dibujos de libros infantiles.			
49. - Se interesa por los textos de libros infantiles.			
50. - Se interesa por las imágenes de revistas para niños.			
51. - Lee regularmente una o varias revistas para niños.			
52. - Lee libros con más texto que ilustraciones.			
53. - Elige solo lo que lee, con o sin control de los padres.			
54. - Se interesa por el diario.			
55. - En general lee los libros hasta el final.			
<u>B. - Interés por la Vida Social.</u>			
56. - Sabe cuál es la profesión de su padre y, llegado el caso, el de su madre.			
57. - Sabe en qué consiste el trabajo de su padre y, llegado el caso, el de su madre.			
58. - Se interesa por la actividad de su padre y/o madre.			
59. - Tiene cierto interés por la actualidad.			
60. - Se informa él mismo sobre la actualidad deportiva o científica.			
61. - Empieza a darse cuenta, con cierta objetividad, de las diferencias sociales entre las personas.			
<u>C. - Diversos.</u>			
62. - Ha dejado de creer en el viejo pascuero.			

ITEM	RESPUESTA	FREC	PJR
63. - Ha dejado de creer en historias y cuentos de fantasía.			
64. - Profundiza los conocimientos adquiridos en la escuela, investigando en forma independiente.			
65. - Ha formado una colección, la cual sabe organizar y cuidar.			
<u>III. - RELACIONES INTERINDIVIDUALES.</u>			
<u>A. - Relaciones con los Padres.</u>			
66. - Admite no ser el centro de atención de su madre, en forma excesiva.			
67. - Comienza a darse cuenta que sus padres pueden equivocarse.			
68. - Se separa sin dificultades de sus padres.			
69. - Comienza a juzgar de manera bastante objetiva lo que sus padres dicen o hacen.			
70. - Discute con su padre asuntos de interés común, donde cada uno expone sus puntos de vista.			
<u>B. - Relaciones con los Pares.</u>			
71. - Con niños de su edad comparte actividades como: conversar, escuchar discos.			
72. - Cuando está con niños de su edad, prefiere conversar y discutir más que jugar.			
73. - Participa activamente en una agrupación de jóvenes.			
74. - Tiene uno o varios amigos, con los cuales está mucho tiempo y que son muy importantes para él.			
<u>C. - Adaptación a La Vida Social.</u>			
75. - Tiene un comportamiento adecuado con los extraños.			

ITEM	RESPUESTA	FREC	PJE
76. - Sabe establecer un contacto con un extraño, - por corto tiempo.			
77. - Se puede confiar en él - cuando se le dan responsabilidades.			
78. - Controla la expresión de sus emociones ante los - extraños, si la situación lo exige.			
79. - Cuando ha cometido una - falta, acepta su responsa bilidad.			
80. - Sabe por sí mismo lo que debe decir o no.			
81. - Logra guardar un secreto.			

ESCALA DE DESARROLLO PSICOSOCIAL MODIFICADA

SEGUN EL CRITERIO DE JUECES

(Carrasco, R. Y Molina, S., 1985)

<p>1. - AUTO DIRECCION. A. - En La Casa.</p>	
<p>1. - Autonomía Material. a. - <u>En La Casa</u>.</p>	
Item	Criterio
1. -Corta por sí mismo la carne, cuando es blanda.	Carne molida, pava, jamón.
2. -Corta solo cualquier tipo de carne.	Bistec, chuleta, pollo, etc.
3. -En la mesa usa servilleta anudada al rededor del cuello.	No usa babero (género o plástico).
4. -Usa servilleta sobre las rodillas al comer.	
5. -Se sirve sólo alimentos de preparación simple.	Se desenvuelve sólo para comer pan, mermeladas, bebidas, etc.
6. -Come sólo en la mesa.	Se desenvuelve sin mayores dificultades, con o sin el control de la madre.
7. -Puede preparar y cocer sólo 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 in suficiente. Le permiten que se autoregule.
<p>b. -<u>Aseo</u></p>	
9. -Se lava las manos sólo, 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 sólo, y sin 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 sólo pero hay que pedirle que lo haga.	Se acepta que a veces sea controlado.
12. -Se lava y se seca la cara sin que haya que pedirselo.	Se acepta que a veces sea controlado.
13. -Se lava sólo las orejas, pero hay que vigilarlo o controlarlo.	Se acepta que a veces haya que pedirselo.
14. -Se lava sólo las orejas, sin vigilancia ni control.	Se acepta que a veces haya que pedirselo.

15.- Se baña solo, pero hay que pedírsele y vigilarlo o controlarlo.	Se lava, se enjuaga y se seca perfectamente. El aseo puede realizarse en tina u otro artefacto.
16.- Hace su aseo completo, sin vigilancia ni control.	Lo hace bien. Sin vigilancia durante el baño, ni control posterior.
17.- Hace su aseo completo, sin necesidad de pedírsele.	Sabe cuando debe hacerlo, se desenvuelve solo, sin intervención materna.
18.- Se limpia sólo las uñas, pero hay que pedirle que lo haga.	Con escobilla, cortauñas o limpi.
19.- Se limpia las uñas solo, sin vigilancia ni control.	
20.- Se limpia las uñas solo, sin que haya que pedírsele.	
21.- Se corta las uñas solo, pero hay que decirle y vigilarlo o controlarlo.	
22.- Se corta solo las uñas, sin vigilancia ni control.	Por iniciativa propia.
23.- Se corta solo las uñas, sin necesidad de pedírsele.	
24.- Se lava, se enjuaga y se seca la cabeza, sin ayuda.	Se acepta que a veces haya vigilancia, control o se le pida hacerlo.
c.- <u>Vestido.</u>	
25.- Se desviste sin ayuda.	-Si acepta ayuda en algunos detalles: botones, cierres, cordones.
26.- Se viste sin ayuda, pero se le va entregando la ropa y se vigila cómo se la pone.	Se acepta ayuda en algunos detalles: Ejemplo, botones en la espalda.
27.- Se viste solo, pero se le van entregando la ropa.	No tiene ayuda para los detalles. No se le vigila y lo hace correctamente.
28.- Se viste solo.	Si ayuda ni control.
29.- Sabe cuando debe cambiarse de ropa y lo hace él mismo.	Cuando está sucio, para una salida, etc.
30.- Decide solo que ropa usar.	Escoge según el tiempo y las circunstancias. La ropa no se le prepara ni se le sugiere.
31.- Es capaz de pegar algún botón o coser alguna prenda.	En forma seria, como actividad útil y no lúdica.
d.- <u>Dormir.</u>	
32.- Dejó de dormir si esta. No duerme si esta.	Pasa todo el día sin sueño o sin reposar en cama.

33.-Se va a acostar sólo, pero los padres o uno de ellos van a darle las buenas noches.	No se le ayuda, a acostarse. Puede ser por voluntad propia o por orden de un adulto.
34.-Se va a la cama sólo. La despedida se hace antes.	Los padres van excepcionalmente, a taparlo, por ejemplo.
35.-Con bastante regularidad (muy o una vez a la semana) se acostaba más tarde que de costumbre.	Para ver TV, ocasión de una visita, etc.
36.-Puede estar despierto hasta tarde.	Por cine, vinitas, salidas, etc. (prevenir la hora).
e.- <u>Varios.</u>	
37.-Dejó de usar definitivamente la bañinica.	
38.-Se desenvuelve sólo en el baño.	Sin ayuda, salvo ocasionalmente para detalles. Por ejemplo, tirantes.
39.-Lustra sus zapatos.	Se le pida o no. Lo hace bien sin ensuciarse.
40.-Enciende sólo el gas.	Puede poner por ejemplo agua a calentar.
41.-Puede quedarse sólo en casa durante medio día.	Más de dos horas. Sin que sea necesario dejarle órdenes sistemáticas.
42.-Puede quedarse sólo en casa durante un día.	Se le deja comida preparada con pocas instrucciones y posibilidad de iniciativa.
2.- <u>Autonomía en Actividades:</u> a.- <u>Trabajo Escolar:</u>	
43.-Se pone sólo a estudiar.	Por iniciativa propia.
44.- Estudia y hace sus tareas bien, sin vigilancia ni control.	
45.-Hace sólo sus tareas, pero se le revisan cuando las termina.	Sin vigilancia ni ayuda.
46.-Hace sus tareas sólo, con atención y cuidado.	Importa que lo haga de modo responsable más que bien. Sin vigilancia, ayuda ni revisión.
47.-Dificulta sólo su trabajo escolar de la semana, en forma adecuada.	Reparto de trabajos, pruebas, etc.
b.- <u>Ayuda Casera:</u>	

62.-Puede planificar sólo un recorrido por la ciudad y hacerlo sólo en micro o metro.	Sabe encontrar el medio más práctico para ir de un punto a otro utilizando un plan y sabe ajustarse sólo al itinerario que se ha fijado.
2.-Tiempo Libre. a.-Cine:	
63.-Va al cine.	Por lo menos 2 veces al año, sin considerar funciones dadas en el colegio.
64.-Va al cine al menos cada 2 meses.	
65.-Va al cine al menos 1 vez al mes.	
66.-Elige él mismo las películas que va a ver, pero pide la aprobación de sus padres.	Los padres determinan si ve o no la película.
67.-Elige él mismo las películas que va a ver.	Sin pedir aprobación a los padres, aunque teniendo en cuenta sus criterios.
68.-Va al cine sin ser acompañado por adultos.	Los acompañantes no tienen más de 15 años de edad.
69.-Va sólo al cine.	
70.-Va a ver cualquier película permitida para menores de 14 años.	Por parte de los padres no hay un criterio de selección, no implica necesariamente una iniciativa del niño.
71.-Cuando va al cine sólo o con amigos-no necesita pedir permiso.	Se trata de un permiso permanente para ir, sin pedirlo cada vez.
72.-Va al cine sin día fijo.	En días u ocasiones variables. Se trata de una frecuencia que no tiene el carácter de una costumbre.
b.-Salidas:	
73.-Trae a sus compañeros de colegio a la casa, teniendo permiso.	-Y/o amigos. No se trata de invitación formal como por ejemplo: cumplidos.
74.-Trae a sus compañeros de colegio a la casa -con permiso- y sin necesidad de pedirlo cada vez.	-Y/o amigos. Puede avisar y no pedir permiso.
75.-Va a casa de compañeros, con autorización previa.	-No se trata de invitación formal, por ejemplo: cumplidos.
76.-Va a casa de compañeros -con permiso- y sin necesidad de pedirlo cada vez.	Padres o juegos. No se trata de invitación formal. Solo avisar donde va.

48.-Ayuda en las tareas de la casa.	Aperta una ayuda eficaz con cierta responsabilidad, por ejemplo: Barret, lavar platos, compras. No es necesario que sea ayuda sistemática.
49.-Es capaz de cuidar un niño de uno a dos años de edad.	Su los arroja para vigilar sus juegos, darle de comer, etc.
50.-Puede hacer pequeños arreglos en la casa.	Clavar, atornillar, pegar, reparar, etc. Son arreglos realmente útiles.
51.-Puede responsabilizarse de la casa si es necesario.	Si la madre está enferma, por ejemplo: Trabajo de la casa; compras, comida, durante un día o dos días.
B.-En El Exterior: 1.-Desplazamientos.	
52.-Sale sólo a la calle -aunque sea un rato- para jugar, ir a la escuela, dejar recados, etc.	Cerca de la casa y sin atravesar la calle.
53.-Atraviesa sólo la calle.	Con atención y cuidado. Se excluyen grandes arterias.
54.-Va sólo al colegio.	Nadie lo lleva. Si va con hermano (a), debería ir sólo al este o va.
55.-Anda en bicicleta entre calles pequeñas, sólo o con niños de su edad.	-Calles cercanas a la casa -En vacaciones, en el campo.
56.-Toma el tren sólo o con niños de su edad.	Viaje de más de dos horas y no va a cargo de alguien.
57.-Toma la micro sólo, para un recorrido conocido y sin necesidad de tomar otra micro.	
58.-Toma la micro sólo, para un recorrido conocido y con cambio de micro.	
59.-Toma el metro sólo, para un recorrido conocido y sin cambio de línea.	
60.-Toma el metro sólo, para un recorrido conocido y con cambio de línea.	
61.-Toma la micro o el metro sólo, para un recorrido desconocido y con cambio de micro o línea, pero con indicaciones previas.	

89.-Conoce la dirección de su casa.	...Integramente y sin dudar.
90.-Sabe ver la hora y utilizarla en su vida diaria.	En su vida corriente utiliza indicaciones horarias. La lectura de la hora es automatismo útil.
91.-Escribe sólo una carta.	La redacta sólo. No importa la ortografía.
92.-Sabe usar correctamente un sobre de cartas, cerrarlo, ponerle estampilla y enviarlo.	Sin ayuda.
93.-Sabe contestar el teléfono.	Comprende lo que se dice y responde correctamente.
94.-Por iniciativa propia usa el teléfono.	Marca el número y habla, comprueba los sonidos.
95.-Es capaz de hacer un trámite en el correo.	Mandar encomienda, giro, etc. Sin ayuda.
96.-Hace sólo su maleta para salir de vacaciones.	Tanto juegos, como efectos personales: ropa por ejemplo.
11.-INTERESES. A1.-Interés por la Lectura.	
97.-Le gusta leer o descifrar los avisos comerciales, letreros de tiendas, cines, etc.	
98.-Se interesa por los dibujos de libros infantiles.	Libros de imágenes, con texto breve.
99.-Se interesa por los textos de libros infantiles.	Lee o hace que le lean.
100.-Se interesa por las imágenes de revistas para niños.	Presta poco interés al texto.
101.-Lee regularmente una o varias revistas para niños.	Lee el texto y la lectura es periódica. Pedir ejemplar.
102.-Lee libros con más texto que ilustraciones.	En biblioteca, comprando textos, etc.
103.-Hije sólo lo que lee, con o sin control de los padres.	Lee titulares o algunos artículos.
104.-Se interesa por el diario.	Haberlo hecho más de una vez.
105.-En general lee los libros hasta el final.	
B.-Interés por la Vida Social.	
106.-Sabe cuál es la profesión de su padre y, llegado el caso, de su madre.	Se trata de una simple denominación.
107.-Sabe en qué consiste el trabajo de su padre y, llegado el caso, el de su madre.	Se trata de una simple denominación.

77.-Puede pasar a otra parte después de salir del colegio o salir después de llegar a la casa, con permiso previo cada vez.	
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.	-Daba o no rendir cuentas de lo que ha hecho.
79.-Puede salir sólo o con compañeros, sin adultos.	Paseo de al menos una hora.
80.-Puede salir por un fin de semana, con un grupo de jóvenes, teniendo permiso de los padres.	Scouts u otros.
3.-Dinero. a.-Disponibilidad.	
81.-Se le confía dinero para un encargo o para pagar el metro, la micro, etc.	Manipula él mismo el dinero. Para compras principalmente.
82.-Recibe dinero de vez en cuando -dándole de él como quiera- pero debe dar cuenta de su utilización.	Sumas pequeñas: \$10., \$50., dinero proveniente de los padres u otra persona de la familia.
83.-Recibe dinero de vez en cuando, disponiendo de él como quiera, sin tener que dar cuenta de su utilización.	-Sumas pequeñas. -No está preñado a informar en qué gastó el dinero.
84.-Recibe dinero en forma regular (semanal o mensual), dispone de él como quiera, pero debe dar cuenta de su utilización.	Sumas pequeñas.
85.-Recibe dinero en forma regular (semanal o mensual), dispone de él como quiera, sin tener que dar cuenta de su utilización.	-No está preñado a informar en qué gastó el dinero.
b.-Utilización.	
86.-Sabe contar el dinero cuando compra.	-Sabe contar el vuelto, mínimo \$100.
87.-Gasta el dinero que tiene.	Lo gasta en pequeñas cosas. Al comprar de otros niños que le guardan malamente.
88.-Organiza su pequeño presupuesto.	Llega a prever una compra a largo plazo y economiza con vistas a esa compra.
c.-Diversas.	

123.-Los padres ya no lo castigan físcalmente.	Hace por lo menos 6 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 Padres.	
125.-Participa en juegos de grupo.	Deportes, paco-ladrón, etc.
126.-Con niños de su edad comparte actividades como conversar, escuchar discus.	Especificar de qué 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, policias, 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 está mucho tiempo y que son muy importantes para él.	Es más que compañero, son verdaderos amigos.
C.-Adaptación a la Vida Social.	
131.-Empieza el "usted" cuando converso.	No se tutea con los extraños.
132.-Tiene un comportamiento adecuado con los extraños.	No es tímido ni demorando fallar.
133.-Sabe establecer un contacto con un extraño, 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.
134.-Se puede confiar en él cuando se le dan responsabilidades.	Responsabilidades acordes a su edad.
135.-Controla la expresión de sus emociones ante los 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 justificar se.
137.-Juzga a su profesor en forma bastante objetiva.	Reflexiona sobre su carácter, lo compara con otros profesores.
138.-Sabe por sí mismo lo que debe decir o no.	No "mete la pata".
139.-Logra guardar un secreto.	Por ejemplo, si prepara un regalo o una sorpresa, no es sólo un disimulo, sino un secreto difícil de

108.-Se interesa por la actividad de su padre y/o madre.	Está al corriente del trabajo y sus problemas.
109.-Tiene cierto interés por la actualidad.	En un terreno cualquiera: deportivo, científico, político, etc. Sabe de la actualidad y sigue acontecimientos.
110.-Se informa él mismo sobre la actualidad deportiva o científica.	Escucha radio, lee el diario, discute de ello.
111.-Se informa él mismo sobre la actualidad política.	Idem 110.
112.-Se informa sobre la vida sentimental de los atletas.	Especificar en qué terreno. No es que lo gustan sus canciones o películas, sino que le interesan lo que hacen en sus vidas.
113.-Puede juzgar a darse cuenta, con cierta objetividad, de las diferencias sociales entre las personas.	Con 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 modalidades de desaparición.
115.-Ha dejado de creer, en historias y cuentos de fantasía.	Tiene una actitud crítica frente a cuentos de hadas, etc.
116.-Profundiza los conocimientos adquiridos en la escuela, investigando un tema independiente.	No es solo preguntar sobre un tema, es una preocupación y búsqueda constante; lee artículos de enciclopedia, hace experiencias con lociones de ciencias.
117.-Ha formado una colección, la cual sabe organizar y cuidar.	Es actividad organizada, no solo 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.	Critica en el momento acciones concretas. Los padres no son ya palabra sagrada.
120.-Se separa sin dificultades de sus padres.	
121.-Comienza a juzgar de manera bastante objetiva lo que sus padres dicen o hacen.	Critica, ya sea aprobando o desaprobando. La crítica es fundamentada por el niño.
122.-Discute con su padre asuntos de interés común, donde cada uno no expone sus puntos de vista.	Se trata de un intercambio de puntos de vista, de discutir sobre un tema de igualdad.

ENCUESTA DE ANMNESIS

Nombre del Niño.....

Fecha de Nacimiento..... Edad.....

Escolaridad..... Domicilio.....

Informante.....

Fecha de Entrevista.....

OBSERVACIONES.....

.....

.....

.....

Conductas desadaptativas presentes o pasadas

Temores inmotivados	si	no ²	Hiperkinesia	si	no
Llanto fácil	si	no	Distraibilidad	si	no
Terrores nocturnos	si	no	Destrucción	si	no
Tics	si	no	Crueldad con animales	si	no
Agresividad	si	no	Enuresis	si	no
Pataletas frecuentes	si	no	Encopresis	si	no
Masturbación	si	no	Robo	si	no
Mentiras	si	no	Dependencia	si	no
Dif. con gr. pares	si	no	Vómitos, mareos inmotivados.	si	no
Depresión	si	no	Desmayos inmotivados.	si	no
Hipokinesia	si	no	Rechazo de otros niños.	si	no
Problemas Lenguaje	si	no	Problemas en lectoescritura	si	no

Problemas rendimiento
escolar en general si no

Tratamiento.....si no.....Tipo.....

.....Duración.....

Embarazo

Deseado si no

Estado de ánimo si no

Síntomas de aborto si no En que mes.....

Enfermedades si no Cuáles.....

Tomó medicamentos si no Cuáles.....

Exposición Rayos si no

Alimentación adec. si no

Control médico si no

Otros.....

Parto

Rompimiento prematu
ro membrana si no

(más de 6 horas)
Duración del parto
(más de 12 horas). si no

Placenta previa si no

Maniobras instrumen-
tales si no

Cesárea si no

Presentación anormal si no

Otros.....

Recien Nacido

- 43) Peso al nacer
- 44) Asfixia si no
- 45) Incubadora si no
- 46) Recambio sangre si no
- 47) Crisis convulsivas si no
- 48) Retraso entrega si no
- 49) Lactancia materna si no Meses.....
- 50) Dificultades succión si no
- 51) Problemas aliment. si no
- 52) Problemas sueño si no
- 53) Diarreas si no
- 54) Otros.....

Desarrollo Psicomotor: edad normal tardío

- 55) Primeras palabras
- 56) Primeras frases
- 57) Anduvo solo
- 58) Controló esfínteres día
- 59) Controló esfínteres noche
- 60) Observaciones:

Antecedentes Mórbidos:

- Enfermedades graves si no 61)
- Hospitalizaciones si no 62)
- Operaciones si no Cuáles..... 63)
- Golpes en la cabeza con pérdida de conocimiento si no Duración..... 64)

Convulsiones si no

Otros... si no

Escolaridad:

Problemas en relación al ingreso si no

Edad de ingreso..... Curso.....

Problemas de adaptación si no

Problemas de conducta actual si no

Observaciones:

Hábitos:

(Repertorio de conductas esperables a su edad)

Deficiencias en hábitos de estudio si no

Deficiencia en cuidado personal si no

Deficiencia en hábitos de sueño si no

Otros

Antecedentes Familiares

Padre: Edad

Escolaridad

Ocupación

Breve descripción

Antecedentes mórbidos si no

Problemas de aprendizaje si no

Madre Edad

Escolaridad

Ocupación

Breve descripción

Antecedentes mórbidos si no

Problemas de aprendizaje si no

Otros familiares (viven con el niño)

Nombre	Edad	Escolaridad	Breve descripción
--------	------	-------------	-------------------

OBSERVACIONES

.....

.....

CRITERIOS DE ESTRATIFICACION DE NIVEL
SOCIOECONOMICO .

El NSE 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 y otros (1981).

1.- CATEGORIAS EDUCACIONALES

Sin estudios	0 Puntos.
1° a 4° básico	1 Punto.
5° a 6° básico	2 Puntos.
7° a 8° 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 postgrado.	6 puntos.

2.- CATEGORIAS OCUPACIONALES

Cesante.	0 puntos.
Dueña de casa.	0 puntos.
Obrero no especializado.	1 punto.
Obrero especializado, o suboficial de las 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 NSE.

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:

NSE Bajo	: entre 0 y 4 puntos.	0-4
NSE Medio	: entre 5 y 8 puntos.	5-8
NSE Alto	: 9 puntos o más.	10 y más

ESTRATO	ALTO		MEDIO		BAJO	
CODIGO	A - B	C1	C2	C3	D	E
MUEBLES Y DECORADO	Muebles finos, cuadros de calidad, decorados con estilo. En la mayoría de los casos el alajamiento es exclusivo o con los artículos de mayor valor.	Bier decorados, muebles modernos excelente estado conservación, cortinas de buenos materiales, con rieles de calidad, sic persianas, cuadros alfombras de calidad, lz TV casi nunca está en el living, plantas de interior con maceteros cerámicos o jardineras con plantas de calidad, muebles cuero, felpa, rellenos Coa plomas, tapices de calidad.	Algunos con persianas, acablado funcional en buen estado, de espuma con cojines de felpa. Decorado tradicional, sobrio. Alfombras, algunas plantas en maceteros de mediana calidad.	De tener TV está en el living, muebles de calidad baja o con varios años de uso, de ser nuevos probablemente tengan fundas, fotos familiares colgadas, no tienen de felpa sino que tapiz de telas o tevinil.	Muebles económicos en regular o mal estado conservación. Tevinil-tela.	Muchas veces no tienen, improvisados, menor calidad.
VEHICULO	Todos tienen dos o más modelos recientes no más de dos años de antigüedad, probablemente choffer. Muchas veces tipo Mercedes Benz, B.M. Generalmente autos de 2.000 cc.	Casi todas tienen. Autos de modelo reciente no más de 4 años, tipo Peugeot, Datsun, Fiat 2.000, Renault 15, Citroen CX, Mazda, Honda, etc. En general autos de sobre 1.300 cc y en muchos casos más de un auto. Pueden tener dos o más modelos de menor tamaño.	La mayoría tiene autos medianos o de modelos grandes algo más antiguos Fiat 147, VW, Renault 5, Charade, Suzuki, Mini.	Bastantes tienen algunos modelos económicos 850 cc, Suzuki utilitarios, autos antiguos, cisternas, Fiat 600 antiguos.	La inmensa mayoría no tiene auto móvil.	No tiene.

ESTRATO	ALTO		MEDIO		BAJO	
	A - B	C1	C2	C3	D	E
TELEFONO	Siempre tienen con extensión o más de uno.	La gran mayoría tiene.	Algunos tienen.	Casi nunca.	Nunca.	Nunca.
SERVICIO DOMESTICO	Más de una persona siempre una al menos parcas adentro.	La gran mayoría tiene puertas adentro, algunas puertas afuera.	Muy pocos tienen. En general, puertas afuera o medio día.	No tienen.	No.	No.
VACACIONES	Siempre tienen vacaciones, en muchos casos fuera del país.	Siempre. En casas propias, en balnearios como Vina, Pucón, Villarrica, Algarrobo y otros. O en hoteles de categoría.	Casi siempre, por lo general en casa de parientes o en casas propias litoral central.	A veces, en colonias de vacaciones o en balnearios de mucho prestigio. En casa de familia.	Muy pocos generalmente paseos de fin de semana.	No.
CUENTA CORRIENTE	Más de una.	Una por lo general. Algunos más de una.	Muy pocos tienen.	No.	No.	No.
BANOS	Doce o más baños completos. En general tienen dependencias completas para el servicio doméstico.	Más de un baño. Uno al menos con todas las comodidades, cortinas y accesorios de calidad. La mayoría tiene dependencias para el servicio doméstico.	Generalmente uno no muy amplio si es departamento; tienen todas las comodidades. Muy pocos tienen dependencias para el servicio doméstico.	Algunos tienen calefones, generalmente con equipo completo. No tienen dependencias de servicio doméstico.	No tienen agua caliente y ocasionalmente tina. Baños pequeños no cuentan con todas las comodidades.	No tienen calefón ni ducha.

ESTRATO	ALTO		MEDIO		BAJO	
	A - B	C1	C2	C3	D	E
CODIGO	Empresarios, industriales, grandes comerciantes, grandes agricultores, latifundistas. Por lo general no viven de un sueldo. Directores de empresas, bancos, gerentes, ejecutivos de alto nivel de empresas grandes. Profesionales de experiencia de carreras de prestigio.	Profesionales jóvenes de las carreras de mayor prestigio. Ingenieros, médicos, dentistas, abogados, etc. Ejecutivos medianos nivel, empresario de pequeña industria, comerciante mediano, empleados de categorías antiguas. En algunos casos, si ambos cónyuges son profesionales y trabajan. Profesionales mayores de carrera de menor rentabilidad.	Profesionales de áreas de menor prestigio, profesor E.M., técnicos universitarios y profesionales en general de poca experiencia. Empleados medios. Si ambos cónyuges trabajan y son de profesiones técnicas (menos 5 años de estudios).	Empleados de bajo nivel, "oficinas", dependientes, obreros calificados. Si ambos cónyuges son obreros o empleados de bajo nivel. Administración pública. Técnicos-profesionales de academias o educación técnica comercial.	Obreros, Juniors ferrieros.	Obreros sin especialización, hacer "pólolos", jornaleros, cargadores PEM, etc.
	OCUPACION JEFE DE FAMILIA	Sectores y casas exclusivos, muy bien aseadas e iluminadas, sectores: Vázquez, Los Domínicos; principalmente se ubican en Las Condes y Providencia. Algunos en departamentos de gran tamaño. Nunca en barrios de casas iguales.	Se ubican en los mejores sectores de la ciudad, principalmente en las comunas de Las Condes, Providencia y descendiendo su proporción en Ñuñoa, La Reina. Barrios limpios con prados bien cuidados. Ej: Bilbao entre Vespuccio y Tomás Moro.	Conjuntos habitacionales homogéneos, barrios medianamente bien cuidados, se ubican en comunas de Ñuñoa, Santiago, La Reina. También son de esta categoría los barrios antiguos de casas grandes pero bien mantenidas. Ej: Villa Frei.	Poblaciones homogéneas pero sin cuidados en las calles, grupos de bloques, las partes descuidadas, de los bloques se ven colgadas ropas, pisos sucios. Ej: (Villa Olímpica, Los Presidentes).	Poblaciones de construcción paradas descuidadas con urbanización incompleta (vereda, calle, luz, soleras) no hay prados, polvo rientos, rejas de madera. Ej: (Población Rosita Renard). Perros vagabundos, asientos en las calles.
BARIO DE RESIDENCIA						

ESTRATO	ALTO		MEDIO		BAJO	
CODIGO	A - B	C1	C2	C3	D	E
<p>TIPO DE VIVIENDA</p>	<p>Mansiones, casas y departamentos sobre 150 mt², chalets aislados, algunos departamentos pen house, excelente construcción, terminaciones, amplias, lujosas, garages para más de un auto, casas diferentes niveles con parquet vitrificado o alfombras de primera calidad, luz lámparas cristales, lámparas. Generalmente tienen chimenea y el living en habitación separada del comedor. Cifones en prácticamente todos los hogares, chapa eléctrica.</p>	<p>Viviendas amplias, bungalows, chalet aislado o buenos departamentos a proximadamente 90 mt² o más, de construcción bien cuidada, estacionamiento exclusivo, entrada de autos buenas terminaciones, alfombra muro a muro, parquet, baldocín cerámico, iluminación con lámparas de estilo, combinado con apiladas lámparas de pie, cifones, en casi todos los edificios de depto. casi siempre hay ascensores.</p>	<p>Vivienda o departamentos de 70 y más mt², living y comedor son juntos, terminaciones buenas, son hogares donde se cuidan los detalles, generalmente tienen estacionamiento o entrada de autos, pueden ser paredes, pisos tabla y parquet, lámparas de vidrio, acrílico o metales.</p>	<p>Menos de 70 mt², generalmente paredado, living comedor junto, construcción sólida, piso de tabla o flexit, luz eléctrica, lámparas de acrílico o pantallas. Puede ser construcción de madera pero en buen estado de mantención.</p>	<p>Construcción ligera, sólida muy mal tenida, conventillos, cités, luz eléctrica con ampolletas a la vista.</p>	<p>Mediaguas, construcción de emergencia, sin piso, en algunas casas luz eléctrica.</p>
<p>JARDIN (CUANDO CORRESPONDA)</p>	<p>Grandes jardines, bien cuidados. Por lo general pueden tener piscina.</p>	<p>Jardines medianos a grandes, bien cuidados. Algunos tienen piscina.</p>	<p>Jardín mediano o chico, con césped regularmente bien cuidado.</p>	<p>A veces antejardín pequeño, mantenido por sus propietarios, no tienen césped bien cuidado.</p>	<p>No tiene césped y ocasionalmente tienen algún cuidado.</p>	<p>No tienen.</p>

VIII

BIBLIOGRAFIA

VIII

BIBLIOGRAFIA

- Ajuriaguerra, J. "Manual de Psiquiatría Infantil" Editorial Toray-Masson, cuarta edición, Madrid España, 1978.

- Alarcón, C. y Veas, M. "La Escala de Desarrollo Psicosocial (E.D.P.S.) de René Zazzó y Marie Claude Hurtig: Estudio de adaptación en niños de 10 y de 12 años de edad".

Tesis para optar al Título de Psicólogo. Universidad de Chile. Departamento de Psicología. Santiago, 1987.

- Anastasi, A. "Los Tests Psicológicos".
Ed. Aguilar, Madrid, 1967.

- Barber, B. "Estratificación Social". Editorial Fondo de Cultura Económica., 1964.

- Benois, A. y Yañez, R. "Adaptación del Sistema "Me-

dición Estandar" de Lawrence Kohlberg sobre juicio moral".

Tesis para optar al grado de Licenciado de Psicología y al Título de Psicólogo. Universidad de Chile. Departamento de Psicología. Santiago, 1987.

- Berdiceski, O.

"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, 1974.

- Berwart, H.

"Confrontación del Modelo Teórico de Piaget con datos de una muestra de niños chilenos". Revista chilena de Psicología, Vol. 1, 1979.

- Berwart, H. y Zegers, B. "Psicología del Escolar".
 Editorial Nueva Universidad
 / Colección Teleduc. San-
 tiago, 1980.
- Briones, G. "Métodos y Técnicas de Inves-
 tigación para las Ciencias
 Sociales". Editorial
 Trillas. México, 1985.
- Carrasco, R. y Molina, S. "Escala de Desarrollo Psico-
 social. Análisis y Deter-
 minación de Características
 Psicométricas".

 Memoria para optar al Título
 de Psicólogo. Universidad
 de Chile Departamento de Psi-
 cología. Santiago, 1985.
- Celis, A., Iturra, A.
 y Farias, R. "Estandarización del Inventa-
 rio de Actualización Perso-
 nal (P.O.I.) en una muestra
 de alumnos de la Universidad
 de Chile".

Tesis para optar el Título de Psicólogo. Universidad de Chile. Departamento de Psicología. Santiago, 1976.

- Cortada de K, N. y Carro, J.

"Estadística Aplicada". Editorial Universitaria. Buenos Aires, 1968.

- Crombach, Lee J.

"Essentials of Psychological Testing". Editorial Harper & Gros. New York, 1960

- Dahuabe, J. C. y Trivelli, M.G.

"Tipicación de la Escala de Maduración Gestáltico-Visomotriz Bender Koppitz en una muestra de niños de seis a diez años de edad de Educación General Básica del Area Metropolitana".

Tesis para optar al grado de Licenciado en Psicología y al Título de Psicólogo. Universidad de Chile. Santiago 1987.

- Davis, M. y otros "Estudio Descriptivo de la
Estratificación Social en el
área urbana del gran San-
tiago".
Tesis para optar al grado de
Licenciado en Sociología.
Departamento de Sociología.
Universidad de Chile, San-
tiago 1968.
- Donoso, M. G. Apunte de la cátedra de "Es-
tadística II" Departamento
de Psicología. Universidad
de Chile. 1980.
- Escotet, M.A. "Estadística Psicoeducativa"
Editorial Trillas, México,
1973.
- Fernández y Otros "Tipificación del Inventario
de Intereses Vocacionales".
Memoria para optar al Título
de Psicólogo. Departamento
de Psicología. Santiago,
1979.
- Flavell. J. "La Psicología Evolutiva de
Jean Piaget". Ed. Paidós,
Bs. Aires, 1981.

- González, M.C. y
Lizama, L.

"Análisis de Algunos Factores que Influyen en el Desarrollo Psicosocial, en Niños Débiles Mentales y Límites que reciben Educación Especial en Lo Barnechea".

Tesis para optar al Título de Psicólogo. Departamento de Psicología. Universidad de Chile. Santiago. 1979.

- Gubbins, V.

"El Egocentrismo en el Niño del subperíodo pre-operacional de distintos niveles socioeconómicos, de acuerdo a la Teoría de Jean Piaget".

Tesis para optar al Título de Psicólogo. Universidad de Chile. Santiago, 1986.

- Guerra, M.S.

"Estudio Comparativo de Personalidad entre Adolescentes institucionalizados en un Hogar de Menores y Adolescentes no institucionalizados

de la ciudad de Antofagasta según las variables de Personalidad medidas a través del Cuestionario de Preferencias Personales de Edwards".

Tesis para optar el Título de Psicólogo. Universidad de Chile. Santiago, 1986.

- Guilford, J.P. y Fruchter, B.

"Estadística Aplicada a la Psicología y la Educación". Editorial Mc. Graw Hill Latinoamericana S.A. México, 1984.

- Ipinza, B. y Waisman, D.

"Estudio de eficacia de un programa de entrenamiento cognitivo basado en la Teoría de Jean Piaget, en alumnos de kindergarten y primer año básico perteneciente en Educación Básico Fiscal".

Tesis para optar al Título de Psicólogo. Santiago, 1982.

- Köhler, S. y Vera, P. "Estrategias cognitivas para resolver las operaciones matemáticas de adiciones y sustracciones en un grupo de niños de segundo y tercer año básico; su relación con las nociones lógico-matemáticas de Piaget y la eficacia".
- Tesis para optar al Título de Psicólogo. Universidad de Chile. Santiago, 1989.
- Latorre, C. G. y Bolton, D. "Apuntes de la Cátedra de Teoría y Construcción de Pruebas Psicológicas". Departamento de Psicología. Universidad de Chile, Santiago 1982.
- Lazcano, P. y Mendoza, L. "Estudio descriptivo del vínculo afectivo madre-hijo en niños chilenos de clase media".

- Tesis para optar al Título de Psicólogo. Universidad de Chile. Santiago 1989.
- Mussen, y otros "Desarrollo de la Personalidad en el niño". Editorial Trillas. México, 1973.
 - Pain, S. "Psicometría Genética". Editorial nueva visión. Buenos Aires, 1979.
 - Papalia, D. "Desarrollo Humano". Editorial Libros Mc. Graw - Hill. México 1985.
 - Piaget, J. "Conversaciones con Piaget". Editorial Granica, S.A. Barcelona, 1977.
 - Piaget, J. "La Nueva Educación Moral". Editorial Losada S.A. Buenos Aires, 1987.
 - Piaget, J. "El Criterio Moral en el Niño". Edit. Fontecilla, Barcelona, 1932.

- Piaget, J. "Seis Estudios de Psicología. Seix Barral Editores S.A. Barcelona 1981.
- Piaget, J. "Teoría de Jean Piaget". En monografía de Infancia y Aprendizaje. Edisa, Madrid, 1981.
- Piaget, J. Inhelder, B. "Psicología del Niño. Ediciones Morata S.A. Madrid, 1984.
- Ramirez, J.D. y Palacios J. "Glosario de Términos Piagetianos". Artículo publicado en monografía de Infancia y Aprendizaje. Edisa, Madrid 1981.
- Reymond-Riviere, B. "El Desarrollo Social del Niño y del Adolescente". Biblioteca de Psicología. Edit. Herder/Biblioteca de Psicología. Barcelona, 1982.
- Siegel, S. "Estadística no paramétrica". Ed. Trillas. México, 1972.

- Velasco, M.P. "La Escala de Desarrollo Psicosocial (E.D.P.S.) de René Zazzó y Marie Claude Hurtig: Estudio de Adaptación en Niños de 5 años de edad".

Tesis para optar el Título de Psicólogo. Universidad de Chile. Departamento de Psicología. Santiago, 1986.
- Zazzó, R. L'Education (Revue). París, Oct. 1975.
- Zazzó, R. Le monde de L'Education (Revue). París, Mayo 1983.
- Zazzó, R. L'Attachement (en colaboración). Editorial Delachaux et Niestlè. París, 1979.
- Zazzó, R. De la Psychologie Appliquée Vol. 37. París 1987.
- Zazzó, R. De la Psychologie Scolaire (Edition Special) 1987.

- drige" / Presses Universitaires en France (P.U.F) Paris, 1986.
- Zazzó, R. Corps et Comportement Actes du XXI Congrès International de Psychologie, 1976. Paris P.U.F. 1978.
 - Zazzó, R. Où en est la Psychologie de L'Enfant Paris 1983. Quadrige/P.U.F..
 - Zazzó, R. Psychologie de Demain Paris, P.U.F. 1982.
 - Zazzó, R. Avant-Propos de la Première Année de la Vie, 1986, 7-15. Bulletin de Psychologie Tome XL-Nº 381.
 - Zazzó, R. L'Express (Revue) Juillet, 1978.
 - Zazzó, R. Traité de Sciences Pédagogiques P.U.F. Tome 4, 1974. Paris.