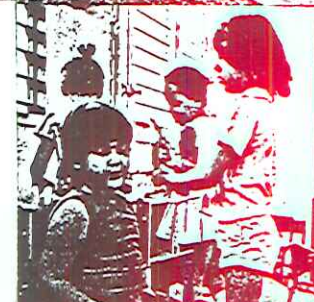


UNIVERSIDAD DE CHILE  
 Facultad de Filosofía, Humanidades  
 Y Educación  
 Escuela de Ciencias Sociales  
 Carrera de Psicología



ESCALA DE DESARROLLO PSICOSOCIAL  
 ANALISIS Y DETERMINACION  
 DE CARACTERISTICAS PSICOMETRICAS



Tesis  
 Para Optar al Título de Psicólogo

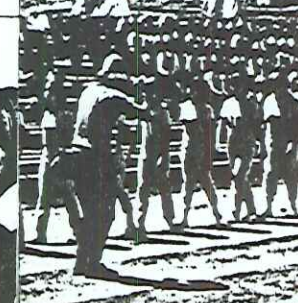


Profesor Patrocinante: Patricia Eissman V.  
 Autores : René Carrasco S.  
 Sara Molina R.



85 740 4

SANTIAGO - CHILE  
 1985





Psicop  
C3M2  
1985  
c1

ECOLE PRATIQUE DES HAUTES ETUDES

LABORATOIRE DE PSYCHO-BIOLOGIE  
DE L'ENFANT

41, RUE GAY-LUSSAC  
PARIS (VI<sup>e</sup> ARRET)

TEL : 033 83-94

PARIS, LE 23 Juin 1985

à Madame  
Patricia Valentuola

Madame,  
je vous de recevoir votre lettre du 30 Mai  
relative à mon oiseau D.P.S.  
Bonne nuit je suis tout à fait  
d'accord pour que vous adoptiez cela  
provisoire.  
Mais il vous faut aussi avoir l'autorisation  
de l'éleveur.  
DBLACHAY et NESTLE  
Mendaille.  
SUISSE.

R: 85-7385

Je suppose que vous avez le livre complet  
(proposons sa consultation, e l'éditeur, etc  
qui se trouve dans le TOME II de  
notre MANUEL pour l'Expansion psychologique  
de l'enfant.  
Tous nos vœux y sont adressés. Si  
vous avez quelques renseignements à  
me adresser, j'en serai très plaisir  
d'y répondre.  
Comme Bibliographie je le lui tiens à  
vous donner. Et D.P.S. a été traduite  
en plusieurs pays, et utilisée en de  
nombreux endroits. Mais j'ai un  
Es autres ne sont envoyés. C'est  
à vous de voir ; et si à l'air

« vous » le besoin d'aller à la  
école de mes "enfants"  
Il ont bien, indépendamment de  
moi. C'est le fait de tous à  
cette qu'il m'a en circulation.

J'espère que vous serez exagérés  
à la règle et que vous me  
avez un gain - comment de  
partir à D.P.S. - chitay

Bien cordialement

Nino ZAZZO  
38 Bis Avenue René Coty  
75 014 Paris

UNIVERSIDAD DE CHILE  
Facultad de Filosofía y Ciencias  
Humanas  
Escuela de Filosofía y Ciencias  
Sociales  
BIBLIOTECA

R: 85-7404





EDITORIAL FUNDAMENTOS

Caracas, 15. Madrid-4. España. Teléfs. 4199619-4195584

Universidad de Chile  
Facultad de Filosofía, Humanidades  
y Educación  
Departamento de Psicología  
Santiago-Chile.-

Madrid, 9 de Enero 1984

Estimados Sres:

Paso a contestar su atenta carta del 28 de Octubre.

Estoy de acuerdo en que realicen el estudio de Adaptación y  
Standardización en Chile de la Escala de Desarrollo Psicosocial (D.P.S.) del  
señor Rene Zazzo.

Sintiendolo mucho no les puedo facilitar antecedentes de es-  
tudios realizados en España, ya que los desconozco.

Atentamente.

Juan Serraller



## AGRADECIMIENTOS

Nuestro trabajo hoy concluído, es fruto de un gran esfuerzo personal, de una motivación y dedicación constantes, al mismo tiempo que, representa el aporte de muchas personas que desinteresadamente brindaron su riquísima experiencia y disposición.

Es por ello que deseamos en estas líneas - dejar impreso nuestro más sincero reconocimiento a todos ellos:

A Patricia Eissman por su incansable apoyo, comprensión y oportuna guía.

A Teresa Segure por su impecable asesoría metodológica, por simplificar, por allanar nuestro camino.

A Elizabeth Wenk por su especial preocupación y reconfortante estímulo.

A los Psicólogos participantes como jueces en nuestra investigación; Señoras: Nadja Antonicevich, María Eugenia Calvo, Mariana Chadwick, Mónica Espinoza, Frida Kaplan, Sofía Lecaros, Adela Meneses, Mónica Rojas, Gabriela Sepúlveda e Isabel Villalón, gracias por sus acer



tadas sugerencias, por su paciencia, por el tiempo dispuesto  
to hacia nosotros.

Finalmente queremos brindar especialmente  
te nuestro agradecimiento a Alfredo Molina Lavín por su  
laboriosa e incondicional ayuda en la traducción de nuestros  
escritos, sin los cuales no hubiese sido posible concluir -  
nuestro trabajo.

CON AMOR  
a nuestros viejos  
Y A NUESTRA  
hermosa Jariota

RENÉ y Sany



## I N D I C E

### I. - INTRODUCCIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

- 1.- INTRODUCCIÓN.
- 2.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

### II. - MARCO TEORICO.

- 1.- ACTIVIDAD SOCIAL EN EL NIÑO.
- 2.- CONCEPTO DE SOCIALIZACIÓN.
- 3.- EVOLUCIÓN DE LA CONDUCTA SOCIAL Y AGENTES SOCIALIZADORES.
- 4.- CONCEPTO DE DESARROLLO PSICOSOCIAL: ZAZZO Y HURTIG.
  - 4.1.- Desarrollo Psicosocial: Competencia y maduración social.
  - 4.2.- Inteligencia y Desarrollo Psicosocial.
  - 4.3.- Adaptación y Autonomía.
- 5.- TEORIAS DEL DESARROLLO SOCIAL.
  - 5.1.- Teoría Psicosocial: Erick Erikson.
  - 5.2.- Teoría Cognoscitiva y Desarrollo Social: Jean Piaget.
  - 5.3.- Teoría del Aprendizaje Social: Albert Bandura.

### III. - ESCALA DE DESARROLLO PSICOSOCIAL.

- 1.- REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA DE LA ESCALA DE DESARROLLO PSICOSOCIAL.
- 2.- INVESTIGACIONES REALIZADAS EN CHILE SOBRE DESARROLLO PSICOSOCIAL.
- 3.- CARACTERÍSTICAS DE LA ESCALA DE DESARROLLO PSICOSOCIAL.
- 4.- INSTRUCCIONES DE APLICACIÓN DE LA ESCALA DE DESARROLLO PSICOSOCIAL.



#### IV. - METODOLOGÍA.

##### 1. - OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

- 1.1. - Objetivos Generales.
- 1.2. - Objetivos Específicos.

##### 2. - UNIVERSO Y MUESTRA.

- 2.1. - Universo.
- 2.2. - Muestra.

##### 3. - DEFINICIÓN DE VARIABLES.

- 3.1. - Variable Dependiente.
  - 3.1.a. - Desarrollo Psicosocial.
- 3.2. - Variables Independientes.
  - 3.2.a. - Edad Cronológica.
  - 3.2.b. - Nivel Socioeconómico.
  - 3.2.c. - Sexo.
- 3.3. - Variables de Control.
  - 3.3.a. - Escolaridad.
  - 3.3.b. - Nivel Intelectual.
  - 3.3.c. - Normalidad Psicológica.

##### 4. - INSTRUMENTOS UTILIZADOS.

- 4.1. - La Escala de Desarrollo Psicosocial.
- 4.2. - Nueva Escala Métrica de la Inteligencia.
- 4.3. - Escala de Estratificación de Nivel Socioeconómico.
- 4.4. - Encuesta de Anamnesis.

##### 5. - PROCEDIMIENTO.

##### 6. - DESCRIPCIÓN DE LAS TÉCNICAS ESTADÍSTICAS UTILIZADAS.

- 6.1. - Análisis de Correlación.
  - 6.1.a. - Coeficiente de Correlación producto momento. (r de Pearson).
  - 6.1.b. - Coeficiente de Correlación r punto biseral (rpb).
- 6.2. - Análisis de Varianza Factorial (2 x 2 x 3).
- 6.3. - T de Student.

V.- ANÁLISIS DE RESULTADOS.

- 1.- ANÁLISIS DE ITEMS.
- 2.- MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL.
- 3.- CONSISTENCIA ENTRE LAS PARTES DE LA ESCALA DE DESARROLLO PSICOSOCIAL.
- 4.- CONFIABILIDAD DE LA ESCALA DE DESARROLLO PSICOSOCIAL.
  - 4.1.- Método de División por Mitades.
- 5.- RELACIÓN ENTRE LA ESCALA DE DESARROLLO PSICOSOCIAL Y LA VARIABLE EDAD.
- 6.- RELACIÓN ENTRE LA ESCALA DE DESARROLLO PSICOSOCIAL Y LA VARIABLE SEXO.
- 7.- RELACIÓN ENTRE LA ESCALA DE DESARROLLO PSICOSOCIAL Y LA VARIABLE NIVEL SOCIOECONÓMICO.
- 8.- RELACIÓN ENTRE LA PARTE I (Autodirección) DE LA ESCALA DE DESARROLLO PSICOSOCIAL Y LAS VARIABLES: EDAD, SEXO Y NIVEL SOCIOECONÓMICO.
- 9.- RELACIÓN ENTRE LA PARTE II (Intereses) DE LA ESCALA DE DESARROLLO PSICOSOCIAL Y LAS VARIABLES: EDAD, SEXO Y NIVEL SOCIOECONÓMICO.
- 10.- RELACIÓN ENTRE LA PARTE III (Relaciones Individuales) DE LA ESCALA DE DESARROLLO PSICOSOCIAL Y LAS VARIABLES: EDAD, SEXO Y NIVEL SOCIOECONÓMICO.
- 11.- RELACIÓN ENTRE LA ESCALA DE DESARROLLO PSICOSOCIAL Y LA VARIABLE NIVEL INTELECTUAL.

VI.- CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.

- 1.- ANÁLISIS DE ITEMS.
- 2.- RELACIÓN ENTRE LA ESCALA DE DESARROLLO PSICOSOCIAL Y LA VARIABLE EDAD.
- 3.- RELACIÓN ENTRE LA ESCALA DE DESARROLLO PSICOSOCIAL Y LA VARIABLE SEXO.
- 4.- RELACIÓN ENTRE LA ESCALA DE DESARROLLO PSICOSOCIAL Y LA VARIABLE NIVEL SOCIOECONÓMICO.
- 5.- RELACIÓN ENTRE LA ESCALA DE DESARROLLO PSICOSOCIAL Y LA VARIABLE NIVEL INTELECTUAL.



VII. - PROYECCIONES Y SUGERENCIAS.

VIII. - BIBLIOGRAFÍA.

IX. - SÍNTESIS

X. - ANEXOS

1. - ESCALA DE DESARROLLO PSICOSOCIAL ORIGINAL.
2. - ESCALA DE DESARROLLO PSICOSOCIAL MODIFICADA SEGÚN CRITERIO DE LOS JUECES.
3. - ESCALA DE DESARROLLO PSICOSOCIAL ADAPTADA.
  - 3.1. - Cuestionario.
  - 3.2. - Protocolo de Aplicación.
4. - PROTOCOLO NUEVA ESCALA MÉTRICA DE LA INTELIGENCIA.
5. - CRITERIOS DE ESTRATIFICACIÓN DE NIVEL SOCIOECONÓMICO.
6. - ENCUESTA DE ANAMNESIS.

"Qué es, entonces, crecer?"

Si se trata de crecimiento físico,  
y aún de crecimiento intelectual,  
la respuesta es cómoda.

Pero, crecer como personalidad, cre  
cer en y para la sociedad, ser una  
persona grande.

Qué es eso exactamente?"

(Zazzo, R. y Hurtig, M.C., 1969).



I. PARTE  
INTRODUCCION Y PLANTEAMIENTO  
DEL PROBLEMA.

La preocupación por los problemas de salud mental en el niño forma parte importante del quehacer de numerosas instituciones y personas, los que comprenden la necesidad de establecer una ayuda eficaz para quienes representan el futuro desenvolvimiento de una sociedad.

Respecto a este problema, en nuestro país se afirma que: "Nos damos cuenta que aún los esfuerzos son insuficientes y hemos visto que en el área de la salud mental, existen evidencias de que los problemas tienden a aumentar". (Montenegro, H. 1983).

Un reflejo de lo anterior se aprecia en la falta de recursos técnicos para enfrentar el desafío que plantean los problemas de salud mental en el niño. Es el caso del material psicométrico en Psicología: Existen áreas de la conducta infantil que han sido estudiadas de modo más frecuente y acabado, y que cuentan con instrumentos de evaluación adaptados o estandarizados para la población infantil de nuestro país. Es lo que ocurre en las áreas intelectual, psicomotriz, visomotriz, afectiva. Entre las áreas de la conducta infantil que cuentan con menor estudio en nuestro país, nos hemos encontrado con el comportamiento social y el desarrollo de éste en los



2. -  
niños, cuya importancia es previligada, dado que en él se sintetizan factores como la inteligencia, la afectividad y la sociabilidad, en un proceso evolutivo de creciente autonomía personal y adaptación social. (Zazzo, R., 1971).

Al respecto, nos sentimos partícipes de la opinión de los autores René Zazzo y Marie Claude Hurtig, quienes plantean que: "Como todos los Psicólogos de la infancia problemente, experimentamos la necesidad de instrumentos que nos permitan conocer mejor algún aspecto del desarrollo que las escalas de nivel mental no captan. Las descripciones habituales del desarrollo socioafectivo no carecen de valor para nosotros, pero la separación entre la Psicología genética con base descriptiva y la Psicología diferencial con base de tests, parece inhibir cualquier esfuerzo, cualquier iniciativa para establecer una métrica en un dominio que no sea la inteligencia o la motricidad". (Hurtig, M. C. y Zazzo, R. 1973).

Actualmente en Chile disponemos de sólo un instrumento para evaluar el desarrollo psicosocial del niño. Este es la Escala de Madurez Social de Vineland, adaptada hace ya 25 años (Otero, A. 1959). Desde entonces ha sido utilizada con fines de diagnóstico e investigación (Venegas y Pérez, 1960; Irazábal y otros, 1965; Rubinstein y Toledo, 1966).

La escala de Desarrollo Psicosocial, que es el objeto del presente trabajo, fue creada por los investigadores franceses: René Zazzo y Marie Claude Hurtig. Su construcción data del año 1969 en el Laboratorio de Psicobiología del niño, del Hospital Henry Rousselle, en París. Los autores recomiendan su uso en niños varones, escolarizados y con edades entre 5 y 12 años.

Respecto al origen de la escala, manifiestan: "Muy a menudo veíamos la necesidad de poder confrontar el nivel mental con el nivel logrado en el terreno de la conducta en la vida cotidiana (en especial en el caso de los débiles mentales, sean niños o adultos)".

"Por otra parte nos interrogábamos acerca de la exacta naturaleza de dichos comportamientos, y sobre la naturaleza y el orden de su aparición". (Zazzo, R. 1971).

Para su construcción, los autores realizaron una amplia investigación de escalas ya disponibles, como la de Vineland. Integraron ítems de las escalas de desarrollo de Gessel y agregaron ítems originales.

En el concepto de desarrollo psicosocial - propuesto por Zazzo y Hurtig se integran los conceptos de autonomía y responsabilidad social, de alguna manera simi



lâres a los ya utilizados por los autores de la escala de Vineland. La diferencia se produce en cuanto al énfasis que dan los autores a cada uno de los conceptos citados. - Es así como mientras los investigadores de Vineland enfatizan la responsabilidad y adaptación, Zazzo y Hurtig - dan preponderancia al logro de la autonomía en el desarrollo psicossocial. (Zazzo, R. y Hurtig, M.C. 1969),

En la escala se integra, además el concepto de "inteligencia social", el que definen como el "grado de comprensión de las situaciones sociales, lo que involucra una cierta sensibilidad hacia otros, una aptitud - para comprender, para apoderarse de una situación". (Zazzo, R. y Hurtig, M.C. 1969).

Los factores determinantes del desarrollo psicossocial serían: Las capacidades del niño, su deseo de ser más autónomo y/o de ampliar su vida social, las ocasiones y modelos proporcionados por el ambiente y las presiones -estimulantes o moderadoras- de ese ambiente. - (Zazzo, R. 1973).

Teniendo presente la importancia que tiene la variable desarrollo psicossocial en la comprensión de la conducta del niño y, la necesidad de contar en nuestro país con un instrumento actualizado para su evaluación, nos hemos propuesto realizar un estudio de la Escala de Desa-

desarrollo Psicosocial en una muestra de niños chilenos. Es to implica determinar características psicométricas del instrumento, como confiabilidad y análisis de ítems, además de la adaptación, de la adecuación del lenguaje a nuestra idiosincrasia. Secundariamente hemos considerado de interés el investigar la relación que puede existir entre desarrollo psicosocial y algunas variables relevantes como edad, sexo, nivel intelectual y nivel socioeconómico.

2. - PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

En nuestra práctica clínica, al evaluar a los niños en las áreas de diagnóstico tradicional (inteligencia, psicomotricidad, afectividad), nos encontramos en muchas ocasiones con resultados parciales, los cuales reflejan sólo aspectos de la conducta real del niño en su interacción con el medio social.

Lo anterior, tiene como consecuencia que la clasificación del niño en categorías intelectuales, afectivas o de desarrollo psicomotor no está dando cuenta de aspectos importantes de la conducta social del niño, y se asimilan en las mismas categorías a niños que en su comportamiento diario pueden ser muy diferentes. Esto se ha hecho evidente en los estudios de conducta y desarrollo social, especialmente de niños con déficits sensoriales, motores o intelectuales. Es así como un bajo desarrollo intelectual, expresado generalmente en una deficiente habilidad de tipo escolar, no siempre involucra un comportamiento social deplorable. En un gran número de niños "la actuación social es superior a su actuación intelectual". (Lizama, L. y González, M. 1979).

Las observaciones precedentes concuerdan ampliamente con los postulados de Zazzo y Hurtig, quienes sostie



nien que "el desarrollo psicosocial de los débiles, niños con retardo mental en edad escolar, es superior a su desarrollo mental, pero está lejos de alcanzar el de los niños normales de la misma edad". (Zazzo, R. 1973).

En los niños que presentan alteraciones de lenguaje, motoras o sensoriales, el uso de los instrumentos habituales de diagnóstico se dificulta en forma considerable. Por sus limitaciones la evaluación tiene en dichos casos una importancia crucial, ya que de ella dependerá su pronóstico y su tratamiento. (Venegas y Pérez, 1960).

Motivados por la rehabilitación de los incapacitados físicos, Venegas y Pérez (1960), en un estudio sobre madurez social en niños con parálisis cerebral, concluyeron que existe un marcado retraso en la madurez social en niños con parálisis cerebral. Sin embargo, observan que, si tienen entrenamiento escolar, poseen un desarrollo social claramente superior al de los niños que carecen de él. Ello evidencia la importancia del ambiente para el desarrollo social de estos niños.

De igual modo, evidencia la importancia de este desarrollo y la necesidad de medición, para el logro de una adecuada comprensión de la conducta de los niños -

que presentan estos distintos déficits.

El desarrollo psicosocial, "es considerado un eje a la vez psicológico y social en torno al cual pueden organizarse las informaciones concernientes a los factores educativos, culturales y sobre todo la afectividad". (Zazzo, R. y Hurtig, M.C. 1969).

Interesados en esta perspectiva, Zazzo y Hurtig crean la Escala de Desarrollo Psicosocial, instrumento capaz de medir los niveles de autonomía, adaptación e inteligencia social en el niño. La escala ha sido aplicada a numerosas muestras experimentales de niños normales, con déficits sensoriales o intelectuales, tanto en Francia, España y Chile. (Zazzo, R. y Hurtig, M.C. 1969; 1971; Petisco, P. y Ruano, A. 1977; Lizama, L. y González M. 1979; Boulanger, B. y Lavalou, M.O. 1983).

En nuestro país existe sólo un estudio en que se usó la escala (Lizama, L. y González, M. 1979), el que se hizo en una muestra de niños con nivel intelectual subnormal (Retardo mental leve, moderado y limítrofes). En dicho estudio, se investigaron las características del desarrollo psicosocial, y se relacionaron con variables como desarrollo físico, edad cronológica y sexo. La escala se utilizó en su traducción al español. (Zazzo, R. 1971) y con las normas francesas.

Nuestro trabajo es la primera investigación en Chile sobre la Escala de Desarrollo Psicosocial, con el objeto de adaptarla para nuestra población infantil. Pretendemos además relacionar el desarrollo psicosocial con las variables: edad, nivel socioeconómico, nivel intelectual y sexo.

En relación a la edad, deseamos determinar si la escala discrimina por edad y de qué modo, en las dos edades cronológicas consideradas en el estudio.

Las posibles diferencias de rendimiento según nivel socioeconómico nos preocupan, dado que los autores (Zazzo, R. y Hurtig, M.C. 1971), entregan normas por separado para tres niveles socioeconómicos, y aún cuando presentan una norma única, recomiendan utilizar la norma correspondiente al nivel socioeconómico al que pertenece el sujeto examinado.

La importancia de este factor como determinante del desarrollo psicosocial en el niño, se ha visto confirmada por diversos estudios. Rubinstein, E. y Toledo, M. 1966) en un estudio con niños prematuros, encuentran que la variable nivel socioeconómico, es factor suficiente para explicar las diferencias de desarrollo social en los prematuros investigados. En este caso los niños de más alto nivel presentaron los mejores rendimientos en cuanto



a desarrollo social.

Las relaciones entre desarrollo social e inteligencia son objeto de controversia entre los planteamientos de Zazzo-Hurtig y E. Doll. Este último plantea la existencia de una alta correlación entre ambas variables (Otero, A. 1959). Zazzo, en cambio, postula que la relación no es tan estrecha y que es notoriamente variable a través de distintos niveles de desarrollo intelectual. (Zazzo, R. 1971).

Se plantea que la tesis de Zazzo (Petisco, P. y Ruano, A. 1977) se debe a la formulación de otras hipótesis subyacentes, referidas a las relaciones existentes entre desarrollo psicosocial y otras variables que se consideran poco ligadas a la inteligencia. Estas serían: La edad cronológica, que da cuenta de la experiencia vivida; el desenvolvimiento psicológico general, que puede facilitar las adquisiciones e influir la percepción del sujeto sobre lo que le rodea; las presiones educacionales del medio, que se expresan en las actitudes y comportamientos de los adultos que están al cuidado del niño y sus esfuerzos de desarrollo; y la adaptación socioafectiva.

En los niños con retardo mental, habría que considerar: La edad; la profundidad del retardo y la etiología de la debilidad.

Deseamos por tanto, establecer la relación que puede existir entre desarrollo psicosocial medido a través de la Escala de Desarrollo Psicosocial (que denominaremos EDPS) de Zazzo y Hurtig, y desarrollo intelectual medido a través de la Nueva Escala Métrica de Zazzo (NEM) en su estandarización nacional. (Wenk, E. y otros 1974).

Por último, consideramos necesario tomar en cuenta la variable sexo en nuestro estudio, ya que Zazzo plantea que la Escala de Desarrollo Psicosocial que se estandarizó sólo en niños varones en Francia, no podría ser utilizada con las mismas normas para las niñas. (Zazzo, R. 1971). Postula que podrían ser necesarias modificaciones a nivel de los ítems. En nuestro país, Lizama y González (1979), no encontraron diferencias significativas de rendimiento en la Escala de Desarrollo Psicosocial entre hombres y mujeres, en una muestra de niños con retardo mental. De este modo es evidente la necesidad de conocer el comportamiento de la variable sexo, ya que esta tesis es el primer estudio que se hace en nuestro país, aplicando la escala a niños de inteligencia normal.

II PARTE

MARCO TEORICO



1.- ACTIVIDAD SOCIAL EN EL  
NIÑO.

La actividad social forma parte de la evolución infantil. En este desarrollo el niño se enfrenta a una sociedad que le da la posibilidad de realizar su pro pia individualidad, y a la vez le modela de acuerdo con sus cánones.

Al respecto, Ajuriaguerra expresa: "El hombre cambia de lo simbiótico y dependiente a una relativa independencia en un marco social, al que se yuxtapone y se enfrenta con un diálogo positivo o negativo, pero siem pre implícito, en el que se expresa su propia individualidad". (Ajuriaguerra, 1978).

Muchos son los teóricos que se han preocupado de estudiar y destacar la importancia de la actividad social poniendo énfasis en el papel de la sociedad unos, y en el de la individualidad otros.

Es así como O'Klineberg afirma: "La socidad contribuye poderosamente a humanizar al ser humano". (Cit. Ajuriaguerra 1978) y L. Malson asegura: "El hombre como tal, antes de recibir una educación, no es sino una simple posibilidad, menos que una simple esperanza". (Cit. Ajuriaguerra 1978).

No podemos sino estar de acuerdo con estas afirmaciones. Al igual que con E. Durkheim, quien genialmente expresa: "Si los objetos sociales se tratan como cosas, puede faltar por completo la relación directa y profunda entre las personas, los hechos naturales son distintos en cada persona". "El individuo es un homus "duplex", ambas cosas al mismo tiempo un yo y un nosotros". (Phillipp Lersch 1967.).

Henry Sullivan define la personalidad como "La pauta relativamente duradera de situaciones interpersonales que se repiten y que caracterizan a la vida humana". (Marx y Hillix, 1976.). Y nos dice: "La personalidad sólo existe en las relaciones interpersonales". (Marx y Hillix, 1976 ).

Para Karen Horney, el ambiente hogareño y la estructura social de la familia serían la clave del desarrollo de la personalidad individual. (Marx y Hillix, - 1976 ).

Sullivan, no rechaza la influencia de la herencia y los factores biológicos, de hecho reconoce su importancia durante la infancia y la pubertad. Y sostiene que las características distintivamente humanas se desarrollan interpersonalmente y pueden afectar directamente las necesidades fisiológicas. (Marx y Hillix, 1976.).

No debemos dejar de lado la importancia - que tiene el aprendizaje en el desarrollo del niño. Por supuesto, su naturaleza y su herencia biológicas limitan - los tipos de respuesta que el niño puede aprender, así como la cantidad de lo que puede aprender.

"Ningún ser humano puede aprender a nadar exactamente como un pez, o a correr como una gacela. De manera semejante, el niño mongoloide, disminuído intelectualmente por sus cromosomas defectuosos, nunca podrá aprender la teoría atómica". (Mussen y otros, 1973).

Sin embargo, actualmente, los importantes resultados logrados en el entrenamiento de determinadas - habilidades, en algunos niños con déficit intelectual, quienes logran desempeños superiores a la normalidad promedio en esas áreas, nos llevan a reconsiderar los límites impuestos por la biología.

Estamos en definitiva frente a un niño que crece en una determinada sociedad, que le ofrece una posibilidad de evolución, propia, única, y donde las potencialidades pueden ser actualizadas (o negadas), donde cada día más se le está ofreciendo la oportunidad de conocer y manejar - las distintas variables que le permitirán romper el "ghetto" impuesto por la herencia.



## 2.- CONCEPTO DE SOCIALIZACIÓN

El concepto de socialización ha sido estudiado desde numerosos puntos de vista.

Desde la perspectiva psicológica, hay quienes sostienen que en el recién nacido existe el máximo de socialización, y quienes sostienen que el proceso de socialización es progresivo y sólo se adquiere en edades relativamente avanzadas.

CH. Bühler subraya que el niño desde su nacimiento es profundamente social. Para ello argumenta que los llantos del bebé son inconscientemente gritos de llamado, que paulatinamente se van diferenciando y sirven intencionalmente para establecer contacto con quienes le rodean (Ajuriaguerra, 1978).

J. Piaget, por el contrario, cree que el niño inicialmente sólo se conoce a sí mismo. Al irse desarrollando, posteriormente, superará la etapa de egocentrismo y los estímulos del exterior cada vez tomarán una mayor importancia. Pese a que conoce lo que le rodea, por una asimilación deformadora de la realidad, necesita ser el centro.

Mientras permanece en el período preoperatorio,

los contactos sociales son sociales desde el punto de vista del niño, están centrados en él, en su propia acción.

Posteriormente, su desarrollo lo llevará a descubrir en los otros a sus semejantes, entre los cuales él será uno más, y establecerá relaciones de cooperación con ellos. (Piaget, J. 1972).

H. Wallon, por otro lado, nos dice que aún cuando el niño no sea consciente de la sociedad, no por ello deja de ser un individuo totalmente volcado hacia ella desde su nacimiento. (Ajuriaguerra, 1978).

La unión que establece con su entorno no es por medio del razonamiento o intuición lógica, sino más bien existe una participación del niño en la situación estando implicado en ella, en cierto modo se confunde con ella. (Ajuriaguerra, 1978).

R. Spitz, destaca que, "si bien en el conjunto diádico madre-hijo es posible se encuentre el germen del posterior desarrollo de las relaciones sociales, la relación no existe todavía como tal. Pues una relación supone de dos seres distintos, conscientes cada uno de ellos de que lo son". (Cit. Ajuriaguerra, 1978).

Vemos pues que el concepto de socialización

es controvertido. Algunos autores lo consideran un tipo de relación infantil con otros, y aceptan una socialización desde un período muy temprano. Y otros consideran que no existe una percepción social en el niño hasta el momento en que se convierte en un interlocutor y es capaz de establecer la diferencia entre sí mismo y el otro.

Los sistemas teóricos vigentes (Psicoanálisis, Teoría del Aprendizaje, Teoría Cognoscitiva), nos proporcionan hipótesis válidas acerca de los distintos aspectos específicos del desarrollo en el niño.

Por otro lado, son numerosos los psicólogos que han estudiado las diversas etapas del desarrollo social en el niño.

Las han abordado estudiando la evolución de la inteligencia, de la personalidad o de la afectividad, factores que aparecen involucrados en el desarrollo psicosocial.

Teóricos como Jean Piaget, Erick Erikson, Albert Bandura, han profundizado en este desarrollo, todos ellos desde distintos puntos de vista, que hemos considerado de interés revisar más adelante, en profundidad.

Ahora bien, pese a las divergencias ya plantea

das entre los distintos teóricos, muchos concuerdan en que, a través del desarrollo social del niño, se adquieren características de personalidad, conductas, motivaciones, valores, actitudes, normas, creencias que la cultura considera adecuadas.

Lo que espera la sociedad del niño es una gradual autonomía frente a los padres y otros adultos, una capacidad de relacionarse con los otros en forma gratificante, contribuyendo de este modo al logro de metas individuales y grupales.

Los agentes de socialización tales como: padres, escuela, grupo de iguales, los diferentes grupos sociales, las técnicas de cuidado y entrenamiento, son fundamentales dentro del proceso.

La socialización implica un proceso acumulativo. En cualquier ambiente existen "experiencias programadas, caminos establecidos, pero a su vez cada individuo tiene necesidades, habilidades, predisposiciones y características de personalidad que lo hacen distinto y único". (Reyes, A.M., 1983).

La socialización de este modo implica en definitiva un ordenamiento de las actitudes de los padres y otros agentes, así como un ordenamiento de las actitudes -



del niño, cuyo fin es introducir a éste al medio social -  
de acuerdo con las normas culturales y de acuerdo a las -  
características del niño. (Reyes, A.M., 1983).

3. - EVOLUCIÓN DE LA CONDUCTA  
SOCIAL Y AGENTES  
SOCIALIZADORES.

PRIMER AÑO DE VIDA

El principal agente de socialización en los primeros años de vida en el niño lo constituye la familia y, en el primer año, más específicamente la madre es - quien desempeña un rol esencial. Desde que nace el niño manifiesta conductas dirigidas a la madre.

Estas conductas sociales como sonreír, balbu-  
cear, manipular y otras, tienen una respuesta inmediata -  
y van fomentando nuevas respuestas en el niño.

La situación de alimentación, que le permite al niño satisfacer sus necesidades biológicas y emocionales, contribuye al establecimiento de la compleja relación madre-hijo, y paulatinamente dan paso al apego del niño a su madre. (Mussen, P.H. y otros, 1973).

Estas primeras experiencias de apego y placer, tienen consecuencias para él: En primer término, estas -  
respuestas sociales se generalizan a otras personas, además que el niño adquiere una imagen mental de su madre, por lo

que su ausencia provocará, más adelante, reacciones de ansiedad y temor. (Mussen, P.H. y otros, 1973).

Las primeras experiencias sociales del niño en su medio familiar, contribuyen poderosamente a la formación de su personalidad. Y ellas determinarán en gran medida, la conducta que el niño manifieste hacia otras - personas en el medio extrafamiliar. (Krauskoff, 1964).

## SEGUNDO AÑO DE VIDA

Durante el segundo año de vida, con la maduración, aparecen nuevas destrezas y capacidades.

Existe una mayor comprensión de su medio y aumenta su capacidad para enfrentarse a él, lo que le permiti-  
rá desempeñar un papel mucho más activo en relación a su ambi-  
ente. (Mussen, P.H. y otros 1973).

El niño en esta época siente gran curiosidad por lo que le rodea, se desplaza más libremente y explora con gusto, siendo atractivo para él todo lo nuevo. A través de esta exploración de su medio, se conoce a sí mismo y a los demás.

En nuestra cultura, es este el período en donde

comienza de lleno la socialización. El objetivo de los padres en esta etapa es guiar al niño en la adquisición de características de personalidad, de conducta, de valores, y de motivaciones consideradas adecuadas por la cultura: (Mussen, P.H. y otros, 1973).

Esencialmente, en su calidad de agentes de socialización, los padres dirigen el aprendizaje de lo que la cultura determina como características y conductas convenientes, y al mismo tiempo, lo estimulan para que inhiba impulsos y conductas indeseables. Los contenidos, por supuesto, tienden a diferenciarse, de cultura en cultura.

Lo característico de la socialización durante el segundo año de vida está dado por una gran preponderancia de los padres a inhibir conductas consideradas como inadecuadas en sus hijos. Los padres comienzan a imponer restricciones en conductas que para el niño, por lo general, le son placenteras, lo que lleva inevitablemente a producir tensiones y conflictos entre padres e hijos.

La familia es un sistema de interacción, donde cada miembro posee un rol diferente y desempeña un papel único en la socialización del niño.

El papel desempeñado por la madre en esta época es sensiblemente diferente al del primer año. Durante -



el primer año la madre básicamente le dio apoyo, afecto y sustento. Ahora la madre exige y espera una conducta más independiente y responsable.

### AÑOS PREESCOLARES

Durante este período el niño amplía su mundo social y supera los límites de la familia hasta llegar a otros agentes de socialización de importancia como el jardín y su grupo de iguales.

Este hecho no quita el valor de los padres como principales agentes de socialización. De hecho, numerosos estudios reafirman su importancia, en lo que respecta a la adquisición de conductas sociales y de personalidad.

Los datos indican que en esta etapa las características de competencia, afiliación, independencia, extroversión, control de sí mismo y confianza en sus propias capacidades son más fomentados en los hogares que dan afecto, cuidados y atención: en ellos se incentivan y recompensan las acciones independientes, la toma independiente de decisiones y la conducta responsable y de confianza en los propios recursos. (Mussen, P.H. y otros, 1973).

En relación al rol que desempeñan los padres, es importante destacar que en este período comienza a establecerse la tipificación sexual. A medida que el niño aumenta en edad se espera de él que vaya adoptando distintas conductas más específicas de su propio sexo. Estas exigencias de la sociedad se van interiorizando como normas.

"El éxito que tenga el cumplimiento de estas demandas internas o externas influirá tanto en el grado en que su conducta será recompensada por la sociedad, como en la imagen que de sí mismo tenga y la confianza que posea en sí mismo". (Mussen, P.H. y otros, 1973).

Las relaciones padre-hijo son un factor primordial en el desarrollo de la conciencia moral en el niño.

"Idealmente el desarrollo de la conciencia moral estaría facilitado cuando la conciencia y las normas morales de los padres son maduras y razonables, y no excesivamente rígidas, ásperas e inflexibles, y cuando la adopción de las normas de los padres está fundada en una identificación positiva del niño con ellos y en un adecuado modelamiento". (Mussen, P.H. y otros, 1973).

En relación al jardín infantil, se considera -

que éste es "una situación social que constituirá una situación real de aprendizaje, que dará como resultado aprender a ajustarse y plegarse a los demás, así como a conservar la propia independencia como individuo de un grupo". (Jersild, J., 1973).

El maestro se convierte en agente de socialización debido a la importancia que tiene para el niño. De este modo, actúa como modelo de imitación e identificación y como guía para el desarrollo de destrezas sociales. (Mussen, P.H. y otros, 1973).

El grupo de iguales, constituido por niños de su misma edad cronológica, constituye un importante agente socializador. Se convierten así en agentes de reforzamiento, en modelos de imitación e identificación y en su calidad de grupo ejercen presión sobre el niño para que lleve a cabo algunas modificaciones de su conducta.

El niño en este nuevo medio generaliza las respuestas, las características y la conducta social que ha adquirido en el hogar, las ensaya y prueba la reacción de sus compañeros y de sus maestros.

Generalmente ocurre que el niño descubre que lo que el maestro u otros niños esperan de él no se asemeja a lo que sus padres esperan. Por tanto, constantemente

está haciendo autoevaluaciones de sus pautas de conducta para ver qué le resulta eficaz en este nuevo medio al que se enfrenta. A partir de estos ensayos, adquiere nuevas pautas de conducta y va adquiriendo un status social.

Gracias a los progresos en su maduración biológica, el niño presenta interacciones sociales más prolongadas y complejas, posee una mayor atención, una mejor comprensión de los juegos y una imaginación más fértil que lo preparan para un mejor desenvolvimiento social. (Mussen, P.H. y otros, 1973).

### EDAD ESCOLAR

Durante este período la vida social del niño se amplía considerablemente a través del ingreso a la escuela y al mayor contacto que establece con su grupo de iguales.

La familia, sin embargo, sigue teniendo el rol fundamental en su desarrollo. En relación a ésta, numerosos estudios muestran que "los padres que son a la vez afectuosos y permisivos, generan en sus hijos conductas de actividad, extroversión, asertividad e independencia, a la vez que muestran conductas creativas y carentes



de hostilidad para con otros y consigo mismos". (Mussen, P.H. y otros, 1973).

Además de estas actitudes básicas en los padres, se ha visto que la socialización del niño requiere la imposición de cierto control. Sin éste, las destrezas, aptitudes y conductas necesarias para una existencia interdependiente, satisfactoria en una sociedad, no podrían aprenderse. (Mussen, P.H. y otros, 1973).

Si bien es cierto que la imposición de control es necesaria, por otra parte, el control y disciplina excesivos amenazan el desarrollo de la autonomía, de la confianza en sí mismo y de la utilización de los propios recursos del niño, cualidades que son igualmente necesarias para el buen funcionamiento en la sociedad.

En suma, podemos concluir que: "El equilibrio más eficaz entre la conducta cooperativa, responsable y disciplinada, por una parte, y la confianza en sí mismo y la libertad emocional, por otra, se producen cuando la disciplina es flexible, pero firme y consistente". (Mussen, P.H. y otros, 1973).

Ahora bien, el concepto que tenga el niño de sí mismo, está básicamente determinado por las actitudes de los padres hacia él. Se ha visto que los niños

que presentan un alto concepto de sí mismos, tienen padres que también poseen una elevada autoestima. (Mussen P.H. y otros, 1973).

Además se ha determinado que estos padres son emocionalmente más estables, confiados en sus recursos personales, entusiastas y eficaces en sus actitudes y acciones respecto del cuidado de sus hijos. (Mussen, P. H. y otros, 1973).

Por otro lado, las interacciones de estos padres entre sí, se caracterizan por una mayor desenvoltura y compatibilidad, y las áreas de autoridad están bien definidas. Esperan mucho de sus hijos, a la vez que les proporcionan modelos sanos, y les dan apoyo y aliento consistentes. (Mussen, P.H. y otros, 1973).

Las madres de los niños que poseen una elevada autoestima, aceptan a sus hijos y tienden a expresar esta aceptación a través de manifestaciones específicas de interés, afecto y de una relación íntima. Tienden a vigilar el cumplimiento de las reglas en forma cuidadosa y consistente. (Mussen, P.H. y otros, 1973).

En general, vemos que las actitudes de permisividad, afectuosidad y control consistentes, son básicas para la formación de actitudes positivas en el pl

no emocional y social del niño.

Con respecto a la escuela como agente de socialización, se ha visto que cuando el niño ingresa a ella, descubre que muchas de sus satisfacciones dependen de que se logre establecer como un miembro dentro de su grupo - de iguales, el ser aceptado por el grupo es fundamental - para el niño.

Ahora bien, la adopción de los valores del - grupo de compañeros, depende del grado en que el niño necesita y quiera la aceptación de sus compañeros. (Mussen, - P. H. y otros, 1973).

Esto va a depender fundamentalmente del ambiente familiar en que vive el niño, ya que si no se le presta atención, se sentirá inseguro y tendrá gran necesidad de ser aceptado y cuidado por otros. Si el grupo lo acepta, él aceptará los valores del grupo fácilmente.

Por otro lado, si no ha logrado una identifi-cación fuerte con el padre de su mismo sexo en la etapa preescolar, buscará modelos sustitutos con los cuales identifi-carse y estará motivado para aceptar las actitudes de los líderes del grupo en forma más fuerte, sobre todo si se sien-te aceptado por éstos. (Mussen, P.H. y otros, 1973).

Un aspecto importante en la susceptibilidad del niño frente a sus compañeros, está dado por la cerca ña afectiva que éste tenga en relación a su familia y/o el grupo de iguales. Si está más cerca de estos últimos, va a estar más sujeto a las normas y valores del grupo - que a las normas y valores de la familia. (Mussen, P.H. y otros, 1973).

Con respecto a la escuela misma y los profesores, se ha llegado a la conclusión que ésta no sólo - fortalece las respuestas sociales y cognitivas dadas por los padres, sino que además instaura nuevas respuestas: "enseña así, destrezas académicas, amplía la reserva de información cultural; estimula necesidades de logro y de dominio de tareas y proporciona una práctica vigilada en relaciones sociales". (Mussen, P.H. y otros, 1973).

Por último, es importante señalar que dentro de este período, una de las principales tareas del niño es el desarrollo de la conciencia moral, en la cual - juegan un papel decisivo los padres, maestros, y el grupo de compañeros. En relación a los padres, se ha visto que: si las normas de éstos son deficientes o las relacio nes entre padres e hijos también lo son, el niño puede - llegar a convertirse en delincuente o carecer de una conducta responsable. En lugar de responder a normas inter nas y maduras, el niño responderá por consideraciones ex-



ternas de recompensas y castigos probables.

El desarrollo de la conciencia dependerá del nivel de maduración cognitiva y de las influencias de padres y grupo de iguales. A este respecto Piaget nos dice: "La cooperación de los niños desde el punto de vista social conduce al ejercicio de la autonomía y al establecimiento de valores esenciales como el de justicia, igualdad y solidaridad". (Piaget, J. 1972).

4. - CONCEPTO DE DESARROLLOPSICOSOCIAL : ZAZZO Y HURTIG.

Para René Zazzo y Marie Claude Hurtig, el desarrollo psicosocial implica dos elementos básicos, la adquisición gradual de la autonomía y la integración en el medio social.

El adquirir estos comportamientos depende de numerosos factores; entre ellos podemos mencionar - "las capacidades del niño, el deseo de ser más autónomo y/o de ampliar su vida social, las ocasiones y los modelos proporcionados por el ambiente, las presiones, ya sea estimulantes o moderadoras de este ambiente. (Zazzo, R. 1973).

Es así como Zazzo plantea que dentro de este proceso intervienen factores complementarios provenientes tanto del medio como del niño mismo: "No debemos nunca perder de vista que un comportamiento depende simultáneamente de las posibilidades del niño, intelectuales y motoras principalmente, de sus motivaciones, de las actitudes y de las presiones de sus padres, de las ocasiones proporcionadas por el entorno". (Zazzo, R. y Hurtig, M.C., 1969).

M. Claude Hurtig destaca, por otro lado, - que el nivel de desarrollo psicosocial alcanzado en un momento dado por el niño, depende muy frecuentemente del - ambiente, ya que, tanto las condiciones como las exigencias del medio facilitarán o dificultarán la adquisición de los comportamientos psicosociales. Así a un mismo nivel de autonomía potencial, pueden corresponder niveles de realización diferentes. (Zazzo, R. 1973).

Zazzo y Hurtig agrupan esquemáticamente las variables involucradas en el desarrollo psicosocial, concibiendo a éste como la resultante de la interacción del sujeto y su o sus ambientes. De este modo, aparecen en tres niveles diferentes las variables en juego.

El primer nivel, denominado por los autores "Datos Básicos", lleva en sí factores del niño y factores del ambiente. En lo que respecta al niño, consideran como datos básicos su dotación física, motriz e intelectual y su personalidad. En lo que se refiere al ambiente, consideran en este primer nivel: el contexto sociocultural, es decir, las condiciones de vida, los aspectos socioeconómicos, los modelos de grupo y por último la personalidad de los miembros del ambiente.

Dentro de un segundo nivel agrupan las denominadas "Variables Intermedias" en donde al igual que en

el primer caso aparecen involucradas variables del niño y de su ambiente.

Básicamente, a este nivel corresponden la percepción que tiene el niño de sí mismo y la percepción que tienen los otros, especialmente los padres, de él.

La percepción de sí mismo involucra la imagen que tiene el niño de su cuerpo, la idea que se hace de las impresiones que causa a los otros; el concepto que tiene de sus características distintivas, sus aptitudes, recursos, limitaciones; y el concepto que tiene de sus antecedentes, su origen y de su porvenir, lo que llegará a ser. Incluye además sus actitudes respecto de sí, su autoaceptación o autorechazo.

Las primeras autoapreciaciones se originan en el niño a partir de lo que los demás sienten y piensan de él. Mediante la aprobación y la desaprobación, los padres y otras personas significativas proporcionan la base del concepto que tenga de sí mismo. Zazzo y Hurtig, en un estudio en niños con retardo mental, evaluaron la percepción que los padres tenían de cada uno de sus hijos y la percepción que el niño tenía de sí mismo, siendo ambos coincidentes. Plantean que aquellos niños con retardo mental percibidos por sus padres como más capaces, de hecho obtuvieron mejores puntajes de desarrollo psico



social, independiente de su nivel intelectual.

El tercer nivel, denominado "Determinantes Inmediatos" involucra las presiones del ambiente y las - motivaciones del niño frente a cada comportamiento, pudiendo ser éstas implícitas o explícitas. El grado de - desarrollo psicosocial va a estar influenciado por el incentivo o desaliento de la motivación de independencia en el - niño, por parte de los padres. (Zazzo, R. 1973).

Zazzo y Hurtig hacen notar que existen numerosas interacciones entre las variables, tanto al interior de cada nivel como entre un nivel y otro.

Expresan finalmente que: "El desarrollo Psicosocial se concibe en su línea evolutiva general, en el - niño normal, como un paso de la prevalencia de las presiones del ambiente, a la prevalencia de las motivaciones del niño, con oscilaciones entre períodos en que la - conformidad a las exigencias del ambiente favorece el desarrollo; otros en que es necesaria la ruptura entre las presiones del ambiente y las reivindicaciones del niño; otros fundamentalmente, en que esta fase de "inadaptación positiva", queda superada por una adaptación del niño al - ambiente y del ambiente al niño". (Zazzo, R. 1973).

4.1. - Desarrollo Psicosocial, Competencia y Maduración Social.

A principios de siglo, la Escuela de Vineland -en Estados Unidos- fue el centro principal de estudios sobre debilidad mental. Su originalidad estuvo en modificar la definición de debilidad mental, al utilizar criterios de incompetencia social. Esto ocurrió a instancias de los psicólogos de Vineland, Porteus primero y Doll después, quienes hicieron intervenir en su definición general de inteligencia, un criterio de orden social, designando al aspecto social de la inteligencia por el término de "competencia". (Zazzo, R. y Hurtig, M.C., 1969).

De este modo, se puede decir que el niño normal posee competencia social y el débil mental, incompetencia social, siendo entonces la eficacia un elemento central de la inteligencia para los Norteamericanos.

Zazzo tiende a concebir la inteligencia social de otro modo, como cierta sensibilidad hacia los otros, la aptitud para comprender una situación (Zazzo, R. y Hurtig, M.C., 1969). Esta inteligencia de las situaciones, sería diferente a la inteligencia de la lógica, la cual no puede ser confundida con la aptitud para triunfar en la vida.

Aparte del término competencia, los autores de la escala de Vineland hablan de maduración social, y plantean que la maduración social sería una potencialidad que es la base de la competencia, lo cual sería la realización de esa potencialidad. (Citado por Zazzo, R. y Hurtig, M.C., 1969).

Así la madurez social sería la realidad profunda, y la competencia su aspecto captable, mensurable. Esto lleva a la posibilidad de que exista un desnivel entre virtualidades de un individuo y lo que observamos en él.

Los autores de la Escala de Desarrollo Psicossocial prefieren -por ahora- dejar de lado el término "madurez" por ser muy ambiguo, ya que "el vocablo madurez es en psicología ejemplo mismo del sincretismo que destaca la visión exacta de las cosas. Está cargado a la vez de metáforas, de nuestras proyecciones afectivas y de pseudoexplicaciones organicistas". (Zazzo, R. y Hurtig, M.C., 1969). Ellos no ponen en duda el valor científico de la terminología adoptada por los autores de la escala de madurez social de Vineland, en Biología. Pero desconfían de toda trasposición de las nociones biológicas al dominio psicológico. El que un proceso psíquico implique una maduración biológica es una cosa, pero que este proceso psíquico sea designado como madurez psíquica es cues

ción sujeta a revisión. No se trataría -según Zazzo y -  
Hurtig- de negar la existencia de sustratos orgánicos, -  
hereditarios o de otro tipo. El error sería tratarlos  
como realidades psíquicas. "Ellos no son sino condicioo  
nes y límites para la constitución de las aptitudes, pa-  
ra el ejercicio de un comportamiento". (Zazzo, R. y -  
Hurtig, M.C., 1969).

Es por lo anterior que -con el objeto de -  
trabajar con conceptos mensurables- Zazzo y Hurtig con-  
ciben la conducta social como aquella expresada en la vi  
da cotidiana, pretendiendo medir con su escala la evolu-  
ción de las conductas sociales reales, sin apelar a realio  
dades subyacentes que las expliquen. Se proponen saber -  
lo que realmente el niño hace, no lo que sería capaz de  
hacer si se le permitiese u ordenara.

#### 4.2. - Inteligencia y Desarrollo Psicosocial. -

La tradición de los test de desarrollo ins-  
criben a la inteligencia y a la adaptación social en una  
dependencia directa (Zazzo, R. y Hurtig, M.C., 1969). -  
Contrariamente, Zazzo y colaboradores, dentro de su escao  
la, pretenden desglosar y medir un sector del desarrollo  
tan independiente como sea posible del desarrollo inteleco  
tual. (Zazzo, R. y Hurtig, M.C., 1969).



Binet y seguidores, entre ellos Doll, identifican la inteligencia del hombre con su adaptación social. En esta teoría tradicional, la inteligencia no es sólo un factor, es en su esencia misma la función adaptativa en su forma más elevada. Y ya que para el hombre la sociedad es su medio tanto o más que el universo físico, la adaptación que define la inteligencia es eminentemente la adaptación social. (Zazzo, R. y Hurtig, M.C., 1969).

Zazzo piensa que esta teoría conduce a confusión, sobre todo en el caso de los sujetos que poseen retardo mental, para quienes precisamente se han construido los primeros tests de inteligencia. De este modo, argumenta: "Estando la inteligencia definida por la función de adaptación y el modelo de adaptación hecho para el adulto, la casi totalidad de las definiciones del retraso mental propuestos desde Binet por los psicólogos y los psiquiatras, se refieren a los criterios de adaptación social adulta". (Zazzo, R. y Hurtig, M.C., 1969).

Para Porteus y todos los psicólogos de la Escuela de Vineland, a la cual pertenece Doll, la inteligencia es "una insuficiencia mental en función de la cual un sujeto no puede hacerse a un lado, ni puede lograr subvenir a su propia existencia en la medida que exige la vida social". (Zazzo, R. y Hurtig, M.C., 1969).

Zazzo se define categóricamente contrario a pronosticar una inadaptación social futura a partir de índices dados por un test de inteligencia. Ya que piensa - que, aunque es posible admitir de manera muy general que la inteligencia es una función adaptativa, es necesario -  
-enfatisa- precisar en definiciones mas estrictas, los - campos particulares de la adaptación y los modos de inteligencia que les corresponden. (Zazzo, R.; Hurtig, M. C., 1969).

Agrega Zazzo: "El error está en considerar que la función medida por el test de inteligencia durante la infancia es de la misma naturaleza que la adaptación apreciada en la edad adulta. Esto supone de hecho - que la inteligencia constatada por el test implica adaptación, que la adaptación constatada en la edad adulta implica la inteligencia y por consiguiente que se trata en los dos casos de la misma inteligencia y la misma adaptación. El error está en fundar un pronóstico en palabras que no poseen la misma significación en la partida y en la llegada". (Zazzo, R.; Hurtig, M.C., 1969).

Zazzo considera necesario distinguir la inteligencia como adaptación a las cosas y a los símbolos de las cosas, y la inteligencia como respuesta a las exigencias sociales.

Afirma que la escuela es una sociedad con exigencias y criterios de adaptación que no coinciden evidentemente con las exigencias y los criterios de una vida social de adulto. Las sociedades adultas, especialmente profesionales, ofrecen al individuo un abanico de soluciones adaptativas mucho más amplio, mucho más abierto - que la mas simple de las escuelas. De este modo, el individuo débil en la escuela, inadaptado a las exigencias del progreso escolar, de bajo rendimiento en el test Binet-Simon, logrará adaptarse fácilmente a la vida social, como albañil, como padre de familia, como miembro de un sindicato, etc., y ya no será débil del todo, puesto que a pesar de su mala ejecución en el Binet-Simon, a pesar de la constancia de un cuociente intelectual bajo, logra salir de esos cánones y llegar a satisfacer sus propias necesidades de existencia y a adaptarse a lo que se le exige en la vida social. (Zazzo, R.; Hurtig, M.C., - 1969).

"En términos de gestalt se podría decir que no es la "figura" del sujeto con retardo mental la que se ha transformado, al hacerse adulto, sino el "fondo" social ya no es el mismo". (Zazzo, R.; Hurtig, M.C., - 1969).

Para Zazzo "el error está en prever la adaptación a partir de la inteligencia, al postular que adap-

tación e inteligencia son una misma cosa, o por lo menos a no distinguir modalidades diferentes de adaptación ( o inteligencia) demasiado diferentes para que sea legítimo augurar la una después de la otra". (Zazzo, R. y Hurtig, M.C., 1969).

Ya que Doll valida su escala de madurez social refiriéndola a la inteligencia, él pretende validarla negativamente, estableciendo que ella no mide la inteligencia, sino algo distinto de ella que podría denominarse autonomía. Por tanto la idea matriz de Zazzo en relación a su escala es la de autonomía, contrariamente a Doll en cuya escala prima la adecuación al medio, la adaptación. (Zazzo, R. y Hurtig, M.C., 1969).

#### 4. 3. - Adaptación y Autonomía. -

Para Zazzo el crecimiento del ser humano en sociedad es un problema difícil de resolver: "Los psicólogos han dado respuestas generales, crecer es conquistar su autonomía. La infancia es una socialización progresiva, saber integrarse a grupos cada vez más numerosos y - amplios". (Zazzo, R. y Hurtig, M.C., 1969).

Estas respuestas aparecen para el autor como muy simples, ya que piensa debe distinguirse entre - progresos que pueden realzar tanto la adaptación conformiss



ta como la autonomía, y a la vez manifestaciones de autonomía en el adulto, que pueden aparecer como una regresión de la adaptación. (Zazzo, R. y Hurtig, M.C., 1969).

El considera que la autonomía y la adaptación son valores contrarios, pero no contradictorios. "Lo importante es saber cómo se resuelve la contradicción en la infancia y en cada niño, lo importante es saber en qué condiciones y en qué límite, un desequilibrio puede ser positivo y preparar un equilibrio en un nivel superior". - (Zazzo, R. y Hurtig, M.C., 1969).

Entre los dos criterios esenciales del desarrollo psicossocial (autonomía - adaptación), Zazzo y colaboradores ponen énfasis en la noción de autonomía, contrariamente a Doll quien enfatiza la adaptación como criterio básico.

La adaptación, al igual que el término madurez, parte de definiciones biologicistas, que no alcanzan a dar una respuesta satisfactoria a la psicología. De este modo, Zazzo expresa: ... "Quién está mejor adaptado?; Sócrates o sus jueces?, adaptado a qué?. Al mundo de hoy, del mañana?. La Biología no puede proporcionar a la Psicología una definición satisfactoria". (Zazzo, R. y Hurtig, M.C., 1969).

La Psiquiatría tampoco resulta una adecuada fuente de información, ya que ésta parte precisamente de la inadaptación... "Parte de un umbral bajo el cual, el dominio de sí, la autonomía, ya no existe, y justamente esta autonomía es la que da a la adaptación psicológica - su completo sentido". (Zazzo, R. y Hurtig, M.C., 1969).

Para Zazzo el problema de la adaptación se presenta para el niño en sus propios términos, siendo para él un problema permanente, inevitable, mientras que para el adulto, los compromisos, los equilibrios de los conformismos o de la rebelión son siempre posibles. (Zazzo, R. y Hurtig, M.C., 1969).

"La infancia es a cada instante la puesta en cuestión de un equilibrio, la relación entre la autonomía y la adaptación". (Zazzo, R. y Hurtig, M.C., 1969).

El reemplaza el término madurez por autonomía, destacando su acuerdo con las palabras de H. Maslow, quien expresa: ... "ella tiene sus placeres y sus recompensas, pero también sus sufrimientos propios y eso será siempre así. Cada paso adelante es un paso a lo desconocido, y puede tomar el aspecto de un peligro. Implica frecuentemente el abandono de algo familiar, bueno y satisfactorio. Provoca frecuentemente una ruptura, una separación y engendra nostalgia, soledad, penas. Obliga a

renunciar a una vida sencilla y fácil, por una vida más exigente, más difícil"... (Cit. por Zazzo, R. y Hurtig, M.C., 1969).

Es así como el crecimiento, "se hace al precio de estas pérdidas, supone pues valor en el individuo, fuerza, pero también, en el caso del niño, supone una protección, una autorización y un apoyo del medio". (Zazzo, R. y Hurtig, M.C., 1969).

El término adaptación, al igual que el término madurez, ha sido reemplazado por Zazzo y colaboradores, ya que éste tiene igualmente una connotación biologicista.

El autor argumenta que es importante distinguir entre la adaptación biológica, la adaptación cognitiva y la adaptación social. En vez de hablar de adaptación del hombre al medio -nos dice Zazzo- conviene hablar - más bien de actualización del niño a su entorno.

En su escala, Zazzo, traduce a términos estadísticos los comportamientos por niveles de adaptación social, entendiendo por ésta, las respuestas del niño a - las exigencias y a las expectativas de su entorno, la interacción entre el sujeto y su medio.

Es importante distinguir, enfatiza Zazzo, - entre la escala como medio normativo, o sea señal de una adaptación definida por los medios, y la actualización de cada niño en ella. Es en esta actualización en donde la autonomía prima sobre la adaptación, la que le confiere un sentido dinámico. (Zazzo, R. y Hurtig, M. C., 1969).



## 5. - TEORIAS DEL DESARROLLO SOCIAL.

### 5.1. - Teoría Psicosocial : Erick Erikson.

El desarrollo psicosocial, expresa Erikson, "procede según pasos críticos, siendo lo "crítico" una característica de los cambios decisivos, de los momentos de elección entre el progreso y la regresión, la integración y el retardo" (Erick Erikson E., 1983). Existe pues, dentro de cada crisis, un sentimiento constructivo y un sentimiento destructivo que llevan al ser humano a la superación y desarrollo o a la destrucción o involución.

Cada etapa o crisis, afirma Erikson, está sistemáticamente relacionada con las otras y todas las etapas dependen del desarrollo apropiado de cada una. Cada una de las etapas existe de alguna manera antes de que llegue normalmente su momento crítico. (Erikson, E., - 1983).

El autor postula una secuencia en el desarrollo psicosocial, si bien existen variaciones individuales y culturales en el ritmo y la intensidad de las adquisiciones.

Estas etapas críticas, según Erikson, son

actitudes básicas, alternativas en el hombre que se expresan bajo tres dimensiones: "maneras de experimentar accesibles a la introspección, maneras de comportarse observables por otros y estados interiores inconscientes que resulta posible determinar a través de tests y del análisis" (Erikson, E., 1983).

Este autor distingue 8 etapas en el desarrollo psicosocial:

1. - Confianza Versus Desconfianza.

El niño en esta etapa, a través de las primeras experiencias de placer de la alimentación y sueño en contacto con su madre, establece su confianza básica: esta etapa implica, según Erikson, por un lado, "confiar en la mismidad de los proveedores externos, confiar en sí mismo y en la capacidad de los propios órganos para enfrentar las urgencias y confiar en que se es capaz de ser digno de confianza para los otros" (Erikson, E., 1983).

La cantidad de confianza básica no depende de cantidades absolutas de alimento o demostraciones de amor, sino de la calidad de la relación materna. Agrega además: "...Las madres crean en sus hijos un sentimiento de confianza mediante ese tipo de manejo, que -

en su cualidad combina el cuidado sensible de las necesidades individuales del niño y un firme sentido de confiabilidad personal dentro del marco seguro del estilo de vida de su cultura" ... "Esto crea la base para un sentimiento de identidad personal que más tarde combinará un sentimiento de ser aceptable, de ser uno mismo y de convertirse en lo que la otra gente - confía en que uno llegará a ser". (Erikson, E., 1983).

Pero, incluso en condiciones óptimas, esta etapa tiene su contrapartida; un sentimiento de desconfianza básica que Erikson describe como: "...un - sentimiento de división interior y de nostalgia universal por un paraíso perdido, un sentimiento de haber sido despojado, dividido y abandonado"... (Erikson, E., 1983).

## 2. - Autonomía Versus Vergüenza y Duda.

El niño en esta etapa de maduración muscular experimenta dos modalidades sociales básicas: aferrar y soltar. Ambas modalidades pueden llevar a sentimientos positivos o negativos. Así, aferrar - puede significar retener o restringirse en forma destructiva o puede significar tener, conservar. Por otro lado, soltar puede convertirse en liberación de -

fuerzas agresivas o bien en "dejar pasar"; "dejar ir". (Erikson, E., 1983).

En este período se hace necesario el control de los padres sobre los niños: "La firmeza debe protegerlo contra la anarquía potencial de su sentido de discriminación no adiestrado, de su incapacidad para retener y soltar con discreción". (Erikson, E., 1983).

Al mismo tiempo de establecer este necesario control, los adultos deben dar la suficiente libertad al niño para explorar y tomar posesión y conocimiento de su ambiente.

Erikson plantea que si se le niega al niño la experiencia de la autonomía, éste volverá contra sí mismo esta necesidad de discriminar y manipular.

La contrapartida de la autonomía es la vergüenza y la duda. La vergüenza nace de la conciencia del niño de ser visto frente a otros en un acto enjuiciado como negativo. Erikson las considera como una agresión vuelta hacia sí mismo.

La duda se genera a partir de nuestra posición vertical y el hecho de tener un sector de nosotros y de otros, el atrás que no vemos.



Esta etapa "se vuelve decisiva para la proporción de amor y odio, cooperación y terquedad, libertad de autoexpresión y su supresión". (Erikson, E. 1983).

Para él, "un sentimiento de autocontrol sin la pérdida de la autoestimación, da origen a un sentimiento perdurable de buena voluntad y orgullo", lo mismo que "un sentimiento de pérdida del autocontrol, y de un sobre control foráneo da origen a una propensión perdurable a la duda y la vergüenza". (Erikson, E., 1983).

### 3. - Iniciativa Versus Culpa.

En esta etapa el niño aparece más activo: - "Está en libre posesión de un excedente de energía - que le permite olvidar rápidamente los fracasos y en carar lo que le parece deseable con un sentido dirreccio nal íntegro y más preciso". (Erikson, E., 1983).

Las modalidades sociales básicas de la etapa son la de conquistar en el sentido de "buscar el propio beneficio", existiendo placer en el niño por el ataque y la conquista.

En el varón, expresa Erikson, el acento se centra en los modos fálico-intrusivos y en la niña en el "atrapar" con una actitud más agresiva de arrebatarse o en la forma más sutil de hacerse atractiva y despertar afecto. (Erikson, E., 1983).

El aspecto negativo de esta etapa es "un sentimiento de culpa con respecto a las metas planeadas y los actos iniciados en el propio placer experimentado ante el nuevo poder locomotor mental". (Erikson, E., 1983).

"La sexualidad infantil y el tabú del incesto, el complejo de castración y el super yo, se unen aquí para provocar esa crisis específicamente humana durante la cual el niño debe dejar atrás su apego exclusivo y pregenital a los padres e iniciar el lento proceso de convertirse en un progenitor y en un portador de la tradición". (Erikson, E., 1983).

"La etapa "edípica" trae apareado no sólo el establecimiento opresivo de un sentido moral que limita el horizonte de lo permisible, sino que también determina la dirección hacia lo posible y lo tangible que permite que los sueños de la temprana infancia se vinculen a las metas de una vida adulta activa". (Erikson, E., 1983).

Es importante destacar que en esta etapa el niño está mejor dispuesto a aprender rápida y ávidamente, "a hacerse más grande en el sentido de compartir la obligación y la actividad". "Está ansioso por ser capaz de hacer las cosas en forma cooperativa". - (Erikson, E., 1983).

#### 4. - Industria Versus Inferioridad.

Erikson plantea que en esta etapa, la etapa escolar, en donde el niño inicia su período de latencia, "sublima la necesidad de conquistar a las personas mediante el ataque directo o de convertirse en papá o mamá en forma apresurada, y aprende a obtener reconocimiento mediante la producción de cosas". - (Erikson, E., 1983).

Los niños de todas las culturas inician en esta edad una instrucción sistemática, donde el niño se prepara para ir desarrollando cada vez mayores capacidades que le darán la posibilidad de manejarse en el futuro.

Puede aparecer un sentimiento de "inadecuación" o inferioridad. Si el niño fracasa y se siente disminuido entre sus iguales, puede renunciar a la i-

dentificación con ellos y en general también puede renunciar a todo lo que implique laboriosidad. Erikson afirma: "El desarrollo de más de un niño puede verse desbaratado, cuando la vida familiar no ha logrado prepararlo para la vida escolar". En esta etapa, por lo tanto, cobra vital importancia la sociedad. (Erikson, E., 1983).

"Puesto que la industria implica hacer cosas junto a los demás y con ellos, en esta época se desarrolla un primer sentido de la división del trabajo y de la oportunidad diferencial, esto es, del ethos tecnológico de una cultura". (Erikson, E., 1983). Es importante destacar que: "si se acepta el trabajo como única obligación, y lo "eficaz" como el único criterio de valor, puede el hombre convertirse en el conformista, y el esclavo irreflexivo de su tecnología y de quienes se encuentran en situación de explotarla". (Erikson, E., 1983).

##### 5. - Identidad Versus Confusión del Rol.

En el período puberal y adolescencia nuevamente se ponen en duda anteriores conflictos, ya que el joven crece corporalmente con rapidez y se produce la madurez genital, lo que provoca toda una revo-



lución fisiológica que se refleja obviamente en lo -  
psicosocial. Existe una búsqueda de identidad del yo,  
entendida ésta como "la experiencia acumulada de la  
capacidad del yo para integrar todas las identifica-  
ciones con las vicisitudes de la líbido, con las ap-  
titudes desarrolladas a partir de lo congénito y con  
las oportunidades ofrecidas en los roles sociales". -  
(Erikson, E., 1983).

El peligro que surge en esta etapa es la -  
confusión de rol. Los jóvenes, con el objeto de evi-  
tar este conflicto, se identifican temporalmente e  
intensamente con héroes, camarillas y grupos. El -  
amor adolescente constituye un intento por llevar a  
una definición de la propia identidad, proyectando la  
imagen difusa de sí mismo en otra persona, logran-  
do así que se refleje y se aclare paulatinamente. -  
(Erikson, E., 1983).

Los jóvenes son especialmente poco toleran-  
tes a todo aquello que no se asemeje a sí mismos -  
(color de piel, formación cultural, gestos, etc.). -  
Esta intolerancia nos dice Erikson, es una defensa -  
contra una confusión en el sentimiento de identidad  
personal. (Erikson, E., 1983).

La mente del adolescente es básicamente -

ideológica, y por ello "la visión ideológica de la so ci ed ad es la que habla más claramente al adolescente, ansioso por verse afirmado por sus iguales y listo - para verse confirmado a través de rituales, credos y programas que al mismo tiempo, definen el mal, lo incomprensible y lo hostil." (Erikson, E., 1983).

#### 6. - Intimidad Versus Aislamiento.

El adulto joven está preparado para la inti mid ad que implica según Erikson, "la capacidad de en tregarse a afiliaciones y asociaciones concretas y de desarrollar la fuerza ética necesaria para cumplir - con tales compromisos, aún cuando éstos puedan exigir sacrificios significativos".

En términos estrictos, expresa Erikson, re cién ahora puede desarrollarse plenamente la verdade ra genitalidad, que en términos utópicos describe co mo una mutualidad del orgasmo, con un compañero a- mado, del otro sexo, con quien uno puede compartir - una confianza mutua y en el que uno puede y quiere - regular los ciclos del trabajo, la procreación, la re creación a fin de asegurar también a la descendencia y en todas las etapas un desarrollo satisfactorio". - (Erikson, E., 1983).

No se trata de un problema puramente sexual, es más bien parte integral del estilo que una cultura tiene para la selección, la cooperación y la competencia sexuales.

El peligro de esta etapa es el aislamiento, es el evitar los contactos a la intimidad, por temor a una pérdida del yo.

Existen por otro lado, vínculos que equivalen a un aislamiento de a dos, que protegen a sus integrantes de la necesidad de enfrentar el nuevo desarrollo crítico, el de la generatividad. (Erikson, E. 1983).

#### 7. - Generatividad Versus Estancamiento.

La generatividad consiste esencialmente en la preocupación por establecer y guiar a la nueva generación.

Cuando este enriquecimiento está ausente, se plantea una regresión a una necesidad obsesiva de pseudointimidad, siendo acompañada a menudo de un sentimiento general de estancamiento y empobrecimiento personal. (Erikson, E., 1983).

Erikson plantea que en estos casos los individuos se tratan a sí mismos como si fueran su propio y único hijo, y cuando las condiciones lo favorecen, la temprana invalidez física y psicológica pueden constituirse como vehículos de esa autopreocupación. La generatividad no implica el tener hijos, o desear tenerlos, es una capacidad del hombre maduro que necesita sentirse necesitado y que necesita la guía y el aliento de aquello que ha producido y que debe cuidar. (Erikson, E., 1983).

#### 8. - Integridad Del Yo Versus Desesperación.

La integridad del yo implica la maduración gradual de las etapas anteriores. Es en esencia, según Erikson, "la seguridad acumulada del yo con respecto a su tendencia al orden y el significado, es un amor postnarcisista del yo humano. Es la aceptación del propio y único ciclo de vida como algo que debe ser y que necesariamente no permite sustitución alguna". (Erikson, E., 1983).

La falta de esta integridad yoica se expresa en el temor a la muerte. Ya que no se acepta el único ciclo de vida como lo esencial de la vida. (Erikson, E., 1983).



La desesperación lleva al individuo a un sentimiento de derrota, a un sentimiento de que el tiempo es demasiado corto para intentar otra vida y para probar caminos alternativos hacia la integridad. -  
(Erikson, E., 1983).

La integridad adulta está directamente relacionada con la confianza infantil, ya que como expresa el autor: "los niños sanos no temerán a la vida si sus mayores tienen la integridad necesaria como para no temer a la muerte." (Erikson, E., 1983).

5.2. - Teoría Cognoscitiva y Desarrollo Social:

Jean Piaget.

Jean Piaget expresa: "desde el punto de vista del comportamiento hereditario, es decir, a partir de su constitución psicobiológica, el niño es un ser social desde el primer momento". "Desde el primer mes sonríe a las personas y busca el contacto con los demás". (Piaget, J. 1972).

"Pero debe aprenderlo todo, lenguaje, intercambios intelectuales, acciones morales, todo lo que se transmite de generación en generación". (Piaget, J,1972).

El niño parte de un estado puramente individual -el de los primeros meses de vida- durante los cuales no es posible ningún intercambio con los demás, para llegar luego a una socialización progresiva que jamás queda terminada. (Piaget, J. 1972).

En un comienzo no conoce reglas ni signos, y mediante una adaptación gradual que va realizándose por asimilación de los otros a sí mismo y por adaptación del yo al otro, debe conquistar dos propiedades esenciales del medio exterior: La mutua comprensión fundada en la palabra y la disciplina común basada en normas de reciprocidad. (Piaget, J. 1972).

Desde este punto de vista, puede decirse que el niño procede de un estado inicial de egocentrismo inconsciente correlativo a su indiferenciación del grupo. - (Piaget, J. 1972).

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

"En tanto que no ha conquistado los instrumentos sociales de intercambio o comprensión mutuas y la disciplina que somete al yo a las reglas de reciprocidad, el niño evidentemente no puede creerse más que el centro del mundo social y del mundo físico y juzgarlo todo por asimilación egocéntrica a sí mismo. Por el contrario, a medida que comprende a otro de la misma manera que a sí mismo y plega sus voluntades y su pensamiento a reglas lo suficientemente coherentes como para permitir una tan difícil objetividad, consigue salir de sí

mismo y a la vez tomar conciencia de sí, es decir, situarse fuera entre los otros, descubriendo a la vez su propia personalidad y la de los demás". (Piaget, J., 1972).

La autoridad del adulto y la cooperación entre los niños constituyen dos aspectos que Piaget considera básicos en la evolución de la conducta social del niño.

Piaget plantea que el niño experimenta un sentimiento de respeto hacia los adultos, que es una mezcla de miedo y afecto. En base a este respeto, las órdenes y consignas del adulto (padres), son sentidas como obligatorias. "La génesis del sentimiento del deber se explica así por el respeto y no a la inversa, lo que muestra bastante claramente la significación esencial de la acción del adulto sobre el niño". (Piaget, J. 1972).

"La evolución social del niño procede del egocentrismo a la reciprocidad; de la asimilación al yo consciente de sí mismo, a la comprensión mutua constitutiva de la personalidad; de la indiferenciación caótica en el grupo a la diferenciación fundada en la organización disciplinada". (Piaget, J., 1972).

"Como la actitud egocéntrica lanza precisamente al espíritu a la afirmación sin control, el respe-



to al adulto conduce frecuentemente a consolidar el ego centrismo en lugar de corregirlo, reemplazando sin más la creencia individual por una creencia fundada en la au toridad, pero sin conducir a la reflexión y discusión crí tica que constituyen la razón y que únicamente la coope ración y el verdadero intercambio pueden desarrollar".

(Piaget, J., 1972).

La cooperación de los niños entre sí tiene gran importancia, ya que lleva al ejercicio de la autono mía, al establecimiento de valores esenciales como el de justicia, fundado en la igualdad y la solidaridad. -

(Piaget, J., 1972).

#### DESARROLLO DE LA CONCIENCIA MORAL EN EL NIÑO.

El desarrollo de la conciencia moral en el niño ha sido estudiada por Jean Piaget a través de la observación y análisis de las entrevistas realizadas a niños en relación a temas como: Las reglas del juego, las tor pezas, el robo, la mentira y la justicia.

A través del respeto por las reglas del jue go, Piaget determina cuatro períodos bien definidos. -

(Piaget, J., 1932).

1. - Período de Hábitos Motores: (1 - 3 años): Es un período puramente motor e individual, en donde el niño maneja el juego en función de sus deseos y hábitos motrices.
2. - Período Egocéntrico: (3 - 6 - 7 años): Se caracteriza porque el niño recibe del exterior el ejemplo de las reglas, pero si bien las imita, el niño juega solo. Cuando juegan juntos, lo hacen cada uno para sí (todos pueden ganar simultáneamente) y sin preocuparse de codificar las leyes.
3. - El Período de la Cooperación Naciente: (7 - 11 años): Cada jugador trata de ganar a sus compañeros, surgiendo así la preocupación del control mutuo y la unificación de las reglas. Aún cuando los jugadores logren, en líneas generales, ponerse de acuerdo, sigue existiendo una gran variabilidad con respecto a cuáles son y cómo se aplican las reglas del juego.
4. - Período de la Codificación de las Reglas: (11 - 12 años): En este período es donde surge una reglamentación minuciosa del juego, y el código es conocido y aceptado por todo el grupo de niños, dando así todas indicaciones concordantes sobre las reglas y sus variaciones. (Piaget, J., 1932).

Piaget piensa que la conciencia de las reglas presenta su propio desarrollo. En una primera etapa (1 a 4 años), la regla no es coercitiva, ya sea porque es puramente motriz o porque se acata inconscientemente como ejemplo interesante y no como una realidad obligatoria.

Entre los 5 y 9 años la regla es considerada por el niño como sagrada e intangible, de origen adulto y de esencia externa. Así, cualquier modificación aparece como transgresión (aunque en la práctica, el niño transgrede a su antojo).

Esto se explica por la naturaleza de la relación entre el niño y el adulto, ya que en esta etapa, el adulto impone en forma unilateral las normas al niño. - Este se somete más o menos completamente, en intención, a las reglas prescritas, pero éstas al ser en cierto modo ajenas a la conciencia del sujeto, no transforman verdaderamente su conducta. Por ello, el niño considera la regla como sagrada a pesar de no practicarla realmente. (Piaget, J., 1932).

Entre los 10 y 12 años, "la regla se convierte en una ley, producto del mutuo consentimiento que debe respetarse obligatoriamente, si se quiere ser leal, - pero está permitido transformar a voluntad, siempre que

la opinión general así lo considere". (Piaget, J., 1932).

La conciencia de la regla se transforma completamente durante este estadio. Hay un cambio desde - una conciencia moral heterónoma a una conciencia moral autónoma, siendo los indicadores de este cambio, en primer lugar, el que el niño acepta que se cambien las reglas si todos así lo aprueban; y ya no considera las reglas como eternas y él piensa ahora también que las reglas las fijaron poco a poco los niños. (Piaget, J., 1932).

En síntesis, existirían tres tipos de reglas:

- a) La regla motriz, debida a la inteligencia motriz y relativamente independiente de toda relación social.
- b) La regla coercitiva, nacida del respeto unilateral y - la presión del adulto ejercida sobre el niño.
- c) La regla racional, emanada del respeto mutuo y la cooperación.

La regla es en un primer momento algo exterior al individuo y en consecuencia, sagrada; luego se interioriza y poco a poco aparece como consecuencia del - mutuo consentimiento y de la conciencia autónoma. (Piaget, J., 1932).



Piaget, al continuar su estudio, centra su atención en el análisis de la forma en que el niño asimila y adopta las reglas morales.

El autor señala que las primeras formas de conciencia del deber en el niño son esencialmente formas de heteronomía a las que denomina también realismo moral. Este último sería la tendencia del niño a considerar los deberes y los valores que se relacionan con ellos como existentes en sí mismos, independientemente de la conciencia y como obligatoriamente impuestos, sean cuales fueren las circunstancias en que se halle el individuo. - (Piaget, J, 1932).

El realismo moral se caracteriza por ser esencialmente heterónimo, la regla debe ser observada al pie de la letra y no en espíritu, los actos se evalúan en función de su conformidad material con las reglas planteadas (responsabilidad objetiva) y no en función de la intención que los ha desencadenado. (Piaget, J, 1932).

Para Piaget, existirían dos tipos de actitudes morales:

La primera en la que el niño juzga los actos según su resultado material, y la segunda en donde se toma en cuenta las intenciones.

La noción de responsabilidad objetiva aparece como un producto de la imposición moral adulta. Cuando los padres son justos, y en la medida en que con la edad el niño opone a las reacciones adultas su propio sentimiento, la responsabilidad objetiva disminuye en importancia.

Piaget se preocupó de estudiar la evolución de la noción de la mentira en el niño, lo que permite agregar mayores antecedentes al concepto de responsabilidad objetiva.

Determina que el niño en una primera etapa, hasta los seis años, reconoce la mentira, pero la asimila por completo a las palabras soeces que se le prohíbe pronunciar. Ambas son faltas cometidas con el lenguaje. La prohibición de mentir, como la de decir palabras malas, es exterior a la conciencia del niño, ya que la mentira es constitutiva del pensar egocéntrico infantil.

Posteriormente, desde los siete a los diez años, el niño da una definición más avanzada y ahora la mentira es una cosa que no es verdad. Pero aún en este período los niños no distinguen la traición voluntaria a la verdad, de un error o equivocación involuntarios, y agrupan con frecuencia las dos realidades bajo el mismo concepto.

Entre los 10 y 12 años aparecen definiciones del tipo "es mentira toda afirmación intencionalmente falsa", dándosele importancia a la intencionalidad de la falta. (Piaget, J. 1932).

Piaget concluye que la responsabilidad objetiva, donde el niño evalúa en función de la verosimilitud de la mentira -es decir, mientras más inverosímil más malo- es un fenómeno frecuente en los niños pequeños, y disminuye con la edad.

La responsabilidad objetiva permanece asociada a la imposibilidad de relacionar el contenido de una mentira con la intención con que es dicha. (Piaget, J., 1932).

El realismo moral nace del encuentro de la obligación con el egocentrismo. El niño, en virtud de su egocentrismo inconsciente, es llevado espontáneamente a transformar la verdad en función de sus deseos y a ignorar el valor de la veracidad.

La regla de no mentir impuesta por la presión adulta, le parecerá tanto más sagrada y exigirá a sus ojos una interpretación tanto más objetiva que en realidad no corresponde a una necesidad auténtica suya. En la medida en que los hábitos de cooperación convengan al

niño de la necesidad de no mentir, la regla se le hará - comprensible, se interiorizará y dará lugar al juicio de la responsabilidad subjetiva. (Piaget, J., 1932).

Para Piaget existirían dos tipos de respeto y por consiguiente dos moralidades: una moral de la obligación o de la heteronomía, y una moral de la cooperación o la autonomía.

La moral autoritaria, que es la de la obligación y de la obediencia, conduce a la confusión de aquello que es justo con el contenido de la ley establecida.

La moral del respeto mutuo, o de la cooperación, que es la del bien y de la autonomía, lleva en cambio el desarrollo de la noción de igualdad, que es constitutiva de la justicia distributiva y de la reciprocidad. (Piaget, J., 1932).

Con el objeto de verificar su hipótesis, recoge la opinión de los niños en relación a los conceptos de sanción y de justicia.

En relación a las sanciones o castigos, no hay estadios netamente definidos, pero sí una clara evolución de la conciencia moral del niño, que se desarrolla con la edad. Así, los más pequeños son partidarios de -



las sanciones expiatorias, las cuales son arbitrarias y - sin relación entre la sanción y el acto sancionado.

Los niños mayores, por el contrario, son - partidarios de las sanciones por reciprocidad. Estas san ciones suponen una relación entre la falta y el castigo, siendo éste proporcional a la gravedad de la falta. (Piag et, J., 1932).

Existe una evolución en el desenvolvimiento moral del niño, existiendo dos tipos de reacciones: uno fundado en la noción de expiación y otro en la reciprocidad, correspondiente a la moral Heterónoma y Autónoma respectivamente. (Piaget, J., 1932).

El niño a través de la imposición adulta, - desarrolla las nociones de responsabilidad objetiva, sanción expiatoria, y otras, pero el egocentrismo propio de esta etapa le impide identificarse con el grupo de iguales.

Posteriormente el niño vive con un grupo de iguales con los que se identifica, y el carácter voluntario de la solidaridad muestra que la moral de cooperación sucede a la obligación y provoca la desaparición de la res ponsabilidad objetiva. (Piaget, J., 1932).

La desaparición con la edad, de la noción de una justicia inmanente, (universal, automática) es indicador, en el aspecto intelectual de la mayor capacidad del niño para eliminar los factores afectivos que pueden falsear sus juicios, y en el campo de la experiencia moral, el descubrimiento de la imperfección de la justicia adulta, al comprobar comportamientos imperfectos por parte de sus padres. (Piaget, J., 1932).

Piaget distingue la justicia retributiva - (en donde el culpable es castigado con una sanción que es tá graduada en proporción a la gravedad de la falta) y la justicia distributiva (en donde se distribuye un bien poniendo a todos por igual).

Supone que los niños dan preferencia a la - justicia retributiva cuando aceptan el punto de vista de la imposición adulta, pero prefieren la igualdad al castigo, cuando sus relaciones con los demás niños le han enseñado a comprender mejor las situaciones psicológicas y a juzgar según normas morales de reciprocidad.

Posteriormente, el niño toma en cuenta normas morales de equidad, es decir, igualdad teniendo en cuenta las circunstancias. La equidad exige que se tengan presente las relaciones de afectividad que unen al niño con sus padres: así un trabajo molesto, incluso si es

injusto desde el punto de vista de la igualdad, se convierte en legítimo si se hace como un favor libremente aceptado. Por lo tanto, la justicia igualitaria se desarrolla con la edad a expensas de la sumisión a la autoridad adulta y en relación con la solidaridad entre niños. (Piaget, J., 1932).

El paso de un estadio a otro se ve facilitado por la maduración, que actúa sobre las capacidades cognitivas en desarrollo y la experiencia.

En la variable experiencia, lo más importante es el cambio de la interacción, principalmente con adultos (respeto unilateral), a la interacción creciente con iguales (respeto mutuo). (Piaget, J., 1932).

Piaget plantea que existen dos grandes limitaciones cognitivas que subyacen al realismo moral, estas serían: el egocentrismo y el realismo, es decir, la comprensión que hace el niño de los aspectos subjetivos y objetivos de la experiencia. (Piaget, J., 1932).

Piaget afirma que el principal requisito cognitivo para el desarrollo moral es la superación del egocentrismo y del realismo, el que es posible gracias a la relación del niño con su grupo de pares, y los métodos de crianza de los padres. (Piaget, J., 1932).

El niño a medida que crece, adquiere cada vez mayor igualdad con sus padres y niños mayores, lo que hace desmerecer el respeto unilateral. Aumenta también el respeto por sí mismo y por los niños de su edad, lo cual le da confianza para participar con ellos en la aplicación de reglas sobre la base de normas de reciprocidad, y en la modificación de reglas. Todo esto, junto con los cambios cognitivos, produce un cambio en la concepción de las reglas. (Piaget, J., 1932).

Por otro lado, el tomar los roles del otro facilita el que el niño se da cuenta que él piensa y siente como los otros en situaciones similares, que las consecuencias de sus actos para ellos y para él son similares y sin embargo, las cosas se ven distintas si se miran desde distintos puntos de vista. Esto hace surgir el respeto mutuo.

Los métodos de crianza de los padres pueden jugar un rol significativo en el desarrollo moral de sus hijos. Los padres que tienden a ser autoritarios en su relación, consolidan la tendencia natural del niño a la heteronomía. Si interactúan en forma recíproca, aumenta la probabilidad que la autonomía se consolide.

Los padres pueden contribuir a la autonomía, si se abruma menos al niño con demandas cuyas razones -



él no puede entender, y que tiende a poner en el mismo -  
plano que los fenómenos físicos. También pueden ayudar  
anticipando y creando condiciones que puedan prevenir las  
faltas y así minimizar las experiencias de castigo. (Pia  
get, J., 1932)

5.3. - Teoría del Aprendizaje Social: Albert Bandura.

Al estudiar el proceso de socialización en el niño y las teorías que tratan de explicarlo, Albert Bandura (1974) constató la importancia de los procesos mediacionales simbólicos o cognitivos, y las variables interindividuales. Esto último se refiere a la influencia de los sistemas de instrucción social de los agentes de socialización (padres, grupo de pares, profesores). Es así como Bandura va a dar preponderancia a los factores citados en su explicación del proceso de aprendizaje social. El se refiere a la imitación como elemento esencial de su teoría, agrupando sus diversas formas bajo el concepto de "Modeling" (moldeamiento), en el cual participan siempre dos sujetos: modelo y observador.

El proceso de imitar la conducta de otros ha sido explicado por diversas teorías a través de la historia: las primeras teorías (Morgan, 1896; Tarde, 1903; McDougall, 1908) citados por Boric, A., 1979 consideraban que los hombres estaban dotados de una tendencia innata hacia la imitación. Descartadas estas teorías del instinto, muchos psicólogos (Humphrey, 1921; Allport, 1924; Holtz, 1931; Guthrie, 1952; citados por Boric, A., 1979) concibieron la conducta imitativa en términos de los principios del condicionamiento Pavloviano (clásico) y que esto regiría para respuestas motoras, verbales o emocionales.

Estas teorías asociativas son criticadas por Ban  
dura, ya que no dan cuenta de la elicitación de conductas  
nuevas de parte del observador en la secuencia modelo-ob-  
servador. Por otro lado, habría evidencia de que el apren-  
dizaje por imitación generalmente no comienza por la re-  
producción que hace el modelo de alguna conducta que ya -  
posee el que aprende. (Moyano, E., 1978).

Las teorías del refuerzo que sustentan los psicó-  
logos del aprendizaje (Dollard y Miller, 1941; Baer y Sher-  
man, 1964; Skinner, 1953; citados por Boric, A., 1979) -  
conceptualizan el aprendizaje imitativo en términos de con-  
dicionamiento operante.

Para estos teóricos, en el curso de su desarrollo  
los niños emiten respuestas por ensayo y error, siendo re-  
forzadas diferencialmente aquellas que se asemejen a res-  
puestas emitidas previamente por modelos. El comporta-  
miento de otras personas se convierte en estímulo discri-  
minativo para la ejecución de respuestas imitativas que -  
serán reforzadas. Estas respuestas imitativas se trans-  
formarán en fuertes reforzadores secundarios, debido al -  
reforzamiento intermitente que la sociedad aplica a tales  
conductas.

Para Bandura, estas teorías, si bien explican el  
efecto gatillador del modelo sobre el observador, no ex-

plican el efecto más importante, el de la adquisición de respuestas nuevas por parte del observador. Estas teorías parecen no explicar el aprendizaje por observación, cuando la primera ejecución del observador ocurre semanas o meses después de la ejecución de la conducta por el modelo.

Finalmente están las llamadas teorías del feedback propioceptivo, en las que se enfatiza el papel de la retroalimentación de emociones positivas y negativas.

Mowrer (1960, citado por Boric, A., 1979) describe dos tipos de aprendizaje por imitación:

- a) El modelo emite una respuesta y al mismo tiempo gratifica al observador. De este modo la respuesta del modelo adquiere valor de reforzador secundario para el observador.
  
- b) El modelo emite una respuesta y experimenta un reforzamiento que es manifestado por expresiones comportamentales y verbales de satisfacción. Al presenciarse anteriormente, el observador experimenta vicariamente las concomitantes sensoriales propias del estado de satisfacción. Como resultado, el imitar las respuestas dadas por el modelo se convierte en reforzante para el observador.

Esta teoría sólo explica en parte el moldeamiento





a situaciones en que el modelo sirve de clave facilitadora para la ejecución de respuestas ya existentes - en el repertorio conductual del observador.

Para que ocurra cualquiera de estos tres efectos principales del modeling, hay cuatro procesos básicos que deben cumplirse previamente:

- a. - Procesos Atencionales: Es necesario que el observador atienda a lo que el modelo hace y esta observación sea discriminativa.
- b. - Procesos de Retención: Estos dan cuenta de cómo el aprendiz retiene lo modelado, para después reproducirlo. Existen dos niveles de retención: el imaginal y el verbal, siendo este último más efectivo en la retención y reproducción de patrones conductuales.
- c. - Procesos de Reproducción Motora: Una vez que el observador atendió y retuvo la información exterior, puede transformar estas respuestas simbólicas en respuestas motoras, abiertas. Esta ejecución estará determinada por la mayor o menor disponibilidad de componentes esenciales de respuestas en el observador.
4. - Procesos Motivacionales y de Refuerzo: Un observador puede adquirir y retener conductas modeladas, pero las reproducirá sólo si existen probabilidades de consecuen

cias positivas por su ejecución. Las variables de refuerto incidirán sobre la atencionalidad del observador y facilitarán la retención selectiva.

Siendo importantes las variables de refuerzo, no son necesarias para que el aprendizaje observacional ocurra.

Para evaluar adecuadamente el rol jugado por la variable refuerzo, hay que establecer una diferenciación entre aprendizaje y ejecución. El refuerzo es una variable asociada más bien a la ejecución que al aprendizaje de respuestas. Además, ha sido comprobado que puede haber aprendizaje observacional sin refuerzo para el modelo ni el observador y, que puede haber aprendizaje de respuestas modeladas aunque vayan seguidas de castigo para el modelo. (Moyano, E., 1978).

En la socialización del niño, los estudios de Bandura y Walters (citados por Mussen y otros, 1973), demuestran la utilidad del aprendizaje por observación. Ellos concluyen que los sujetos tienden a imitar preferentemente la conducta del modelo que goza de prestigio. Y tienden a imitar además, modelos que son semejantes a los sujetos mismos. Los niños tienden a imitar más la conducta de modelos que han sido recompensados por sus acciones que la de aquellos que han sido castigados o no

premiados; algunos tipos de respuestas se tienden a imitar más que otros, posiblemente porque la imitación de algunos tipos de modelos y respuestas es más recompensante en determinadas circunstancias.

Se ha demostrado también que la imitación de conductas en las que el modelo era castigado por su ejecución, era significativamente menor en cuanto a número que la imitación de conductas en las que el modelo era premiado por realizarla. En la condición de ofrecer recompensa por la imitación de la conducta del modelo, sea esta recompensada o castigada, encontraron que las diferencias en cuanto a tasa de respuestas de imitación, desaparecían.

Finalmente, debemos decir que el aporte de Bandura a la explicación de lo que es el aprendizaje social, complementa los aportes relativos al aprendizaje por condicionamiento, es decir, ambos procedimientos son complementarios. De este modo, va a depender de las variables que estén interviniendo en la situación específica, el que un procedimiento adquiriera preponderancia sobre el otro.

Cuando el aprendizaje de una conducta incluye respuestas complejas y nuevas, el aprendizaje por imitación perderá importancia frente al aprendizaje por con-



dicionamiento. Lo contrario ocurrirá cuando el aprendizaje de una conducta implica combinar respuestas ya adquiridas. (Mussen, P.H. y otros, 1973). De este modo, el aprendizaje adecuado de muchas situaciones va a depender - de la correcta combinación de estos dos procedimientos.

III. PARTE

ESCALA DE DESARROLLO

PSICOSOCIAL.

1. - REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA DE LA ESCALA DE  
DESARROLLO PSICOSOCIAL.

(E.D.P.S. - Zazzo - Hurtig).

En enero de 1966, René Zazzo y Marie Claude Hurtig comenzaron sus primeros estudios en relación a la Escala de Desarrollo Psicosocial. Se construyeron en ese entonces, 246 ítems divididos en tres partes, correspondientes a tres aspectos del desarrollo psicosocial: autodirección, intereses y relaciones interindividuales. Se aplicó la escala, en una primera etapa, a 60 niños y niñas de 3 y 12 años en dos medios socioculturales polares.

La muestra estuvo constituida por:

30 niños que consultaron en un Servicio de Pediatría (Hospital Parisiense de una localidad popular, Hospital de Trousseau); padres obreros, con enseñanza básica completa o incompleta (Escuela Alsaciana).

y 30 niños que asistían a una escuela privada; padres profesionales con estudios superiores.

Este primer estudio permitió:

- Confirmar la evolución genética de los resultados;
- Verificar la hipótesis de que existen diferencias de nivel de desarrollo psicosocial en función del medio socio

cultural;

- Eliminar ítems demasiado fáciles o demasiado difíciles para las edades consideradas. Eliminar ítems poco genéticos o mal comprendidos por los padres;
- Reformular ciertos ítems o introducir algunos nuevos a partir de las respuestas obtenidas.

Se realizó posteriormente un segundo estudio con esta nueva escala. Este cuestionario, reducido en base al estudio anterior a 162 ítems, se aplicó a una población experimental estudiada en el Laboratorio de Psicología del Niño del Hospital Henri Rousselle. Esta población nuevamente representó dos niveles socioeconómicos diferentes y extremos, bajo y alto.

De una muestra constituida por 500 varones de edades entre los 5 y 12 años, se seleccionaron 120 casos distribuidos del siguiente modo:

20 niños	6 años	Nivel	Socioeconómico Bajo
20 niños	6 años	Nivel	Socioeconómico Alto
20 niños	8 años	Nivel	Socioeconómico Bajo
20 niños	8 años	Nivel	Socioeconómico Alto
20 niños	10 años	Nivel	Socioeconómico Bajo
20 niños	10 años	Nivel	Socioeconómico Alto



Este estudio permitió:

- Eliminar items poco genéticos.
- Eliminar items no homogéneos con el conjunto de la escala para mejorar su validez interna.
- Reformular items poco claros o demasiado vagos.
- Establecer para cada item la posibilidad de éxito completo o la posibilidad de éxito parcial, con el objeto - de aumentar la discriminación genética de los items.

Este estudio lleva a los autores a reducir el cuestionario de 162 items en esta etapa, a 139 items - que corresponde a la forma definitiva de la escala.

Por otro lado, Zazzo y Hurtig realizaron - una comparación de los resultados obtenidos entre niños - parisienses en edad escolar en la Escala de Desarrollo - Psicosocial y niños norteamericanos de la misma edad me didos a través de la Escala de Madurez Social de Vineland, lo que permitió comprobar la existencia de diferencias - importantes entre los niños parisienses y norteamericanos en la escala total y en cada una de sus partes.

En conjunto, los niños franceses presentan entre uno, dos y a veces más años de retraso en relación a los niños norteamericanos en el rubro autonomía.

Cualitativamente también se aprecian diferencias: algunos de los comportamientos realizados por los niños norteamericanos tales como trabajos remunerados, no son jamás efectuados por la población de niños francesa.

Los niños franceses presentan, en relación a los niños norteamericanos, un mayor desarrollo en el área de intereses, mostrando con ello una mayor apertura intelectual. (Zazzo, R., 1973).

Zazzo piensa que en estas edades (entre 5 y 12 años) las diferencias entre niños franceses y norteamericanos son de índole cuantitativa. Sin embargo, "Se puede pensar, con la lectura de los items de Doll concernientes a los adolescentes, que estas diferencias se harían sobre todo cualitativas en edades posteriores". (Zazzo, R., 1971).

Paralelamente en 1968, se realizó un estudio sobre la Escala de Desarrollo Psicosocial en una ciudad de 90.000 habitantes, Aix-en Provence. Este estudio se realizó con niños de 6 - 8 - 10 y 12 años, exclusivamente de nivel socioeconómico bajo. Los resultados obtenidos corresponden a los realizados en Paris, tanto en los puntajes de la escala total como en sus partes.

A nivel de epígrafes (subdivisiones al interior de las partes de la escala) no se observaron diferencias significativas. Se observaron algunas diferencias a nivel de items, sin ser éstas de significación.

Se ensambló la escala definitiva, obteniendo una muestra de la población experimental del Laboratorio de Psicobiología del Niño, del Hospital Henri Roussele. Se aplicó la Escala de Desarrollo Psicosocial en cuatro edades diferentes, a 20 niños por cada edad, en tres niveles socioeconómicos diferentes. En la edad de 12 años para el nivel bajo, se evaluaron sólo nueve niños (por no disponer de mayor número de casos). La Escala de Desarrollo Psicosocial se aplicó dos, tres, o cuatro veces a cada niño en el transcurso de cuatro años sucesivos. Los niños se situaban en una zona de normalidad definida por una tolerancia de un año de retraso escolar y con un C.I. de 85.

Este estudio permitió concluir que:

- La evolución genética de los items está presente y es constante para la escala total y para la primera parte de la prueba (autodirección), es más débil e irregular para las partes II y III, intereses y relaciones interindividuales, respectivamente.



- La diferencia entre niveles socioeconómicos, contrariamente a lo que los autores esperaban, aparece en favor del medio socioeconómico alto, quienes son los que presentan el mayor desarrollo psicosocial. Estas diferencias tienden a aumentar con la edad.
- La escala muestra una adecuada validez y confiabilidad.
- Los autores establecen normas por separado para los tres medios socioeconómicos, por las diferencias encontradas entre ellas, en los análisis de la prueba.
- La escala permite establecer un perfil de desarrollo psicosocial.

Marie Claude Hurtig en su investigación: - "Estudio del Desarrollo Psicosocial en Niños con Retardo Mental" (1973, París - Francia) realizó un estudio en niños franceses con retardo mental en las categorías leve, - moderado y severo, utilizando la Escala de Desarrollo Psicosocial. Este trabajo permitió a la autora llegar a las siguientes conclusiones:

- El desarrollo psicosocial de los débiles mentales en edad escolar, es superior a su desarrollo mental, pero - no alcanza, y está lejos de ello, el nivel de los niños normales de la misma edad.
- Cuanto más profunda es la debilidad, mayor es la dife-



rencia entre el nivel de desarrollo psicosocial y el nivel intelectual.

- Los débiles mentales presentan el siguiente perfil:  
El área más disminuida es la de "intereses", y la más alta sería la "autodirección".
- El perfil varía según la edad de los niños estudiados. -  
Los niños más pequeños presentan un mayor desarrollo -  
en autonomía. Los mayores aparecen nivelados en auto-  
nomía y relaciones interindividuales.
- La correlación entre inteligencia y desarrollo psicosocial es ligeramente más elevada en la muestra de débiles mentales que en la población normal.
- La relación inteligencia y desarrollo psicosocial aumenta con el grado de la debilidad mental.
- La relación inteligencia-desarrollo psicosocial parece -  
aumentar cada vez que un factor desfavorable al niño se  
añade a la insuficiencia mental (inadaptación afectiva,  
por ejemplo).

En la génesis de los comportamientos psicosociales de los niños débiles mentales aparecen involucrados otros factores, es así como:

- El mejor desarrollo psicosocial corresponde a una adaptación socioafectiva media, considerada por el ambien

te como ni muy satisfactoria, ni claramente insuficiente, teniendo en cuenta las posibilidades intelectuales.

- Entre los sujetos de mayor edad, los que aspiran a un porvenir adulto, aceptando su situación, son los de mayor desarrollo psicosocial.
- La percepción que los padres tienen de las posibilidades del niño parece tener relación con su nivel de desarrollo psicosocial, y sobre todo, con la superioridad de este nivel en relación con el nivel mental.

En general, parece ser que los sujetos con mayores insuficiencias son aquellos cuyo desarrollo psicosocial está más determinado por el desarrollo intelectual. Aquellos que de un modo u otro, son menos insuficientes, compensarían, por el contrario, su inferioridad intelectual mediante su desarrollo psicosocial.

- El desarrollo psicosocial de los débiles de menor edad está más influenciado por el ambiente, el cual parece no percibir correctamente sus posibilidades.
- Los mayores por el contrario, poseen un nivel de desarrollo psicosocial en estrecha relación con sus posibilidades, siendo el ambiente también un mejor receptor de éstas.

En 1977, Paloma Petisco Lucas y Angel Rúa

no Hernández en Madrid - España, llevaron a cabo la investigación "Estudio del Desarrollo Psicosocial a través de la Escala de Desarrollo Psicosocial en una muestra de Niños Españoles de ocho, nueve y diez años".

Los autores a raíz de un Seminario realizado en el Consejo de Investigaciones Científicas (Madrid-España) impartido por Zazzo sobre "Técnicas de Psicodiagnóstico Infantil", consideraron la necesidad de contar en España con la adaptación de la Escala de Desarrollo Psicosocial.

Realizaron así un primer estudio sobre una muestra de 300 niños cuyas edades fluctuaban entre los ocho y diez años, y cuyos padres eran de nivel socioeconómico bajo: trabajadores de la construcción, con escasos estudios primarios. La muestra quedó así:

- 20 niños de ocho años y sus padres.
- 20 niños de nueve años y sus padres.
- 20 niños de diez años y sus padres.

Las conclusiones más relevantes de este estudio fueron las siguientes: (Petisco, P. y Ruano, A., - 1977).

- Las diversas muestras en las tres secciones de la escala , alcanzan el mayor nivel de puntaje en la variable autonomía sien



do concordante con la edad cronológica de los niños. -  
La puntuación más baja en autonomía, corresponde al -  
grupo peor dotado intelectualmente.

La parte intereses refleja una evolución -  
más clara: A mayor nivel intelectual, parece corrobora-  
rse la existencia de una mayor apertura intelectual  
del niño, su campo de intereses se ensancha, particu-  
larmente sus intereses por la vida social.

En la parte relaciones interindividuales, -  
ningún niño alcanza en edad media de desarrollo psico-  
social el equivalente a la edad cronológica.

Estos resultados se basan principalmente en  
la pobreza sociocultural del medio estudiado. (Petis-  
co, P. y Ruano, A., 1977).

- En autodirección, los niños se acercan a su equivalen-  
te en edad cronológica, posiblemente como consecuencia  
de la independencia "obligada" que el medio familiar  
concede al niño. Esta independencia crea en el niño -  
un sentimiento de responsabilidad que motiva su cola-  
boración y le deja sentirse más capaz y libre.
- En cuanto a la correlación entre desarrollo psicosocial  
e inteligencia, los índices obtenidos son pequeños.



- Los mejores índices son obtenidos por niños que se sabe de antemano que están bien adaptados socioafectivamente, lo cual reafirma la tesis de que habrían otros factores, distintos de la inteligencia, en la adquisición de los comportamientos psicosociales.

Genoveva Boulanger B. y Marie Odilia Lavalou, investigadoras de la Universidad Francois Rabelais - Tours en Francia se interesaron en la socialización del niño con déficit auditivo, y por ello, en su investigación "El Comportamiento Social del Niño Sordo" (1983), aplicaron la Escala de Desarrollo Psicosocial de Zazzo y Hurtig en un grupo de niños escolares sordos.

Los objetivos de este trabajo fueron: Estudiar la madurez social del niño sordo; establecer en que dominios los niños sordos presentan las mayores dificultades; determinar algunos aspectos de la afectividad del niño sordo, medidos a través de la Escala de Desarrollo Psicosocial en forma directa; establecer el nivel de desarrollo psicosocial de acuerdo a la magnitud de la alteración sensorial; y determinar la influencia del nivel socioeconómico y régimen educativo en el desarrollo psicosocial del niño sordo.

Las autoras encontraron que:

- Existen importantes diferencias en el desarrollo psicossocial y afectivo del niño sordo en relación al niño normal. Este retardo se constata en cada edad, así como en cada una de las partes del cuestionario. La sordera se acompaña además, de una gran inmadurez emocional y dificultades de relación social.
- Contrariamente a la hipótesis de las autoras, el régimen educativo más próximo al de los normales (Medio Internado), no reduce este retardo. Parece, por el contrario, disminuir la inmadurez emocional al reducir sobre todo los signos de emotividad.
- Las diferencias de déficit auditivo influyen sobre el desarrollo afectivo, pero paradójicamente se encuentra primero (a las edades de seis y siete años) un retardo psicossocial más acentuado, y mayores dificultades de relaciones psicossociales en los niños que tienen déficits menos graves (déficit auditivo severo). Sin embargo, para la etapa ocho y nueve años la diferencia se invierte, y son los niños más profundamente afectados (déficit auditivo profundo) los que muestran una mayor dificultad en estos dos dominios.
- Las diferencias de medio socioeconómico, cuando no son extremas, (nivel bajo y nivel medio) no parecen tener una gran influencia sobre el desarrollo psicossocial de los niños sordos, ni sobre su madurez emocional. Sin

embargo, los niños pertenecientes al medio sociocultural más bajo muestran una leve tendencia a ser más emotivos y a tener mayor dificultad de relación con los demás.

En síntesis, el régimen educativo y nivel socioeconómico parecen tener un impacto mucho más leve sobre el desarrollo social y afectivo del niño que el hecho de ser sordo, o aún la importancia de la sordera.

Decir que el niño sordo está retrasado en el plano del desarrollo psicosocial, medido por la Escala de Desarrollo Psicosocial, no es decir que todos los niños - presentaron un retraso en todos los dominios de este desarrollo. Pero significa que en término medio, obtienen - resultados más bajos, y que este retraso se acentúa por - los resultados inferiores que parecen, aquí, existir de manera más sistemática en todo lo que concierne a las relaciones con el mundo de los oyentes. (Boulangier, B.; Lavalou, M.O., 1983).



2.- INVESTIGACIONES REALIZADAS EN CHILE SOBRE  
DESARROLLO PSICOSOCIAL .

El primer trabajo fue realizado en 1959 por Adriana Otero, titulado "La Escala de Madurez Social de Vineland. Primeros ensayos de Aplicación".

Este trabajo tuvo como objetivo básico realizar la traducción y adaptación de la Escala de Madurez Social de Vineland. Secundariamente se estudió la correlación entre madurez social e inteligencia, aplicando para ello la prueba de Binet-Simon (revisión Stanford, 1906).

La escala fue aplicada a dos muestras: una considerada "sin problemas de conducta", que estaba compuesta por niños del Liceo Experimental Manuel de Salas, y otra considerada "con problemas de conducta", que eran atendidos en la Clínica de Psiquiatría Infantil. Ambos grupos se componían de 100 niños aproximadamente.

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

- Se comprobó una correlación significativa entre Madurez Social y Desarrollo Intelectual.
- Para ambos grupos, las correlaciones entre Edad Social



y Edad Mental son altas (.92 y .98).

- Para los tres niveles de inteligencia considerados (subnormal, normal y superior), se encuentra alta correlación entre Edad Social y Edad Intelectual, pero en el caso de los de nivel intelectual subnormal se encuentra que la Edad Social tiende a ser superior a la Edad Mental.

La Escala de Madurez Social de Vineland es un cuestionario que mide diferentes rubros de la conducta que guardan relación con la madurez y responsabilidad social. Estas variables determinan la "competencia social", que varía con la edad, correspondiendo a edades sucesivas, tareas y exigencias sociales diferentes. Al igual que la escala de desarrollo psicosocial, se aplica a la madre o tutor del niño.

Esta escala se originó en la Escuela de Entreñamiento de Vineland (Estados Unidos) en 1928, cuando al intentar evaluar tratamientos para niños con impedimentos motores, los especialistas no encontraron instrumentos para medir adecuadamente los beneficios logrados. La exigencia de medir o evaluar los cambios en el desempeño de los niños frente a las exigencias concretas que le hacía el medio material y social no podía ser satisfecha por los test de capacidad mental existentes. Es así

como se comenzó a inventariar conductas, a agruparlas y ordenarlas cronológicamente, en base a la observación de los cambios de conducta de los niños. Posteriormente fue estandarizada en Vineland, y la forma actual que conocemos de la escala fue publicada por Edgar Doll (1953). Está dividida en grupos de items correspondientes a dos años cada uno y ordenada en forma progresiva. La escala explora el desarrollo social desde el primer año de vida hasta los treinta años de edad, y para su estandarización se emplearon submuestras de 10 hombres y 10 mujeres por edad. (Venegas, M. y Pérez, H., 1960).

El año 1960, Mónica Venegas y Hely Pérez publican su tesis titulada "La Maduración Social en un Grupo de Niños con Parálisis Cerebral", en la que se proponen estudiarlos con la Escala de Madurez Social de Vineland. Para esto seleccionaron un grupo de niños tratados en el "Instituto de Rehabilitación Infantil" de Santiago, entre los años 1952 y 1958.

Los resultados encontrados fueron los siguientes:

- Se encontró un retraso considerable en la madurez social en relación a la norma, con un promedio de coeficiente social (CS) = 58, siendo la norma el obtener un CS = 100. La categoría con puntaje más bajo fue la de Locomoción.

- El coeficiente social obtenido para las niñas fue mayor que el obtenido para los niños.
- En cuanto al nivel socioeconómico, obtuvieron mejores resultados los niños que tenían padres con más años de estudios, aunque las diferencias no fueron estadísticamente significativas. Los autores explican que la ausencia de significación estaría dado por la mayor preponderancia que tiene el factor "gravedad de la lesión", en la determinación del desarrollo social para estos niños.
- Los niños con entrenamiento escolar obtuvieron un coeficiente social superior al resto.
- En cuatro niños se realizó una evaluación del tratamiento con la escala en estudio, con resultados positivos, en cuanto a que esta dio cuenta de los cambios obtenidos con el tratamiento.

En 1965, Irazábal S. y otros, en su tesis titulada "Estudio de la Madurez Social y Desarrollo Intelectual del Niño Prematuro", se propusieron determinar si el niño que nace en forma prematura, es diferente al niño que nace de término, es decir, si es condición suficiente (la prematurez) de deficiencia mental y desajuste al medio. Su estudio se centró en relacionar variables como madurez social, inteligencia, sexo y nivel



La madurez social fue medida con la Esca la de Madurez Social de Vineland y la inteligencia fue estimada con el test Binet-Simon. En cuanto a la relación entre madurez social y edad cronológica, concluyeron que no existen diferencias entre niños prematuros y niños de término. Respecto al sexo, tampoco encontraron diferencias de madurez social.

En cuanto al nivel socioeconómico, no descubrieron diferencias entre los niveles considerados (medio y bajo), aunque aclaran que sus resultados no pueden ser concluyentes, ya que su muestra de clase media es muy reducida. En todo caso, encontraron un mejoramiento del desarrollo social al mejorar las condiciones socioeconómicas.

Una correlación significativa entre inteligencia y madurez social fue otro de los resultados obtenidos. Entre los niños prematuros y de término se encuentran diferencias de rendimiento intelectual. "Lo anterior no significa que la prematurez sea condición suficiente de debilidad mental, sólo contribuye a ella" (Irazábal y otros, 1965).

En la discusión de resultados se plantea



que la madurez social apreciada, es aquel aspecto de la conducta del niño, captable por la escala, es decir, lo que la madre contesta en relación a la conducta de su hijo y, que se carece de evidencia respecto de que una madre sea más sincera que otra. Esta situación se presenta tanto para la escala de Vineland como para la Escala de Desarrollo Psicosocial de Zazzo y Hurtig. Para estos últimos, la veracidad de la madre en el testimonio relativo a la conducta de su hijo sería el único problema relativo a la validez que podría presentar su escala. (Zazzo, R., 1971).

En 1966, Rubinstein y Toledo, en su tesis titulada "Relación entre Nivel Socioeconómico y Edad con Madurez Social y Desarrollo Intelectual del Niño Prematureo", estudiaron el nivel intelectual y la madurez social alcanzados por el niño prematuro en edad escolar, considerando nivel socioeconómico (alto y bajo).

Para medir madurez social usan la Escala de Madurez Social de Vineland y para medir nivel intelectual usan el WISC (normas nacionales, 1962).

Es interesante destacar que, entre sus resultados, no encontraron relación estadísticamente significativa, entre prematurez y desarrollo intelectual. En

el año 1965 Irazábal y otros habían encontrado diferencias en el nivel intelectual en niños prematuros y niños de término. La diferencia de resultados puede estar relacionada con el uso de diferentes tests para evaluar nivel intelectual. Con el test Binet-Simon, la variable escolaridad podría estar influyendo en los resultados de modo más determinante que con el WISC. (Rubinstein y Toledo, 1966).

Entre los dos niveles socioeconómicos considerados encuentran diferencias en nivel intelectual y madurez social, en relación a lo cual plantean que "la variable nivel socioeconómico es factor suficiente para explicar las diferencias de desarrollo de los prematuros investigados". (Rubinstein y Toledo, 1966).

Por último el año 1979, María C. González y Luis Lizama publicaron su tesis titulada "Análisis de Algunas Variables que Influyen en el Desarrollo Psicosocial de Niños Débiles Mentales y Limítrofes que Reciben Educación Especial en Lo Barnechea". El objetivo de la investigación fue explorar el desarrollo psicosocial de un grupo de niños de nivel intelectual subnormal, y la interrelación de éste con otras variables.

Para medir el desarrollo psicosocial utili

zan la Escala de Desarrollo Psicosocial (EDPS) de Zazzo y Hurtig, constituyéndose en la primera investigación - realizada en nuestro país con dicha escala. Se utilizó - su traducción española (Zazzo, R. 1971) y se corrigió se gún las normas francesas. El nivel intelectual fue medido por el test Binet-Simon.

Específicamente se propusieron estudiar la relación entre el desarrollo psicosocial con el desarrollo intelectual y otras variables como: desarrollo físico, edad cronológica y sexo.

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

- Se estableció la existencia de baja correlación entre - desarrollo intelectual y desarrollo psicosocial. Esta correlación tiende a aumentar con la profundidad de la debilidad mental.
- Se encontró una relación significativa entre desarrollo psicosocial y edad.
- No se encontraron diferencias por sexo en cuanto al de sarrollo psicosocial.
- Se encontró relación entre desarrollo psicosocial y de sarrollo físico, medido a través de peso y estatura.



Estos resultados confirman lo planteado por M.C. Hurtig (Zazzo, R., 1973) respecto a que hay otras variables en el niño débil mental, además del nivel intelectual, que estarían determinando el nivel de desarrollo psicosocial.



3. - CARACTERISTICAS DE LA ESCALA DE DESARROLLO  
PSICOSOCIAL.

1. - La Escala de Desarrollo Psicosocial consta de 139 items. Se recomienda su aplicación a sujetos entre los cinco y doce años de edad.
2. - El desarrollo psicosocial es evaluado a través de un cuestionario dirigido a los padres, preferentemente a la madre del sujeto en estudio, obteniéndose los - datos a través de una entrevista individual.
3. - Dado que los items de la escala presentan curvas genéticas diversas entre sí, cada nivel de edad se define en función de un puntaje, sin existir una jerarquización de conjunto de los items.
4. - El medio sociocultural es un factor fundamental en las diferencias observadas en el desarrollo psicosocial; en todos los estudios realizados con esta escala se ha tenido en cuenta la variable nivel socioeconómico.
5. - La escala permite fijar un nivel global de desarrollo psicosocial expresado en edad, (años, meses) y -

obtener un perfil del nivel global de desarrollo psicosocial del niño. Está dividida en tres partes bien definidas, y cada una de ellas permite una valoración en todas las edades. Los tres dominios básicos de la escala son:

a) Adquisición de la Autodirección: Es la parte más importante por su número de items, y la más próxima a la Escala de Vineland. Reúne aquellos comportamientos referidos a la autonomía material en la vida cotidiana.

Se subdivide en los siguientes aspectos (llamados epígrafes, por Zazzo):

- Autonomía material en la casa: Se refiere a las conductas básicas de autocuidado. Ejemplo: "come solo en la mesa", "se desviste casi sin ayuda".

- Autonomía de actividades: Explora aspectos relacionados con colaboración en labores domésticas, trabajo escolar. Ejemplo: "se pone él mismo a aprender las lecciones".

- Autonomía en actividades extrafamiliares: Se interesa por conocer la apertura al ambiente social, fuera del ámbito familiar. En cada subdivisión de esta parte, los items corresponden a conductas cada vez mas dependientes de la oportunidad que el medio

social -especialmente los padres- le brindan al niño. Ejemplo: (viajes, disponibilidad y utilización del dinero).

- b) Desarrollo del interés: Esta segunda parte se refiere fundamentalmente a la apertura intelectual del niño.

Se subdivide en los siguientes aspectos:

- Interés por los libros y la lectura: Ejemplo: "se interesa por los textos de los libros infantiles".
- Interés por la vida social e intereses diversos.  
Ejemplo: "tiene un cierto interés por la actualidad"; "ha formado una colección, la cual sabe organizar y cuidar".

- c) Desarrollo de las Relaciones Interindividuales: -  
Esta tercera parte explora la autonomía afectiva y la apertura al medio social.

Se subdivide en los siguientes aspectos:

- Relaciones interpersonales con los padres. Ejemplos: "Se separa sin dificultades de los padres"; "comienza a darse cuenta de que sus padres pueden equivocarse".



- Relaciones Interpersonales con su grupo de iguales.  
Ejemplos: "participa en juegos de grupo"; "ha dejado de jugar a juegos en los que cada uno tiene un papel".
  
- Relaciones Interpersonales con el grupo social, en general: Ejemplos: "logra guardar un secreto"; "emplea el usted cuando conviene".

Las tres partes descritas no se corresponden con las tres nociones básicas de la escala (autonomía, adaptación-integración social, e inteligencia social). Esto se debe a que el agrupamiento práctico de las conductas no lo permite y a medida que se avanza en edad, los items-comportamiento corresponden en forma simultánea a estos tres conceptos.

En la primera parte (adquisición de la autodirección) está en juego la adquisición de la autonomía; la integración social, en la segunda (desarrollo del interés), y la inteligencia social, en la tercera (desarrollo de las relaciones interindividuales). Además existen otros items que no están referidos directamente a ninguno de los conceptos básicos, pero que han sido considerados, ya que se estima, corresponden a signos de maduración social en el niño.



Los dos tercios de la prueba abarcan el área de la autonomía. Esto se debe a que en las edades consideradas (5 - 12 años), es éste el principal factor de desarrollo psicosocial.

6. - "La medida del desarrollo psicosocial se realiza a través de un inventario de los comportamientos y no de las "capacidades". Una capacidad no actualizada tiene un valor menor que un comportamiento; tanto como índice de desarrollo, tanto como motor de desarrollo posterior, como también de desarrollo en otros sectores". (Zazzo, R., 1973). La escala de desarrollo psicosocial pretende medir los comportamientos y no las capacidades, es decir, lo que el niño hace realmente y no lo que sería capaz de hacer si las circunstancias se presentaran.

Es importante considerar que:

- Todos los comportamientos son realmente "útiles", no de naturaleza lúdica: por ejemplo: "asearse solo", es hacerlo verdaderamente y no un juego de imitación del niño en el baño.
- Todos los comportamientos no se sitúan de la misma manera, dentro de la escala, en relación al desarrollo psicosocial, incluso considerando una misma e

dad: algunos representan adquisiciones que tienen un valor social directo y otros representan conductas previas y necesarias para el logro de los comportamientos psicossociales. De este modo, el "asearse solo" a los ocho años, es un índice de autonomía social, pero saber la hora, a la misma edad, es una condición para la autonomía.

- 7.- Existen variados determinantes del comportamiento psicossocial. La ausencia o presencia de cada comportamiento es la resultante de "las capacidades del niño, las motivaciones, las influencias de los padres (a través de sanciones, premios, modelos y otros), y de las ocasiones facilitadas por el medio, por la forma de vida. Por tanto, es útil obtener datos a través de la entrevista con los padres, sobre determinantes, en donde se pueden así confrontar las motivaciones del niño por un lado, y las influencias de los padres por otro, lo que permite apreciar la adaptación del menor a su medio familiar". (Zazzo, R., 1973).

4.- INSTRUCCIONES DE APLICACIÓN DE LA ESCALA DE  
DESARROLLO PSICOSOCIAL.

Zazzo y Hurtig (Zazzo, R., 1971) entregan las siguientes instrucciones de aplicación, las cuales son importantes de citar, pues se han utilizado en esta investigación.

1.- El cuestionario se aplica en forma individual a uno de los padres del niño, de preferencia a la madre. Previo a esto hay que determinar el medio sociocultural al que pertenece el niño (por ejemplo, a través de la profesión y nivel educacional de los padres).

2.- La escala se presenta a las madres o informante, diciéndole: "Le voy a preguntar sobre su niño (a), sobre lo que él (ella) sabe hacer, cómo se desenvuelve, por ejemplo para lavarse las manos, vestirse, etc."

"En cada pregunta, le voy a pedir que me diga lo que hace habitualmente, no lo que es capaz de hacer. Luego le pediré que me precise si usted se lo permite hacer, si le estimula para que lo haga o si, por el contrario, se lo prohíbe; si tiene predisposición para hacerlo él solo o no".



- 3.- Se recomienda utilizar el máximo de items, procurando únicamente evitar el preguntar sobre items muy fáciles o muy difíciles para el niño, según sus características.
- 4.- Cada pregunta debe plantearse de dos maneras: en forma condensada (sólo el enunciado del item); luego en forma explícita (con precisiones y ejemplos). En caso de dificultades de comprensión por parte de la madre o informante, es necesario dar todas las explicaciones sobre el item, hasta que tenga claro lo que se le solicita.
- 5.- Las respuestas deben anotarse en forma textual en la hoja de respuestas.
- 6.- Debe tomarse en cuenta la frecuencia de los comportamientos, siendo registrada esta, si es posible determinarlo.
- 7.- Para la evaluación cualitativa de los resultados es importante indicar si la presencia o ausencia de la conducta se debe a la actitud del niño, a la de sus padres, o a la actitud de ambas partes.
- 8.- Interesa calificar inmediatamente las respuestas, considerando todas las precisiones o explicitaciones, da-



das a los items en la escala. Estas indican los niveles o márgenes de tolerancia para asignar los distintos puntajes.

9.- Calificaciones:

- Se califica + (1 punto) cuando el niño cumple con la conducta exigida por el ítem.
- Se califica - (0 puntos) cuando el niño no cumple en ningún grado o frecuencia con la conducta exigida por el ítem.
- Se califica  $\pm$  (0.5 puntos) cuando el niño cumple a veces lo exigido por el ítem o cuando lo realiza, pero en forma parcial.
- Se califica  $\oplus$  (0 puntos) cuando hay falta de ocasión -real o supuesta- para cumplir con la conducta exigida por el ítem. Esta calificación permite distinguir este tipo de respuesta de las respuestas negativas (calificadas con 0 punto), al momento de interpretar los resultados.

IV. PARTE

METODOLOGIA

1. - OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.1.1.- Objetivos Generales:

- Aportar mayores conocimientos sobre el desarrollo social del niño chileno en edad escolar.
- Contar con un instrumento adaptado que permita estudiar el desarrollo psicosocial del niño chileno de 6 y 8 años de edad.

1.2.- Objetivos Específicos:

- Revisión crítica de los enunciados verbales de la Escala de Desarrollo Psicosocial utilizando como criterio a diez jueces expertos.
- Aplicar la Escala de Desarrollo Psicosocial modificada, de acuerdo al criterio de los jueces expertos, a una muestra de escolares de seis y ocho años de edad, de ambos sexos.
- Determinar si existen diferencias de rendimiento en la Escala de Desarrollo Psicosocial, según nivel socioeconómico, edad, nivel intelectual y sexo.

- Determinar las características psicométricas de la Escala de Desarrollo Psicosocial haciendo un análisis de items, y un estudio de validez y confiabilidad.
  
- A partir del análisis de los resultados, sugerir líneas de investigación futuras para la Escala de Desarrollo Psicosocial.



## 2. - UNIVERSO Y MUESTRA.

### 2.1. - Universo

Todos los niños de ambos sexos de la Región Metropolitana, que posean las siguientes características:

- 5.9 años a 6.3 años de edad cronológica.
- 7.9 años a 8.3 años de edad cronológica.
- Coeficiente intelectual igual o superior a 85 evaluado con la Nueva Escala Métrica de la Inteligencia.
- Asistencia a Educación Básica Común.
- Máximo un año de retraso escolar.
- Normalidad Psicológica, definida según criterio de Bower (1981).
- Pertenecer a uno de los tres niveles socioeconómicos definidos en la Escala de Estratificación de Nivel Socioeconómico, usada por Himmel y otros (1981).

### 2.2. - Muestra

Se trabajó con una muestra de elección razonada constituida por 120 niños, los que se distribuyeron de la siguiente manera:

EDAD	6 años		8 años		TOTAL
	MUJER	HOMBRE	MUJER	HOMBRE	
NIVEL SOCIOECONOMICO SEXO					
Nivel Socioeconómico Alto	10	10	10	10	40
Nivel Socioeconómico Medio	10	10	10	10	40
Nivel Socioeconómico Bajo	10	10	10	10	40
TOTAL	30	30	30	30	120

### 3. - DEFINICIÓN DE VARIABLES.

#### 3.1. - Variable Dependiente

3.1.a. - Desarrollo Psicosocial: Este involucra tres -  
aspectos del comportamiento:

- a) La autonomía social o autosuficiencia en las conductas de la vida diaria;
- b) La adaptación o integración social;
- c) La inteligencia social.

Zazzo concibe el desarrollo psicosocial "como -  
el paso de la prevalencia de las presiones del -  
ambiente, a la prevalencia de las motivaciones del  
niño". (Zazzo, R., 1973).

#### Definición Operacional.

El desarrollo psicosocial corresponderá al pun-  
taje alcanzado por el sujeto en la Escala de De-  
sarrollo Psicosocial de R. Zazzo y M.C. Hurtig.  
(Zazzo, R., 1971).

#### 3.2. - Variables Independientes.

3.2.a.- Edad Cronológica: "la edad cronológica representa lo que es la experiencia de vida". (Hurtig, M.C. Cit. por Lizama, L. y González, M., 1979).

Definición Operacional.

Es el tiempo en años y meses, desde el momento del nacimiento del niño, hasta la fecha en que participa en nuestro estudio.

Para efectos del presente estudio -siguiendo el criterio de los autores franceses- se considera con seis años de edad a los niños con 5 años 9 meses cumplidos a 6 años 3 meses cumplidos, y con 8 años a los niños de 7 años 9 meses cumplidos.

3.2.b.- Nivel Socioeconómico

Los grupos socioeconómicos difieren en cuanto a sistema de valores, normas culturales, sociales, niveles de aspiración, costumbres y prácticas referentes a la crianza y educación de los hijos.

Definición Operacional.

Puntaje obtenido por los padres en la Escala de Estratificación de Nivel Socioeconómico, utili-



121. -  
zada por Himmel y otros (1981). El puntaje  
logrado permite clasificar al sujeto en una de  
tres categorías: (Nivel socioeconómico bajo, -  
medio y alto).

### 3.2.c. - Sexo.

Caracteres anatomofisiológicos, actitudinales,  
motivacionales y conductuales que diferencian  
al hombre y la mujer. Estas áreas están de-  
terminadas básicamente por la cultura en que  
se desenvuelve el individuo. Es así como a -  
través de la familia y la educación formal e  
informal del medio social, se van reforzando  
diferencialmente las conductas típicas para ca-  
da sexo. De este modo, el niño, a través del  
proceso de imitación e identificación, va con-  
formando estas conductas ya tipificadas.

#### Definición Operacional.

Condición biológica de hombre o mujer.

### 3.3. - Variables de Control.

#### 3.3.a. - Escolaridad.

Se refiere al curso de Enseñanza Básica Común al que asiste el niño al momento de realizar la investigación. Se considerará sin retraso escolar a los niños que a los 6 años cursen - Primer año Básico, y a los 8 años cursen Tercer año Básico.

Definición Operacional.

Curso (1º, 2º, 3º, etc.) de Enseñanza Básica común al que asiste el niño, según consta en Certificado de Matrícula.

3.3.b. - Nivel Intelectual.

Para Binet, la inteligencia es una "habilidad o aptitud compleja en la cual intervendrían - tres tipos de factores:

- 1) Comprensión de una situación dada.
- 2) Dirección: capacidad para idear o inventar situaciones nuevas.
- 3) Autocrítica o habilidad para criticar la - propia actuación frente a una situación problemática". (Benadof Et. Col. 1973).

Definición Operacional.

Corresponde al puntaje obtenido por el niño en la Nueva Escala Métrica de la Inteligencia (NEM) estandarizada en Chile. (Wenk, E. y otros, 1974).

La medición objetiva será la edad mental y el coeficiente intelectual alcanzado por el niño examinado.

### 3.3.c.- Normalidad Psicológica.

Bower (citado por Clarizio, H.F. y Coy G.- 1981) plantea que el niño mentalmente sano tiene las características siguientes:

- 1.- Manejo de Símbolos: "Un niño mentalmente sano puede adoptar y manejar los símbolos de nuestra sociedad".
- 2.- Tratos con las autoridades: "Un niño mentalmente sano debe poder conducirse de acuerdo a las reglas, aceptar los cambios rápidos y a veces arbitrarios de las reglas y los castigos al violarlas".
- 3.- Vida con los grupos de coetáneos: "Como

124. -  
parte de la capacidad para enfrentarse a  
las reglas, es preciso aprender a ser un  
individuo y a funcionar en su grupo de co  
etáneos".

4. - Regulación de las emociones: "Los niños  
mentalmente sanos pueden controlar y ma  
nejar sus emociones".

Definición Operacional.

Ausencia de tratamiento y/o síntomas de alte  
ración de alguno(s) de los 4 aspectos de la -  
conducta nombrados. Esto se detecta a través  
de las respuestas entregadas por la madre o -  
tutor del niño, en la entrevista anamnética.



4. - INSTRUMENTOS UTILIZADOS.

Los instrumentos utilizados en esta investigación son:

- 1.- La Escala de Desarrollo Psicosocial de René Zazzo y Marie Claude Hurtig, (1969) la cual es objeto de nuestro estudio.
- 2.- Nueva Escala Métrica de la Inteligencia (NEM) estandarizada en Chile. (1974).
- 3.- Anamnesis, creada ad hoc por los autores de la presente investigación con el objeto de seleccionar a los niños que presenten normalidad psicológica.
- 4.- Escala de Estratificación de Nivel Socioeconómico, - basada en las categorías definidas por Himmel y otros, (1981). Se establecieron los niveles socio-económicos en tres categorías, (bajo, medio y alto) para la muestra en estudio.

UNIVERSIDAD DE CHILE  
Facultad de Filosofía, Humanidades  
y Educación  
Escuela de Ciencias Sociales  
BIBLIOTECA

Descripción de los Instrumentos.

4.1. La Escala de Desarrollo Psicosocial.

Este cuestionario fue creado en París-Franca

cia por René Zazzo y Marie Claude Hurtig en el año 1969. Como su nombre lo indica es una escala de desarrollo psicosocial, cuyo objetivo es evaluar la evolución de las conductas psicosociales, en base a tres conceptos básicos: autonomía, integración e inteligencia social.

Su actual forma es aplicable preferentemente a varones escolarizados entre los cinco y los doce años. Los datos se obtienen a través de una entrevista individual a la madre o tutor del niño, a quien se le pregunta sobre determinadas conductas establecidas y referidas a los tres conceptos mencionados. La escala se divide en tres partes bien definidas:

1. - Adquisición de la Autodirección;
2. - Desarrollo de los Intereses;
3. - Desarrollo de las Relaciones Interindividuales.

Permite obtener un nivel global de desarrollo expresado en edad social (años y meses).

#### 4.2. - Nueva Escala Métrica de la Inteligencia.

##### Antecedentes Teóricos:

La nueva Escala Métrica de la Inteligencia

(NEM) es un test de desarrollo intelectual aplicable a niños de ambos de sexos, escolarizados y de procedencia urbana. Se aplica preferentemente a niños de edades comprendidas entre los 5 y los 16 años.

La presente prueba se apoya en la concepción de Binet sobre la inteligencia, definida como función global superior. Esto es, como una habilidad o aptitud compleja en la cual intervienen cuatro procesos fundamentales:

- a) Comprensión: de una situación dada.
- b) Invención: Capacidad para idear o crear posibles soluciones al problema.
- c) Dirección: Capacidad para orientar y conducir la acción de un modo económico hacia un fin determinado.
- d) Autocrítica: Capacidad de enjuiciamiento de la propia actuación y autocorrección.

Esta prueba representa el resultado de un estudio minucioso realizado por René Zazzo y colaboradores desde los años 1943, 1949, 1963 y 1966, donde se publica finalmente la nueva escala métrica de la inteligencia. Está basada en la prueba de Binet-Simon 1905 y graduaciones posteriores (1908 - 1911).

Zazzo persigue como objetivo el superar deficiencias de graduación de la prueba para la población -



francesa, hacerla más sensible, más exacta, sin suprimir, agregar o modificar aspectos esenciales de la prueba. Es ta prueba cuenta en la actualidad con normas nacionales. - (Wenk, E. y otros, 1974).

#### Descripción de la prueba.

Esta escala de inteligencia forma parte -en tre otras- de una batería de pruebas estudiadas en el Hospital Henry Rousselle, de París, Francia. Es de aplicación individual. Consta de items que miden diversas fun ciones intelectuales. Estas pueden agruparse en:

- Items comunes a todas las edades.
- Items fáciles.
- Items difíciles.

La prueba se divide en 2 partes:

- a) Exploración: Consta de un número determinado de items que permiten ubicar al niño en un cierto nivel de éxito (Nivel de edad tentativo).
- b) Continuación: Aplicación de los items que le correspondan al niño, de acuerdo a su reacción en la exploración.

#### 4.3. - Escala de Estratificación de Nivel Socioeconómico.



El objetivo de la escala es establecer el nivel socioeconómico de cada familia en base a la educación y ocupación de los padres. Estas categorías están precodificadas y puntuadas de acuerdo a la estratificación realizada por Himmel y otros el año 1981. Las categorías educacionales y ocupacionales poseen cada una de ellas un puntaje. La suma de ambos puntajes obtenidos por el padre o la madre, según quien alcance el mayor nivel, permite determinar el nivel socioeconómico. Este puntaje se distribuye en:

Nivel Socioeconómico Bajo : entre 0 y 4 puntos.

Nivel Socioeconómico Medio : entre 5 y 8 puntos.

Nivel Socioeconómico Alto : 9 puntos o más.

La presente escala ha sido utilizada por Montenegro y colaboradores, en el año 1983.

#### 4.4. - Encuesta de Anamnesis.

Consiste en una hoja pautada cuyo objetivo es obtener información del sujeto examinado.

Se le pregunta a la madre o tutor sobre los aspectos más relevantes de la historia vital del sujeto.

Es utilizada con el objeto de seleccionar -  
a los niños que presenten normalidad psicológica.

Esta anamnesis ha sido creada ad hoc por -  
los autores de la tesis y contempla las siguientes áreas:

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

5. - PROCEDIMIENTO.

1. - Se solicitó a René Zazzo y Marie Claude Hurtig (autores de la escala en estudio) y a la editorial Fundamentos (que publica la escala para los países de habla hispana), la autorización para realizar la investigación en nuestro país, y referencias bibliográficas en relación al instrumento en estudio. René Zazzo y la editorial Fundamentos respondieron autorizando el estudio y manifestando carecer de material bibliográfico aparte de lo publicado en español (Zazzo, R., 1971, 1973). No se obtuvo respuesta de M. C. Hurtig.
  
2. - Se entregaron copias de la Escala de Desarrollo Psicosocial, versión española de la original francesa (Zazzo 1971), en forma simultánea a diez jueces expertos, psicólogos que trabajan en las áreas de Psicología infantil, Psicología social y docencia en los mismos campos. Estos realizaron una revisión crítica de la escala con el objetivo de eliminar los hispanismos, y sugerir una redacción de los items que permitiera su aplicación, con el mínimo de dificultades de comunicación, a las madres chilenas.
  
3. - Se analizaron las sugerencias entregadas por los jueces con el objeto de construir una Escala de Desarrollo



llo Psicosocial modificada según el criterio de los jueces, la cual fue posteriormente aplicada a la muestra escogida. Según recomendación de la metodóloga que asesoró la investigación, se adoptó como criterio para determinar la redacción, un acuerdo del 80% entre los jueces.

4.- La escala se aplicó a una muestra piloto, con el fin de verificar la comprensión del lenguaje y la adecuación de sus instrucciones. Esta muestra estuvo constituida por 20 madres de niños de 6 y 8 años de ambos sexos, y pertenecientes a los tres niveles socioeconómicos en estudio.

5.- Selección de la muestra a la cual se aplicó la Escala de Desarrollo Psicosocial Experimental:

a) Determinación de comunas -dentro de la región metropolitana- donde buscar la muestra. Esto se realizó de acuerdo al mapa de extrema pobreza (Centro de Estudios de Planificación Nacional, 1974), siendo seleccionadas las comunas de Providencia, Ñuñoa y Pudahuel, como comunas de nivel socioeconómico alto, medio y bajo, respectivamente.

b) Se eligió un colegio por comuna (mixto), que presentara un alto porcentaje de alumnos del nivel socioeconómico en que se clasificó a la comuna.



En atención a que fue imposible conseguir autorización para tomar una muestra de clase alta en colegios de Providencia (las Direcciones de cinco colegios rechazaron la posibilidad de realizar la investigación en sus establecimientos), se consideró un colegio de Ñuñoa para seleccionar la muestra de clase alta. Este colegio (Liceo Experimental Manuel de Salas), se considera clase alta por sus características educacionales (sistema pedagógico; recursos técnicos y materiales; prestigio).

Para la muestra de clase media se trabajó en la Escuela N° 195 de Ñuñoa y, para la muestra de clase baja se trabajó con niños de las Escuelas N° 392 y N° 412 de Pudahuel.

c) Dentro de cada colegio se realizó una primera selección de niños en base a los requisitos de edad (5 años 9 meses a 6 años 3 meses; 7 años 9 meses a 8 años 3 meses), y no más de un año de retraso escolar, hubiesen o no asistido a jardín infantil.

Cabe señalar que en la muestra con la que se trabajó, no hay niños con retraso escolar. Esto es, considerando que el niño de seis años cumplidos debe estar cursando 1° básico.

d) A las madres o tutores de los niños y niñas que cumplían con los requisitos citados, se les aplicó la Escala de Estratificación de Nivel Socioeconómico (Himmel y otros, 1981), con el objeto de seleccionar aquellos casos que presentaran un puntaje -en la escala citada- acorde con lo exigido para ser considerado dentro del nivel socioeconómico del cual se supone representativo al colegio. Es decir, puntaje para el nivel socioeconómico bajo, en los niños de las Escuelas de Pudahuel; puntaje para nivel socioeconómico medio en la Escuela de Ñuñoa y puntaje para el nivel socioeconómico alto, en el Liceo Experimental Manuel de Salas.

En esta etapa de trabajo fueron eliminados una cantidad importante de niños, clasificados como -de clase media en Pudahuel, de clase baja en Ñuñoa y de clase media en el Liceo Experimental -Manuel de Salas.

La Escala de Estratificación de Nivel Socioeconómico se aplicó a través de una entrevista individual a la madre o tutor del niño o niña.

e) Posteriormente, a las madres o tutores de los niños y niñas que cumplían con el requisito de nivel socioeconómico, se les aplicó una encuesta de anamnesis.

El objetivo de la citada encuesta fue el de seleccionar a los niños y niñas que presentaran normalidad psicológica, según la definición de normalidad utilizada en esta investigación.

La encuesta de anamnesis se aplicó en una entrevista individual, a la madre o tutor del niño o niña.

f) Con el objeto de descartar niños con coeficiente intelectual inferior a 85, y para determinar la relación entre desarrollo psicosocial e inteligencia, se aplicó la Nueva Escala Métrica de la Inteligencia (NEM), en su versión nacional (Wenk, E. y otros, 1974).

En la muestra con la cual efectivamente se trabajó, no se encuentran coeficientes intelectuales inferiores a 90.

La aplicación de este test duró entre 15 minutos y 50 minutos, dependiendo de la edad y características intelectuales del niño examinado.

6.- Finalmente, estando conformada la muestra según lo exige el diseño de la investigación, se aplicó la Escala de Desarrollo Psicosocial Experimental a las



madres o tutores de los niños incluidos en la muestra. En forma mayoritaria fueron las madres de los niños quienes respondieron a la escala. En algunas ocasiones acudieron ambos padres a la entrevista.

La aplicación duraba entre 30 y 45 minutos. Lo anterior dependía de la edad del niño y el grado de exactitud de las respuestas. También influyó en el tiempo de aplicación de la escala el grado de entrenamiento que el examinador tenía en su aplicación.

7.- Determinación de resultados de la aplicación de la Escala de Desarrollo Psicosocial Experimental a la muestra.

Los resultados obtenidos en cuanto a edad, sexo, nivel socioeconómico, nivel intelectual y respuestas a cada uno de los items de la Escala de Desarrollo Psicosocial fueron traspasados a hojas de codificación para ser ingresados al computador.

El procesamiento de los datos se realizó en la Unidad de Estadística y Computación (U.E.C.) del Instituto de Nutrición y Tecnología de los Alimentos de la Universidad de Chile (I.N.T.A.), en un terminal I.B.M. conectado al computador central de la Universidad de Chile. Se utilizaron programas desa-



rrollados tanto en la Unidad de Estadística y Compu  
tación del I.N.T.A. como de la biblioteca pública -  
A.P.L. de la I.B.M.

8. - Conclusiones y discusión de resultados.

6. - DESCRIPCIÓN DE LAS TÉCNICAS  
ESTADÍSTICAS UTILIZADAS.

6.1. - Análisis de Correlación

El coeficiente de correlación es un número que indica el grado en el cual dos hechos se relacionan, indica hasta qué grado las variaciones en un suceso afectan a otro suceso en la misma medida. (Forsay, M. y Lizana, M. 1984).

El coeficiente de correlación puede variar entre un valor + 1.0 (correlación positiva perfecta), 0.0 (no existe correlación) y - 1.0 (correlación negativa perfecta).

El signo algebraico de este coeficiente se relaciona con la dirección de la relación entre - las variables consideradas: si es directa o inversa.

Para los fines de esta investigación, se utilizaron los coeficientes de correlación producto-momento de Pearson y r punto biserial (rpb).

6.1.a. - Coeficiente de correlación producto-momento.  
(r de Pearson).

Este coeficiente se utiliza cuando estamos ante dos variables contínuas.

El supuesto más importante que se hace al utilizar este coeficiente es el carácter lineal - de la relación.

$$\text{La fórmula es : } r_{xy} = \frac{x \cdot y - N \cdot \bar{x} \cdot \bar{y}}{N S_x \cdot S_y}$$

Donde:

$r_{xy}$  : Correlación entre x e y

x : Puntaje bruto en x

y : Puntaje bruto en y

$\bar{x}$  : Promedio de puntajes x

$\bar{y}$  : Promedio de puntajes y

$S_x$  : Desviación standard de puntajes x

$S_y$  : Desviación standard de puntajes y.

En esta investigación se ha utilizado el - coeficiente de correlación producto-momento, pa - ra determinar la relación entre los puntajes ob - tenidos en la Escala de Desarrollo Psicosocial y el coeficiente intelectual dado que son variables

contínuas y medidas a nivel de intervalo. También se empleó para el estudio de confiabilidad y de consistencia interna.

6.1.b.- Correlación r Punto Biserial (rpb).

En atención a que en esta investigación los puntajes de la Escala de Desarrollo Psicosocial son una variable contínua, y las alternativas de respuesta a cada ítem se han dicotomizado, es posible usar el coeficiente de correlación rpb. No hay consenso entre los diversos autores respecto a qué coeficiente es más adecuado de utilizar cuando estamos frente a una variable dicotomizada. Para algunos es conveniente usar el r biserial y para otros, el r punto biserial. De este modo se pudo determinar la relación entre el puntaje total de cada una de las partes de la escala con cada uno de los ítems que la componen.

La fórmula del coeficiente rpb es la siguiente:

$$rpb = \frac{\bar{x}_p - \bar{x}_q}{S_t} \sqrt{pq}$$

Donde:

$\bar{x}_p$  : Puntaje medio en la variable contínua, del grupo "aprobado" en la variable dicotomizada.



$\bar{x}_q$  : Puntaje medio en la variable continua del grupo "no aprobado" en la variable dicotomizada.

$S_t$  : Desviación standard en la variable continua del grupo total.

$p$  : Proporción relativa al grupo aprobado.

$q$  :  $1 - p$

Para esta investigación se consideró como significativo estadísticamente, un  $r$  punto biserial igual o superior a 0.20.

## 6.2.- Análisis de Varianza Factorial (2 x 2 x 3).

Se utilizó por ser un método para estudiar diversas variables en un mismo experimento. Con este diseño se pueden elegir varias categorías para cada variable y el número de observaciones para todas las combinaciones posibles de categorías es igual. (Forray, M. y Lizana, M. 1984).

En un diseño factorial de  $2 \times 2 \times 3$ , los números representan el número de categorías de cada variable. En este caso son tres las variables, de las -

cuales la primera tiene dos categorías; la segunda tiene dos categorías y la tercera tiene tres categorías.

La ecuación que corresponde a un análisis de varianza factorial para tres variables de clasificación es : (Guilford, J.P. 1978).

$$x = x_T + da + db + dc + dab + dac + dbc + dabc + er$$

Donde:

$x$  = Está compuesta de diferentes componentes independientes.

$x_T$  = Es el promedio total y no contribuye en nada a la varianza.

$da$  = Es la desviación de los miembros de la categoría a (primera variable) respecto de  $x_T$ .

$db$  = Desviación debida a la variable b (segunda variable).

$dc$  = Desviación debida a la variable c (tercera variable).

$dac, dab, dbc$  = Son las fuentes de varianza por interacción de dos variables.

$dabc$  = Es la fuente de variación de la inter-

acción de tres variables.

er = Contribución del error por azar.

En esta investigación se ha utilizado el análisis de varianza factorial para relacionar simultáneamente las variables edad (6 años y 8 años); sexo (hombre y mujer) y nivel socioeconómico (bajo, medio y alto).

### 6.3.- Prueba t de Student

La distribución t de Student es una distribución simétrica, parecida en su forma a la normal, pero, leptocúrtica. La prueba se aplica a muestras pequeñas, teniendo como supuesto el que la distribución de la población es normal, y cuando se presume que las variables en estudio se miden a nivel intervalar.

Se consideró que la relación entre dos variables era significativa cuando el valor era mayor o igual que 1.96.

La fórmula de t es: 
$$t = \frac{\bar{x} - Z}{S \bar{x}}$$

Donde:

$\bar{x}$  = Es el promedio de la muestra.

Z = Es la media del colectivo.

$S\bar{x}$  = Es el error standard.

Hemos utilizado la prueba t de Student, para determinar -por separado- la relación entre la Escala de Desarrollo Psicosocial y las variables edad, sexo y nivel socioeconómico. Esto porque -presumimos que estas variables presentan una distribución normal.



V. - PARTE

ANÁLISIS DE RESULTADOS. -

1.- ANÁLISIS DE ÍTEMS.

Al estudiar un test psicológico, se hace necesario investigar su comportamiento en relación a ciertas características estadísticas, como la validez y la confiabilidad. Es necesario destacar que las propiedades de un test, derivan de las propiedades de los ítems que lo componen, o de las relaciones entre ellos. Es por esto que en el estudio de un test, resulta relevante el análisis de ítems. Este nos permite estimar la contribución de cada ítem a la confiabilidad y validez del test. Además nos permite establecer el poder discriminativo de cada uno de ellos.

El aporte de cada ítem al puntaje total de un test, se puede determinar usando varios coeficientes de correlación.

Cuando una variable es continua y la otra dicotómica o dicotomizada (cuando la variable tiene pocas categorías), es posible usar el coeficiente de correlación r punto biserial ( $r_{pb}$ ). En nuestro estudio la variable continua corresponde al desarrollo psicosocial, establecido por los puntajes en la Escala de Desarrollo Psicosocial (y en cada una de las tres partes de la escala). La otra variable corresponde a las respuestas dadas a cada ítem, las cuales tienen tres posibles alternativas (si - a veces - no) y que -

han sido agrupadas en alternativas dicotómicas a objeto de ser analizadas por medio del coeficiente de correlación citado. La dicotomización se hizo entre:

NO + A VECES versus SI y NO versus A VECES + SI

Lo mencionado se hizo para cada edad (6 y 8 años) y en cada una de las tres partes de la Escala de Desarrollo Psicosocial.

Se eliminaron los ítems que presentaban una relación débil, con la parte de la escala a la cual pertenecían. Se consideró que debían quedar en la escala definitiva sólo aquellos que presenten un  $r$  punto biserial mayor o igual a 0.20 en cada una de las dos edades estudiadas y en el conjunto de ellas. También se dejaron dentro de la escala, aquellos ítems que presentaban un alto  $r$  punto biserial para el conjunto de las dos edades o para una de ellas, aún cuando en las otras dos situaciones (una edad o dos edades en conjunto), el  $r$  punto biserial estuviera bajo 0.20.

Del total de 139 ítems de la prueba original, se eliminaron 53 ítems, quedando compuesta la escala por 86 ítems: 51 en la parte de Autodirección; 19 en la parte de Intereses y 16 en la de Relaciones Interindividuales.

Se eliminaron 45 ítems en la parte de Autodirección, 2 en la de Intereses y 6 en la de Relaciones Inter-



individuales.

147. -

Cada uno de los 86 ítems que quedaron en la prueba definitiva, guardan una relación significativa, con el puntaje total de la parte a la que pertenece, es decir, expresada por un coeficiente de correlación  $r$  punto biserial, no se debe al azar con una probabilidad máxima del 1%.



## CUADRO N° 1

ANALISIS DE ITEM DE LA PARTE I (AUTODIRECCION)  
 DE LA ESCALA DE DESARROLLO PSICOSOCIAL A LOS 6 AÑOS

<u>N. ITEM</u>	<u>RPB1</u>	<u>RPB2</u>			
1	.248	.256			
2	.226	.200	49	.307	.258
3	.204	.119	50	.387	.319
4	.153	.200	51	.324	.428
5	.183	.346	52	.073	.070
6	.101	.225	53	.289	.181
7	.027	.027	54	.136	.192
8	.008	.047	55	.115	.124
9	.195	.058	56	.000	.000
10	.058	.195	57	.066	.066
11	.280	.174	58	.000	.000
12	.198	.284	59	.000	.000
13	.168	.129	60	.000	.000
14	.177	.133	61	.000	.000
15	.273	.291	62	.000	.000
16	.162	.134	63	.381	.235
17	.288	.334	64	.049	.063
18	.201	.090	65	.000	.000
19	.380	.376	66	.206	.149
20	.372	.293	67	.409	.368
21	.277	.214	68	.000	.000
22	.400	.323	69	.000	.000
23	.410	.262	70	.491	.499
24	.378	.423	71	.000	.000
25	.315	.353	72	.179	.179
26	.045	.270	73	.337	.295
27	.204	.104	74	.036	.075
28	.469	.244	75	.236	.243
29	.507	.520	76	.062	.003
30	.341	.309	77	.046	.042
31	.253	.093	78	.088	.088
32	.263	.263	79	.191	.191
33	.179	.083	80	.000	.000
34	.184	.167	81	.086	.134
35	.190	.190	82	.056	.046
36	.216	.216	83	.118	.117
37	.110	.268	84	.027	.000
38	.183	.261	85	.061	.076
39	.216	.205	86	.294	.294
40	.244	.058	87	.161	.034
41	.152	.152	88	.272	.191
42	.043	.097	89	.224	.200
43	.339	.426	90	.019	.087
44	.129	.167	91	.148	.148
45	.353	.320	92	.021	.021
46	.291	.397	93	.185	.182
47	.244	.244	94	.424	.498
48	.209	.378	95	.027	.027
			96	.445	.445

rpbl r punto biserial, con variable dicotómica NO versus A VECES - SI

rp2 r punto biserial, con variable dicotómica NO - A VECES versus SI

## CUADRO N° 2

ANALISIS DE ITEMS DE LA PARTE I ( AUTODIRECCION )  
DE LA ESCALA DE DESARROLLO PSICOSOCIAL A LOS 8 AÑOS

<u>N. ITEM</u>	<u>RPB1</u>	<u>RPB2</u>			
1	.418	.336	49	.501	.501
2	.305	.254	50	.321	.195
3	.034	.099	51	.118	.090
4	.093	.058	52	.181	.140
5	.121	.121	53	.030	.037
6	.025	.143	54	.017	.017
7	.168	.042	55	.140	.140
8	.478	.405	56	.006	.006
9	.058	.104	57	.092	.092
10	.129	.079	58	.000	.000
11	.243	.337	59	.000	.000
12	.402	.232	60	.000	.000
13	.094	.087	61	.000	.000
14	.239	.079	62	.000	.000
15	.156	.149	63	.450	.541
16	.394	.367	64	.180	.208
17	.359	.274	65	.180	.180
18	.399	.160	66	.404	.168
19	.416	.298	67	.378	.209
20	.275	.020	68	.214	.214
21	.436	.262	69	.000	.000
22	.102	.057	70	.528	.528
23	.085	.043	71	.000	.000
24	.035	.049	72	.534	.591
25	.000	.036	73	.204	.321
26	.037	.077	74	.080	.256
27	.004	.152	75	.340	.414
28	.072	.039	76	.103	.189
29	.183	.259	77	.544	.411
30	.280	.279	78	.112	.112
31	.266	.176	79	.495	.432
32	.482	.482	80	.198	.198
33	.217	.146	81	.277	.128
34	.042	.118	82	.196	.134
35	.046	.057	83	.092	.151
36	.180	.101	84	.044	.044
37	.516	.420	85	.369	.369
38	.129	.201	86	.067	.067
39	.154	.156	87	.068	.047
40	.241	.122	88	.298	.244
41	.052	.052	89	.013	.013
42	.063	.063	90	.231	.125
43	.214	.237	91	.187	.219
44	.294	.306	92	.371	.433
45	.374	.290	93	.341	.378
46	.244	.166	94	.346	.346
47	.121	.121	95	.258	.258
48	.007	.166	96	.232	.234

rpbl: r punto biserial, con variable dicotómica NO versus A VECES + SI

rpb2: r punto biserial, con variable dicotómica NO + A VECES versus SI



CUADRO N° 3ANALISIS DE ITEMS EN LA PARTE II ( INTERESES )  
DE LA ESCALA DE DESARROLLO PSICOSOCIAL A LOS 6 AÑOS

<u>N. ITEM</u>	<u>RPB1</u>	<u>RPB2</u>
97	.537	.537
98	.204	.204
99	.467	.475
100	.000	.000
101	.380	.380
102	.278	.278
103	.482	.482
104	.111	.023
105	.000	.000
106	.466	.470
107	.246	.260
108	.306	.345
109	.401	.440
110	.428	.417
111	.000	.000
112	.088	.185
113	.386	.377
114	.274	.252
115	.175	.034
116	.292	.278
117	.204	.252

rpb1: r punto biserial, con variable dicotómica NO versus A VECES + SI

rpb2: r punto biserial, con variable dicotómica NO + A VECES versus SI

CUADRO N° 4ANALISIS DE ITEMS EN LA PARTE II ( INTERESES )  
DE LA ESCALA DE DESARROLLO PSICOSOCIAL A LOS 8 AÑOS

<u>N. ITEM</u>	<u>RPB1</u>	<u>RPB2</u>
97	.203	.203
98	.389	.389
99	.367	.381
100	.338	.338
101	.529	.583
102	.337	.371
103	.447	.427
104	.602	.500
105	.384	.428
106	.093	.093
107	.248	.140
108	.402	.386
109	.440	.408
110	.335	.325
111	.027	.044
112	.229	.187
113	.090	.125
114	.303	.172
115	.313	.304
116	.322	.310
117	.346	.346

rpbl: r punto biserial, con variable dicotómica NO versus A VECES + SI

rp2: r punto biserial, con variable dicotómica NO + A VECES versus SI



ANALISIS DE ITEM DE LA PARTE III ( RELACIONES INTERINDIVIDUALES )  
 DE LA ESCALA DE DESARROLLO PSICOSOCIAL A LOS 6 AÑOS

<u>N. ITEM</u>	<u>RPB1</u>	<u>RPB2</u>
118	.423	.331
119	.542	.527
120	.330	.294
121	.560	.544
122	.491	.510
123	.117	.003
124	.191	.191
125	.124	.210
126	.447	.450
127	.154	.073
128	.096	.103
129	.098	.098
130	.110	.110
131	.060	.092
132	.520	.511
133	.466	.444
134	.430	.357
135	.347	.397
136	.360	.322
137	.183	.152
138	.373	.355
139	.371	.313

rpb1: r punto biserial, con variable dicotómica NO versus A VECES + SI

rpb2: r punto biserial, con variable dicotómica NO + A VECES versus SI

ANALISIS DE ITEM DE LA PARTE III ( RELACIONES INTERINDIVIDUALES )  
 DE LA ESCALA DE DESARROLLO PSICOSOCIAL A LOS 8 AÑOS

<u>N. ITEM</u>	<u>RPB1</u>	<u>RPB2</u>
118	.272	.303
119	.433	.451
120	.355	.376
121	.516	.428
122	.444	.388
123	.080	.053
124	.203	.203
125	.253	.284
126	.411	.390
127	.365	.365
128	.117	.103
129	.310	.265
130	.325	.400
131	.259	.178
132	.565	.528
133	.372	.377
134	.410	.410
135	.400	.290
136	.151	.122
137	.271	.191
138	.316	.233
139	.394	.404

rpbl: r punto biserial, con variable dicotómica NO versus A VECES + SI

rpb2: r punto biserial, con variable dicotómica NO + A VECES versus SI

## CUADRO N° 7

ANALISIS DE ITEMS DE LA PARTE I ( AUTONOMIA )  
DE LA ESCALA DE DESARROLLO PSICOSOCIAL A LOS 6 Y 8 AÑOS

<u>N. ITEM</u>	<u>RPB1</u>	<u>RPB2</u>			
1	.363	.345			
2	.298	.318	49	.394	.382
3	.047	.041	50	.301	.225
4	.095	.031	51	.237	.254
5	.098	.183	52	.131	.111
6	.066	.124	53	.204	.202
7	.145	.057	54	.166	.206
8	.166	.139	55	.207	.218
9	.133	.072	56	.047	.047
10	.092	.151	57	.014	.014
11	.223	.252	58	.000	.000
12	.291	.243	59	.000	.000
13	.122	.017	60	.000	.000
14	.331	.205	61	.000	.000
15	.196	.176	62	.000	.000
16	.374	.332	63	.362	.311
17	.389	.336	64	.027	.028
18	.339	.149	65	.177	.177
19	.396	.306	66	.263	.062
20	.340	.158	67	.412	.261
21	.387	.211	68	.199	.199
22	.240	.119	69	.000	.000
23	.257	.190	70	.490	.503
24	.207	.238	71	.000	.000
25	.284	.186	72	.311	.308
26	.002	.177	73	.298	.263
27	.101	.006	74	.69	.136
28	.380	.150	75	.224	.191
29	.452	.491	76	.049	.006
30	.282	.283	77	.354	.224
31	.348	.224	78	.089	.089
32	.355	.355	79	.418	.357
33	.127	.053	80	.171	.171
34	.083	.018	81	.191	.138
35	.143	.080	82	.113	.102
36	.192	.138	83	.135	.137
37	.309	.366	84	.076	.104
38	.174	.232	85	.142	.155
39	.248	.206	86	.362	.362
40	.325	.189	87	.200	.171
41	.058	.058	88	.326	.210
42	.011	.024	89	.333	.326
43	.293	.346	90	.341	.275
44	.285	.310	91	.407	.418
45	.353	.277	92	.320	.334
46	.304	.340	93	.331	.343
47	.140	.140	94	.434	.478
48	.104	.184	95	.229	.229
			96	.350	.329

rpbl: r punto biserial, con variable dicotómica NO versus A VECES + SI

rp2: r punto biserial, con variable dicotómica NO + A VECES versus SI

ANALISIS DE ITEM DE LA PARTE II ( INTERESES )  
DE LA ESCALA DE DESARROLLO PSICOSOCIAL A LOS 6 Y 8 AÑOS

<u>N. ITEM</u>	<u>RPB1</u>	<u>RPB2</u>
97	.496	.496
98	.190	.190
99	.383	.367
100	.090	.090
101	.660	.651
102	.480	.471
103	.581	.552
104	.628	.542
105	.490	.496
106	.352	.365
107	.357	.307
108	.435	.413
109	.508	.485
110	.455	.407
111	.078	.049
112	.189	.206
113	.260	.277
114	.321	.224
115	.213	.173
116	.341	.311
117	.257	.304

rpbl: r punto biserial con variable dicotómica NO versus A VECES + SI

rpb2: r punto biserial, con variable dicotómica NO + A VECES versus SI



ANALISIS DE ITEM DE LA PARTE III ( RELACIONES INTERINDIVIDUALES )  
 DE LA ESCALA DE DESARROLLO PSICOSOCIAL A LOS 6 Y 8 AÑOS

<u>N. ITEM</u>	<u>RPB1</u>	<u>RPB2</u>
118	.342	.317
119	.487	.489
120	.343	.338
121	.537	.489
122	.468	.447
123	.014	.031
124	.191	.191
125	.196	.250
126	.430	.419
127	.275	.258
128	.015	.005
129	.230	.202
130	.223	.263
131	.153	.135
132	.544	.520
133	.409	.402
134	.414	.385
135	.376	.342
136	.251	.213
137	.233	.175
138	.344	.291
139	.383	.362

rpbl: r punto biserial, con variable dicotómica NO versus A VECES + SI

rpb2: r punto biserial, con variable dicotómica NO + A VECES versus SI

CUADRO N° 10

2.- MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL

	PARTE I		PARTE II		PARTE III		TOTAL
	AUT		INT		REL		ESCAIA
	EDAD	EDAD	EDAD	EDAD	EDAD	EDAD	EDAD
	6	8	6	8	6	8	8
MAXIMO	31	37	12.5	16.5	14	15	54.5
MINIMO	4.5	9.5	2	3	1.5	2.5	17
PROMEDIO	17.38	23.26	6.93	10.51	9.48	9.44	33.79
DESVIACION STANDARD	5.69	6.3	2.04	2.78	2.82	2.81	8.23
RANGO	26.5	27.5	10.5	13.5	12.5	12.5	37.5
MEDIANA	16.75	23.5	7	10.5	9.5	9.5	33.5
MODA	15	24.64	5.75	9.71-13.46	11.58	6.75-9.33	33.43
CUARTIL INFERIOR	14	18.5	5.5	9	8	7	27
CUARTIL SUPERIOR	21	27	8.5	12.5	12	11.5	39

AUT : AUTODIRECCION

INT : INTERESES

REL : RELACIONES INTERINDIVIDUALES

CUADRO N° 11

MEDIAS Y DESVIACIONES DE LOS PUNTAJES SEGUN NIVEL SOCIOECONOMICO  
Y EDAD EN LA PARTE I: AUTODIRECCION

EDAD	NSE	MEDIA	DESV.STANDARD	
6	Nivel alto	20.28	4.61	Media total: 17.38 Desv. standard: 5.69
	Nivel medio	16.98	6.06	
	Nivel bajo	14.88	5.18	
8	Nivel alto	26.65	5.97	Media total: 23.26 Desv. standard: 6.3
	Nivel medio	24.08	4.97	
	Nivel bajo	19.05	5.61	

N.S.E.: Nivel Socioeconómico

CUADRO N° 12

MEDIAS Y DESVIACIONES DE LOS PUNTAJES SEGUN NIVEL SOCIOECONOMICO  
Y EDAD EN LA PARTE II: INTERESES

EDAD	NSE	MEDIA	DESV.STANDARD	
6	Nivel alto	7.20	2.51	Media total: 6.93 Desv. standard: 2.04
	Nivel medio	6.95	2.06	
	Nivel bajo	6.65	1.51	
8	Nivel alto	11.73	2.52	Media total: 10.51 Desv. standard: 2.78
	Nivel medio	10.23	2.65	
	Nivel bajo	9.58	2.85	

N.S.E.: Nivel Socioeconómico

CUADRO N° 13

MEDIAS Y DESVIACIONES DE LOS PUNTAJES SEGUN NIVEL SOCIOECONOMICO  
Y EDAD EN LA PARTE III: RELACIONES INTERINDIVIDUALES

EDAD	NSE	MEDIA	DESV.STANDARD				
6	Nivel alto	10.78	1.80	Media total:	9.48		
	Nivel medio	9.50	3.25			Desv. standard:	2.82
	Nivel bajo	8.18	2.72				
8	Nivel alto	10.60	2.16	Media total:	9.44		
	Nivel medio	10.20	2.76			Desv. standard:	2.82
	Nivel bajo	7.53	2.55				

NSE : Nivel Socioeconómico

CUADRO N° 14

MEDIAS Y DESVIACIONES DE LOS PUNTAJES SEGUN NIVEL SOCIOECONOMICO  
Y EDAD PARA EL TOTAL DE LA EDPS

EDAD	NSE	MEDIA	DESV.STANDARD				
6	Nivel alto	38.25	6.99	Media total:	33.79		
	Nivel medio	33.43	8.26			Desv. standard:	8.23
	Nivel bajo	29.70	7.39				
8	Nivel alto	48.98	8.88	Media total:	43.21		
	Nivel medio	44.50	6.46			Desv. standard:	9.40
	Nivel bajo	36.15	8.05				

NSE : Nivel Socioeconómico



3. - CONSISTENCIA ENTRE LAS PARTES DE LA ESCALA  
DE DESARROLLO PSICOSOCIAL.-

Se determinó a través del coeficiente de correlación  $r$  de Pearson.

CUADRO N° 15

ESTUDIO DE CONSISTENCIA INTERNA DE LAS  
PARTES DE LA ESCALA.

	AUT	INT	AUT	REL	INT	REL
PROMEDIO	20.32	8.72	20.32	9.46	8.72	9.46
DESV. TIPICA	6.64	3.00	6.64	2.80	3.00	2.80
R.	462		433		204	

AUT : Autonomía.

INT : Intereses.

REL : Relaciones Interindividuales.

4. - CONFIABILIDAD DE LA ESCALA  
DE DESARROLLO PSICOSOCIAL.

La confiabilidad puede ser definida como "la medida exacta o libre de error, es decir, que si aplicamos la misma medición a un mismo sujeto, de la misma manera, deberíamos obtener el mismo valor en dos tiempos distintos, siempre que el sujeto medido no cambie a lo largo del tiempo". (Guilford, J. y Fruchler, B. 1978).

Por lo tanto, al hablar de confiabilidad, nos estamos refiriendo a la exactitud de la medición. Se trata entonces de obtener los mismos resultados, si se mide el rasgo en distintas ocasiones, en condiciones idénticas.

Entre los métodos más utilizados para estimar confiabilidad, están el método test-retest y el de división por mitades. El primero consiste en aplicar la misma prueba en dos ocasiones. Con este procedimiento se obtienen dos series de puntajes, cuya correlación constituye el coeficiente de confiabilidad. (Rowe, J. 1981). Siendo conveniente utilizar el método citado, esto no nos fué posible, en razón de lo dificultoso que hubiera resultado conseguir una segunda entrevista con las madres de los niños de la muestra.

Estas dificultades variaban según el nivel socioeconómico de las madres. En el nivel socioeconómico bajo, a las madres les era difícil acudir a la entrevista por tener que cuidar de varios niños, o por los quehaceres domésticos; en el nivel socioeconómico medio y alto, se hizo difícil el que las madres acudieran a la entrevista por razones de horario de trabajo o por su deficiente disposición a la entrevista. Fué necesario entrevistar a varias en sus hogares. Por estas razones se prefirió trabajar con el método de división por mitades, el cual es equivalente en potencia al método primitivo que se deseaba utilizar y no presenta las dificultades prácticas citadas para el método test-retest.

#### 4.1.- Método de División por Mitades.

Este método consiste en dividir un mismo test en mitades, de modo de convertirlo en dos test paralelos.

En nuestro caso, como la Escala de Desarrollo Psicosocial se compone de tres partes, hemos calculado la confiabilidad para cada una de ellas, como si se trataran de pruebas separadas y del total de la escala, es decir, el conjunto de las tres partes. El cálculo entre las series de puntajes se efectúa a través del coeficiente de correlación de Pearson.

La correlación mediante el  $r$  de Pearson corregido por la fórmula de Spearman-Brown, entre las dos partes en que se dividió la Escala de Desarrollo Psicosocial, proporciona un coeficiente de equivalencia, el cual es la mejor estimación aproximada del coeficiente de confiabilidad. Este nos indica la precisión del test, por lo cual se denomina coeficiente de precisión. (Caste, M. C. y otros, 1980).



ESTUDIO DE CONFIABILIDAD POR EL MÉTODO DE  
BIPARTICIÓN (CORRECCIÓN SPEARMAN-BROWN).

	PARTE I		PARTE II		PARTE III		ESCALA TOTAL	
	AUT 1	AUT 2	INT 1	INT 2	REL 1	REL 2	ESC 1	ESC 2
Promedio	9.66	10.66	5.34	4.68	4.53	4.94	18.35	20.15
Div. típica	3.67	3.36	2.04	1.50	1.51	1.66	5.10	5.35
B	.783		.580		.544		.811	
Confiabilidad corregida por Spearman-Brown.	0.88		0.73		0.71		0.90	

AUT : Auto dirección.

INT : Intereses.

REL : Relaciones Interindividuales.

De los análisis estadísticos expuestos podemos concluir que la escala de Desarrollo Psicosocial adaptada es un instrumento psicométrico que:

- Presenta 86 ítems, que son consistentes con la parte de la escala a la cual pertenecen.
- La correlación encontrada entre las tres partes de la escala, indica que están suficientemente diferenciadas como para de-

cir que miden diferentes aspectos de la variable Desarrollo Psicosocial.

- Se trata de una prueba confiable.
  
- Define los niveles de desarrollo por un inventario de conductas reales, sin pretender medir funciones o aptitudes. Es por esto que no necesita ser validado con otro instrumento.

5. - RELACION ENTRE LA ESCALA DE DESARROLLO PSICOSOCIAL Y EDAD

Se determinó a través de la prueba t de Student.

	Parte I: Autonomía		Parte II: Intereses		Parte III: Relaciones Interindivid.	
	6	8	6	8	6	8
Promedio	17.38	23.26	6.93	10.50	9.48	9.44
Desv.típica	5.34	6.25	2.03	2.76	2.80	2.79
Varianza	31.79	39.03	4.10	7.62	7.83	7.80
N	60	60	60	60	60	60
T		-5.37*		-8.02*		.08

\* Diferencia significativa con alfa 0,001

CUADRO N° 18

6. - RELACION ENTRE LA ESCALA DE DESARROLLO PSICOSOCIAL Y SEXO

Se determinó a través de la prueba t de Student.

	Parte I: Autonomía		Parte II: Intereses		Parte III: Relaciones Interindivid.	
	HOM.	MUJ.	HOM.	MUJ.	HOM.	MUJ.
Promedio	19.68	20.95	9.06	8.38	9.53	9.39
Desv.típica	6.87	6.33	3.11	2.87	2.81	2.78
Varianza	47.23	40.09	9.67	8.22	7.91	7.72
N	60	60	60	60	60	60
T	1.04		-1.23		-.28	

Nivel de significación con alfa 0.001



CUADRO N° 197. - RELACION ENTRE LA ESCALA DE DESARROLLO PSICOSOCIAL Y NIVEL SOCIOECONOMICO

Se determinó a través de la prueba t de Student.

	NIVEL BAJO	NIVEL MEDIO	NIVEL BAJO	NIVEL ALTO	NIVEL MEDIO	NIVEL ALTO
Promedio	16.96	20.53	16.96	23.46	20.53	23.46
Desv. Típica	5.66	6.46	5.66	6.10	6.46	6.10
Varianza	32.05	41.76	32.05	37.18	41.76	37.18
N	40	40	40	40	40	40
T	-2.58#		-4.88#		-2.06#	

# Diferencia significativa con alfa 0,001

Del estudio de correlación entre la variable desarrollo Psicosocial y las variables: Edad, Sexo y Nivel Socio-económico, se puede concluir que:

Edad: Existen diferencias significativas entre los grupos de edad, en las Partes I y II de la Escala de Desarrollo Psicosocial, las diferencias no son significativas entre los grupos de edad, en la Parte III de la Escala de Desarrollo Psicosocial. (Ver Cuadro N°17).

Sexo: No existen diferencias significativas por sexo, en las tres Partes de la Escala de Desarrollo Psicosocial. (Ver Cuadro N°18).

Nivel Socio-económico: Existen diferencias significativas entre los niveles socioeconómicos, en las tres Partes de la Escala de Desarrollo Psicosocial. (Ver Cuadro N°19).



CUADRO N° 208. - RELACION ENTRE LA PARTE I (AUTODIRECCION) DE LA ESCALA DE DESARROLLO PSICOSOCIAL Y LAS VARIABLES EDAD, SEXO Y NIVEL SOCIOECONOMICO/

Para este estudio se utilizó un análisis de varianza factorial (2X2X3).

ANALISIS DE VARIANZA FACTORIAL (2X2X3) DEL PUNTAJE DE LA PARTE I

F. DE V.	S. DE C.	G. D. L.	V. EST.	F. CALC.	PROB
EDAD	1038.41	1	1038.41	35.36	1.00
SEXO	48,13	1	48.13	1.64	.80
EDAD-SEXO	1.41	1	1.41	.05	.19
N. S. E.	847.60	2	423.43	14.43	1.00
EDAD- N. S. E.	46.40	2	23.20	.79	.54
SEXO-N. S. E.	125.95	2	62.98	2.14	.88
ERROR	3171.80	108	29.37		
TOTAL	5287.46	119			

EDAD	VARIABLE	PROMEDIO	VARIANZA
	6	17.38	32.33
	8	23.26	39.70

SEXO	HOMBRE	19.68	48.03
	MUJER	20.95	40.77

N. S. E.	BAJO	16.96	32.88
	MEDIO	20.53	42.83
	ALTO	23.46	38.13

F. de V. : Fuente de Variación  
 S. de C. : Suma de Cuadrados  
 G. D. L. : Grados de Libertad  
 V. Est. : Varianza Estimada  
 F. CALC.: F. Calculado  
 PROB. : Probabilidad.

CUADRO N° 219. - RELACION ENTRE LA PARTE II (INTERESES) DE LA ESCALA DE DESARROLLO PSICOSOCIAL Y LAS VARIABLES EDAD, SEXO Y NIVEL SOCIOECONOMICO.

Para este estudio se utilizó un análisis de varianza factorial. (2X2X3).

ANALISIS DE VARIANZA FACTORIAL (2X2X3) DEL PUNTAJE DE LA PARTE II

F. DE V.	S. DE C.	G. D. L.	V. EST.	F. CALC.	PROB.
EDAD	383.42	1	383.42	65.73	1.00
SEXO	13.67	1	13.67	2.34	.88
EDAD-SEXO	1.30	1	1.30	.22	.36
N. S. E.	37.52	2	18.76	3.22	.96
EDAD-N. S. E.	14.15	2	7.08	1.21	.70
SEXO-N. S. E.	4.55	2	2.28	.39	.32
EDAD-SEXO-N. S. E.	2.32	2	1.16	.20	.18
ERROR	629.98	108	5.83		
TOTAL	1086.90	119			

	VARIABLE	PROMEDIO	VARIANZA
EDAD	6	6,93	4.17
	8	10.51	7,75

	VARIABLE	PROMEDIO	VARIANZA
SEXO	HOMBRE	9.06	9.83
	MUJER	8.38	8.36

	VARIABLE	PROMEDIO	VARIANZA
N. S. E.	BAJO	8.11	7.26
	MEDIO	8.59	8.24
	ALTO	9,46	11.40

F. DE V. : Fuente de variación

S. DE C. : Suma de Cuadrados

G. D. L. : Grados de Libertad

V. EST. : Varianza Estimada

F. CALC. : F. Calculado

PROB. : Probabilidad



CUADRO N° 2210. - RELACION ENTRE LA PARTE III (RELACIONES INTER-INDIVIDUALES) DE LA ESCALA DE DESARROLLO PSICO-SOCIAL Y LAS VARIABLES EDAD, SEXO Y NIVEL SOCIO-ECONOMICO

Para este estudio se utilizó un análisis de varian  
za factorial (2X2X3)

ANALISIS DE VARIANZA FACTORIAL (2X2X3)  
DEL PUNTAJE DE LA PARTE III.

F. DE C.	S. DE C.	G.D.L.	V. EST.	F. CALC.	PROB.
EDAD	.05	1	.05	.01	.11
SEXO	.60	1	.60	.09	.24
EDAD-SEXO	3.50	1	3.50	.51	.52
N. S. E.	170.04	2	85.02	12.42	1.00
EDAD-N. S. E.	9.38	2	4.69	.68	.49
SEXO-N. S. E.	5.70	2	2.85	.42	.33
EDAD-SEXO-NSE.	9.83	2	4.91	.72	.51
ERROR	739.48	108	6.85		
TOTAL	938.58	119			

	VARIABLE	PROMEDIO	VARIANZA
EDAD	6	9.48	7.97
	8	9.44	7.94

	HOMBRES	PROMEDIO	VARIANZA
SEXO	HOMBRES	9.53	8.05
	MUJER	9.39	7.85

	BAJO	PROMEDIO	VARIANZA
N. S. E.	BAJO	7.85	6.87
	MEDIO	9.85	8.98
	ALTO	10.69	3.86

F. DE V.: Fuente de variación

S. DE C.: Suma de Cuadrados

G.D. L. : Grados de Libertad

V. EST. : Varianza Estimada

F. CALC.: F. Calculado

PROB. : Probabilidad.

Del estudio de Varianza Factorial en relación a las variables edad, sexo y nivel socioeconómico, se puede concluir que:

**EDAD:** Se encuentran diferencias significativas entre - los grupos de edad, tanto en la Parte I, como en en la Parte II de la Escala de Desarrollo Psico-social. En la Parte III no se encuentran diferencias significativas. Esto le da carácter evolutivo a la prueba en las Partes I y II, pero no tiene el mismo carácter en la Parte III . (Ver cuadros N° 20, 21, 22).

**SEXO:** No existen diferencias significativas según sexo. (Ver cuadros N° 20, 21, 22).

**NIVEL SOCIOECONÓMICO:** Existen diferencias significativas entre los niveles socioeconómicos, lo cual - nos indica que la prueba discrimina según nivel - socioeconómico. (Ver cuadros N° 20, 21, 22).



CUADRO N° 2311. - RELACION ENTRE LA ESCALA DE DESARROLLO PSICOSOCIAL Y COEFICIENTE INTELECTUAL.

Se determinó a través del coeficiente de correlación producto - momento (r de Pearson).

	Part e I	CI	Part e II	CI	Part e III	CI	ESC.TOTAL	CI
Promedio.	20.32	113.56	8.72	113.56	9.46	113.56	38.50	113.56
Desv. Típica.	6.64	12.14	3.00	12.14	2.80	12.14	9.95	12.14
R.		.183		.282		.218		.269

CI = Coeficiente Intelectual.

Del estudio de correlación entre las variables Nivel Intelectual y Desarrollo Psicosocial se puede concluir que , no existe relación estadísticamente significativa entre ambas variables.

VI. - PARTE  
CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN DE LOS  
RESULTADOS.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN DE LOS  
RESULTADOS.

A continuación expondremos las conclusiones derivadas del estudio estadístico, y discutiremos su relación con los antecedentes teóricos y experimentales, relativos a la Escala de Desarrollo Psicosocial.

1. - ANÁLISIS DE ÍTEMS.

Para Nunnaly (1970), "Los ítems de un test son útiles dentro de una medida sólo hasta el punto en que comparten un núcleo común: el atributo que se ha de medir".

La homogeneidad del contenido de un test - se manifiesta en la correlación promedio entre los ítems. Si esta correlación promedio entre los ítems es baja (y - por lo tanto la correlación promedio de los ítems con los puntajes totales es baja), los ítems, como grupo, no son homogéneos. Esto se puede deber a que todas las correlaciones son bajas, o que en los ítems están presentes varios factores diferentes (Forray, M. y Lizana, M., 1984).

Realizado el análisis de ítems, se han eliminado 53 de ellos. Esto quiere decir que aquellos no son indicadores de Desarrollo Psicosocial para los niños de la muestra estudiada. Nuestras hipótesis respecto a las razones de este resultado son las siguientes:

- Entre los ítems eliminados, hay algunos - que exploran conductas que no constituyen hábito, pasado o actual, en los niños examinados. Posiblemente tampoco - constituyan hábito en niños mayores (10 o 12 años). Estos



Ítems darían cuenta de diferencias culturales entre los niños Chilenos y Franceses, siendo los siguientes:

- Parte I : Autodirección.
- ITEM 3 : En la mesa usa servilleta, anudada al rededor del cuello.
- ITEM 4 : En la mesa usa servilleta sobre las rodillas.
- ITEM 56 : Toma el tren solo.
- ITEM 64 : Va al cine cada dos meses.
- ITEM 65 : Va al cine una vez al mes.

- Existen ítems que han sido superados en su ejecución por los niños de nuestra muestra. Esto implica que suponemos que niños de mayor edad (10 o 12 años) también tendrían superados los comportamientos exigidos por el ítem. Algunos de estos son:

- Parte I : Autodirección.
- ITEM 9 : Se lava las manos, pero hay que pedirle que lo haga.
- ITEM 26 : Se viste casi sin ayuda, pero se le va entregando la ropa y se vigila como se la pone.
- ITEM 27 : Se viste solo, pero le van entregando la ropa.
- ITEM 28 : Se desenvuelve solo en el baño.

ITEM 52 : Sale solo a la calle.

ITEM 82 : Recibe dinero de vez en cuando, disponiendo de él como quiera, sin tener que dar cuenta de su utilización.

ITEM 83 : Recibe dinero de vez en cuando, disponiendo de él como quiera, pero debiendo dar cuenta de su utilización.

ITEM 87 : Gasta el dinero que tiene.

- Creemos que el ítem 125 ("Participa en juegos de grupo"), fue eliminado por ser ambiguo. La participación en juegos de grupo se da a diferentes edades, antes, durante y después de las edades consideradas en nuestro estudio. Nos parece que la forma de participación en juegos de grupo va variando a través de las edades del niño, lo cual ocurre porque van cambiando las reglas en que se basa la participación, y que van del egocentrismo al cooperativismo (Piaget, J. 1974). Por otro lado, dado que a las edades consideradas en este estudio, el niño vive una transición en cuanto a comprensión y acatamiento de las reglas del juego, para los padres es difícil discriminar una real aceptación de éstas.

Finalmente, hay ítems cuya exigencia no es

cumplida por los niños de las edades consideradas, pero que posiblemente serán cumplidas por niños de las edades mayores, para las cuales también fue construída la Escala. A continuación citaremos algunos de ellos:

Parte I : Autodirección.

ITEM 7 : Puede preparar y cocer solo algún plato sencillo.

ITEM 47 : Planifica solo su trabajo escolar de la semana, en forma adecuada.

Parte II : Intereses.

ITEM 112 : Se informa sobre la vida sentimental de los artistas.

Parte III : Relaciones Interindividuales.

ITEM 124 : Las discrepancias que tiene con los padres, se deben a que busca más independencia.



2.- RELACIÓN ENTRE LA ESCALA DE DESARROLLO  
PSICOSOCIAL Y LA VARIABLE EDAD.

Los resultados obtenidos indican que la Escala de Desarrollo Psicosocial discrimina entre los niños de 6 años de edad y los niños de 8 años de edad. Lo anterior ocurre para la parte I (Autodirección) y para la parte II (Intereses). No ocurre lo mismo para la parte III (Relaciones Interindividuales), en la cual no se observan diferencias estadísticamente significativas de rendimiento entre los niños de 6 años y los de 8 años de edad. Lo que nos indica que para la muestra con la cual se trabajó los ítems de la parte de Relaciones Interindividuales presentan el mismo grado de exigencias a los niños de 8 años, como a los niños de 6 años de edad.

Zazzo y Hurtig encuentran la dispersión - más fuerte de resultados en la tercera parte de la escala. "Esto es esperable, dado que es el sector en que actúan - más fuertemente las diferencias individuales que enmascaran en parte la evolución debida a la edad. (Zazzo, R. y Hurtig, M.C., 1969). Por otro lado, en un análisis cualitativo de los ítems, se puede apreciar que los de la tercera parte de la escala son los más difíciles de cuantificar. - Por ejemplo: "Se puede confiar en él cuando se le dan responsabilidades" (ítem 134) o "Controla la expresión de emo



ciones ante los extraños si la situación lo exige" (Item - 135). Lo anterior lleva, necesariamente, a hacer más subjetivo el reporte sobre la conducta del niño, por parte del informante. De este modo, van a influir en la respuesta variables como la calidad de la relación entre el informante y el niño; la actitud del informante hacia el niño; las exigencias de conductas o hábitos de relaciones interpersonales (que pueden variar según el medio familiar y socio-económico).

En los ítems siguientes, de la parte de Relaciones Interindividuales, no sólo encontramos las dificultades nombradas, sino algunas otras:

- ITEM 125: "Participa en juegos de grupo" .

Esta pregunta la hemos considerado ambigua, pues no se especifica el grado de acatamiento a las reglas del juego, el que está en transición a las edades - consideradas. (Piaget, J. 1974).

- ITEMS 119 y 121: "Comienza a juzgar de manera bastante objetiva lo que sus padres dicen o hacen". Aunque - ambas preguntas son adecuadas - (en términos de que indican una

180. -  
evolución de la conducta), a -  
las madres entrevistadas les -  
fue difícil diferenciar en  
tre lo que se les preguntaba -  
en el primero y el segundo de  
los ítems en cuestión. Estu-  
vieron entre las preguntas en -  
que fue necesario hacer más a-  
claraciones y dar más explica-  
ciones a las madres. En razón  
de esto, creemos que en la prác-  
tica, es necesario dar atención  
especial a estos ítems, en cu  
to que, el examinador debe es-  
tar seguro, que la madre ha com  
prendido ambas preguntas antes -  
de contestarlas.

- ITEM 130: "Tiene uno o varios amigos, con los cuales está mucho tiempo y que son muy importantes para él". Pensamos que este ítem no discrimina entre ambas edades consideradas, pues en estas y en otras edades los niños tienen amigos que son importantes para ellos. Nos parece que no se ha considerado la

variable "duración de la amistad en cuanto a tiempo", lo cual suponemos produce diferencias entre las edades. Esto, porque a mayor edad existiría mayor estabilidad y durabilidad en las relaciones de amistad (Mussen y otros, 1978).

En resumen, se puede afirmar que en la parte tercera de la escala, no se producen diferencias de rendimiento entre los niños de 6 años de edad y los niños de 8 años de edad. Es posible que la diferenciación se produzca en las edades mayores consideradas por la escala ( 10 y 12 años).

El resultado obtenido está influenciado por los elementos subjetivos en las respuestas de los informantes (dada la dificultad de objetivar las conductas exploradas ) y la ambigüedad de algunas preguntas, difíciles de comprender, o que no discriminarían una conducta en fases evolutivas diferentes.



3. - RELACIÓN ENTRE LA ESCALA DE DESARROLLO  
PSICOSOCIAL Y LA VARIABLE SEXO.

La escala fue aplicada y normada por sus autores sobre una muestra de niños varones. Plantean que es posible que su aplicación en niñas implique la modificación de ítems de la escala (Zazzo, R. 1971). Lo anterior tiene implícita la hipótesis según la cual, al ser aplicada la escala a una muestra de niñas, se encontrarían resultados significativamente diferentes a los de los varones. Por otro lado, en la única investigación realizada en Chile con la escala de desarrollo psicosocial (Lizama, L. y González, M. 1979), no se encontraron diferencias significativas entre los resultados de hombres y mujeres, en una muestra de niños con retardo mental.

Como se aprecia en el cuadro N° 18, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas en los resultados obtenidos en la escala entre niños y niñas, para el presente estudio. Lo anterior ocurre en las tres partes de la escala.

El resultado obtenido nos estaría indicando que la escala explora un sector del comportamiento en el cual no se producirían diferencias entre los niños de ambos sexos. En este caso, es posible que a edades mayores (es



decir 10 años o 12 años, edades consideradas en la escala) se empiecen a producir diferencias por sexo en las conductas que evidencian desarrollo psicosocial, y que sea a esas edades que la aplicación de la escala a niñas requiera modificaciones, como lo planteó Zazzo (Zazzo, R. 1971). - Esto es concordante con el planteamiento según el cual las diferencias de sexo en lo referente a intereses y actividades, se van haciendo más evidentes a través de los últimos años de la edad escolar (Mussen, y otros, 1978).

4. - RELACIÓN ENTRE LA ESCALA DE DESARROLLO  
PSICOSOCIAL Y LA VARIABLE NIVEL  
SOCIOECONÓMICO.

El análisis estadístico realizado muestra que existen diferencias estadísticamente significativas entre los tres niveles socioeconómicos considerados, en cuanto al rendimiento obtenido en la escala. Los rendimientos superiores se aprecian para los niños del medio socioeconómico alto; los rendimientos intermedios corresponden a los niños pertenecientes al nivel socioeconómico medio, y los rendimientos inferiores se encuentran en los niños del medio socioeconómico bajo. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Zazzo y Hurtig (1971); Petisco y Ruano (1977); Boulanger, B. y Lavalou (1983). Los investigadores citados encontraron diferencias estadísticamente significativas de rendimiento, entre los diferentes niveles socioeconómicos. Esto lo manifiesta Zazzo, R. (1971) del siguiente modo: "Contrariamente a lo que habíamos supuesto al comienzo, son precisamente los niños del nivel cultural más favorecido, los que presentan el mejor desarrollo psicosocial".

Es así como los resultados logrados, en términos de las diferencias entre los tres niveles socioeconómicos considerados, son coherentes con los propósitos de

los autores de la escala, quienes manifiestan que "lo más importante para nosotros, el objetivo de nuestro instrumento, es describir para cada entorno el estatuto medio de los niños y para cada niño determinar su estatuto real en su propio entorno" (Zazzo, R. y Hurtig, M.C., - 1969).

Algunas de las razones que explican estas diferencias por nivel socioeconómico serían las siguientes:

- Un niño de nivel socioeconómico inferior tiene menos oportunidad de ejercer determinadas conductas por situaciones de limitación material. Por ejemplo, la autonomía en la conducta de cortar carne, depende en gran parte de las oportunidades que tenga el niño de realizar esa conducta, lo cual se da en menos ocasiones en niveles socioeconómicos bajos, comparados con medios y altos. Algo similar ocurre con conductas como hablar por teléfono o ir al cine.

- Una misma conducta tiene distintos significados, o implica diferentes grados de complejidad, según las facilidades o limitaciones materiales que posibilitan u obstaculicen su realización. El bañarse o lavarse la cabeza solo, cuando se dispone de baño completo y agua caliente implica una conducta de complejidad diferente que cuan-



do no se cuenta con los medios citados.

- Los aspectos socioafectivos son también importantes de considerar. El mejor equilibrio entre la conducta cooperativa, responsable y disciplinada, por una parte, y la confianza en sí mismo, la autonomía, la dependencia respecto a sí mismo y la libertad emocional - por otra parte, se producen cuando la disciplina es flexible, pero firme y consistente. Se ha encontrado que los niños de niveles socioeconómicos superiores presentan una mejor autoestima frente a baja autoestima e inseguridad en niños de niveles socioeconómicos más bajos. Esto estaría relacionado con diferencias en las formas de crianza. Por ejemplo, las madres de clase media tienden a ser más cálidas, afectuosas y flexibles que las madres de clase baja, quienes son más punitivas en aplicación de disciplina con el niño. (Mussen, P.H. y otros, 1978).



5. - RELACIÓN ENTRE LA ESCALA DE DESARROLLO  
PSICOSOCIAL Y NIVEL INTELCTUAL

"La hipótesis de la influencia del nivel intelectual sobre el nivel de desarrollo psicosocial no parece que deba ser mantenida. Por el contrario, las condiciones de vida, las presiones ejercidas por los padres y la influencia de modelos adultos propuestos al niño son factores probables de diferenciación". (Zazzo, R. 1971).

El planteamiento citado ha sido corroborado por los resultados de la presente investigación. Se ha encontrado que la relación entre el rendimiento en cada una de las tres partes de la escala como el del total de la escala y el nivel intelectual, no es significativa. Esto nos indica que el nivel intelectual no estaría determinando el grado de desarrollo psicosocial en los niños de nuestra muestra, lo cual valida a la escala, cuando en relación a sus objetivos, los autores plantean que "intentamos alcanzar un sector del desarrollo que sea lo más posible independiente de la inteligencia". (Zazzo, R. y Hurtig, M.C. 1969).

Al igual que en el estudio recién citado, hemos encontrado que de las tres partes de la escala, es la primera (Autodirección) la que presenta la correlación más

baja con coeficiente intelectual, y es la tercera (Relaciones Interindividuales), la que presenta la más alta correlación con coeficiente intelectual, sin llegar a ser estadísticamente significativa. Este resultado es acorde con el objetivo de los autores de la escala, en relación a que el único aspecto del desarrollo psicosocial que tiene alguna relación con el desarrollo intelectual, es el de la inteligencia social, que pretenden medir predominantemente en la tercera parte de la escala. (Zazzo, R. 1971).

Por otra parte, nuestros resultados relativos a que las diferencias de desarrollo psicosocial se relacionan con diferencias de nivel socioeconómico, apoyan la hipótesis de que las condiciones de vida, presiones ejercidas por los padres y los modelos adultos de conducta, tienen más peso en la determinación del desarrollo psicosocial, que la inteligencia.

Al observar detenidamente los resultados, se puede ver que, a niveles socioeconómicos más altos, hay mayor nivel intelectual (medido con la Nueva Escala Métrica de la Inteligencia, estandarizada en Chile) y también mejores rendimientos en cuanto a desarrollo psicosocial. Creemos que esta relación no es evidencia suficiente como para postular una relación entre las variables nivel intelectual y desarrollo psicosocial. De he-

cho, si el desarrollo físico o la talla se jerarquizan - según el nivel socioeconómico, al igual que el desarrollo intelectual, no postularíamos una relación entre am bas variables. La relación entre desarrollo psicosocial e intelectual para nuestra muestra, sólo estaría indican do que los dos hechos pueden estar influenciados del mis mo modo, por la misma causa (el medio sociocultural) - sin estar ligados entre sí (Zazzo, R. y Hurtig, M.C., - 1969).

VII. - PARTE

PROYECCIONES Y SUGERENCIAS. -



PROYECCIONES Y SUGERENCIAS.

Como resultado de la aplicación de la Escala de Desarrollo Psicosocial a una muestra de niños Chilenos, y el posterior análisis de sus resultados, nos parecen adecuadas las siguientes observaciones:

- El presente test permite la ampliación de la batería de instrumentos de diagnóstico en Psicología Infantil, al hacer aplicable la Escala de Desarrollo Psicosocial en nuestro país. Esto se ha logrado a través del estudio de adaptación y confiabilidad de la escala. - No se realizó estudio de validez por las razones que dan los autores y que han sido expuestas en una sección anterior de la presente investigación.

Además del valor para el diagnóstico específico del desarrollo psicosocial, la escala presenta las siguientes características:

- Consta de 86 ítems para las edades de 6 y 8 años, en - niños y niñas, constituyendo un amplio muestreo del comportamiento psicosocial del niño Chileno. La única escala comparable en nuestro país, adaptada al año 1959, - es la Escala de Madurez Social de Vineland que consta de 14 ítems para las mismas edades.

- Permite estudiar al niño comparándolo con niños de su propio medio socioeconómico, ya que la escala establece diferencias significativas entre los niveles socioeconómicos bajo, medio y alto.
  
- Da preponderancia a la variable autonomía en el desarrollo psicosocial, a las edades consideradas para la escala. Agrega además, la noción de inteligencia social, aspectos no establecidos por otras escalas, como la de Vineland o la de Vayer.
  
- Pretende describir conductas reales, y no capacidades o potencialidades virtuales, necesarias de inferir y/o validar con otros instrumentos.
  
- Siendo un amplio muestreo del comportamiento psicosocial del niño, permite estudiar aspectos cualitativos como motivaciones del niño, actitudes de los padres para con el niño, sobreprotección, falta de estimulación social, adaptación del niño al medio familiar, escolar, de su padres.
  
- Mide un sector del comportamiento diferente al de la inteligencia, permitiendo ampliar el espectro de conductas posibles de evaluar con escalas.
  
- No es necesaria la presencia del niño para su aplicación.

Esto es una ventaja importante, ya que posibilita su aplicación aún cuando el niño esté enfermo, en un lugar lejano, esté incapacitado para trasladarse o se oponga a ser entrevistado.

Las posibles aplicaciones de la Escala de Desarrollo Psicosocial son las siguientes:

- Es una medición del desarrollo psicosocial, que puede ser aplicada con el objeto de establecer diferencias individuales en niños que aparecen similares en otras características. Podría, por ejemplo, dar cuenta de las diferencias en la conducta externa entre niños con un nivel intelectual similar.
- Puede ser utilizada en la entrevista individual con la madre, en forma paralela a la anamnesis. Esto permite tener una cronología sistemática, con significados objetivos en relación a lo establecido como norma.
- Se la puede utilizar en el campo de la Psicología Educacional, con fines de diagnóstico y entrenamiento en las conductas exigidas en el medio escolar. Puede, además ser utilizada en el proceso de selección de alumnos para cursos o grupo con fines especiales.
- Permite estudiar el abanico de conductas sociales, en -



- niños con dificultades sensoriales, motrices u otras - de tipo invalidante. Esto permite dar indicaciones de tratamiento o entrenamiento, evaluar progresos, además de la descripción de la conducta social y sus características en niños con las dificultades citadas.
- Util para el estudio comparativo entre niveles socioeconómicos, dada la correlación que presenta esta variable con el desarrollo psicosocial, en la escala estudiada.
  - La conducta psicosocial se ve perjudicada por problemas de conducta derivados de trastornos emocionales. El estudio a través de la escala, permite evaluar las áreas perjudicadas y en qué magnitud, y posibilita dar indicaciones de manejo de conducta.
  - La escala puede ser utilizada con fines de investigación en diversos campos de la Psicología (clínico, educacional, social).
  - Por último, considerando las ventajas y múltiples posibilidades de utilización de la escala, tanto a nivel de diagnóstico como de investigación, sugerimos su adaptación para las edades de 10 y 12 años, como su posterior estandarización. Esto permitiría contar con normas de evaluación para los niños chilenos, en un área tan importante como lo es el Desarrollo Psicosocial.



VIII. PARTE

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- 1.- AJURIAGUERRA, J. "Manual de Psiquiatría Infantil". Editorial Toray-Masson 4ta. Edición, Madrid, España, 1978.-
- 2.- ARBEA H. Y OTROS. "Influencia del Nivel Socioeconómico y Sexo, medida a través de la batería H.H.R. en escolares - del gran Santiago". Seminario de Tesis para optar al Título de Psicólogo, Universidad de Chile, 1971.
- 3.- BANDURA, A. "Análisis de los procesos del Modeling". Apunte escuela de Psicología, Universidad de Chile, 1974.
- 4.- BENADOF, V. Y OTROS. "Estandarización de una Batería de pruebas para medir C.I. en escolares del gran Santiago". Seminario de Tesis para optar al título de Psicólogo, Universidad de Chile, - 1973.
- 5.- BOULANGER B,G. Y LAVALOU, M.O. "Le Comportement Social de L'Enfant Sourd" Revue Enfance, 1983. París, Francia.
- 6.- BORIC, A. "Teoría del Aprendizaje Social" - Apunte Escuela de Psicología, Universidad de Chile, 1979.
- 7.- BRONFMAN, A. Y SE GURE, T. "Nueva Escala Métrica, estandarizada en escolares santiaguinos de 3 a 16 años". Universidad de Chile, 1972.
- 8.- CASTE, M.C. Y OTROS. "Adaptación del Interpersonal Personality Inventory". Tesis de Grado para Optar al Título de Psicólogo, Universidad de Chile, 1980.
- 9.- CENTRO DE ESTUDIOS DE PLANIFICACION NACIONAL. "Mapa de Extrema Pobreza", Santiago, Chile, 1974.
- 10.- CLARIZIO, H.F. y Mc. Coy, G. "Transtornos de la Conducta en el Niño". Ed. El Manual Moderno, - México, 1981.

195. -
11. - IRAZABAL, S. Y OTROS. "Estudio de la Madurez Social y Desarrollo Intelectual del Niño Prematuro". Tesis de Grado para Optar al título de Psicólogo, Universidad de Chile, 1965.
12. - ERIKSON, E. "Infancia y Sociedad". Ed. Paidós, B. Aires, Argentina, 9a. Edición, 1983.
13. - ESPINA, L. "Estadística". Editorial Universitaria, 2da. Edición 1973, Santiago-Chile.
14. - FORRAY, M.C. Y LIZANA, M. "Estudio y Análisis de la Aplicabilidad de la prueba Figura Compleja de Rey-Forma B como instrumento útil al diagnóstico de la percepción y la memoria, en niños Chilenos de cuatro a ocho años". Tesis de Grado para Optar al Grado de Licenciado en Psicología y al título de Psicólogo. Universidad de Chile, Santiago, 1984.
15. - GONZALES, S. Y OTROS. "Estudio exploratorio de las actitudes hacia el Psicótico. Construcción de una escala de actitudes y aplicación en tres muestras". Tesis de Grado para Optar al título de Psicólogo, Universidad de Chile, Santiago, 1981.
16. - GUILFORD, J. Y FRUCHLER, B. "Fundamental Statistics en Psychology and education". Mac-Gran-Hill Book Company, 6a. Ed. Nueva York, 1978.
17. - GRIGORVIO, M. "Un instrument de mesure de la Maturité émotionnelle de L'Enfant de 5 á 7 ans". enfance, N° 1, París 1978.
18. - HIMMEL Y OTROS. "Opiniones acerca del ambiente del hogar a través de una encuesta a padres y apoderados". Convenio Mineduc/ Universidad Católica de Chile. Documento de Trabajo N° 2. 1981.
19. - KRAUSKOPF, D. Apuntes de Psicología Evolutiva Escuela de Psicología, Universidad de Chile, - 1964.
20. - HURTIG, M.C. "L'Elaboration Socialisée de la Difference des sexes". Revue Enfance, N°4, 1982, París- Francia.



- 21.- JERSILD, A. T. "Psicología del niño". Ed. Universitaria, B. Aires. 7a. ed., 1973.
- 22.- LERSCH, P. "Psicología Social". Ed. Paidós, F. Aires., Argentina, 1967.-
- 23.- LIZAMA, L. Y GONZALEZ, M. "Análisis de Algunos Factores que influyen en el Desarrollo Psicossocial, en niños Débiles Mentales y Limítrofes que reciben educación especial en lo Barnechea". Tesis para optar al título de Psicólogo, Universidad de Chile, 1979.
- 24.- MARK, M. y HILLIX, W. "Sistemas y Teorías Psicológicas Contemporáneas". Ed. Paidós, B. Aires, Argentina, 1976.
- 25.- MONTENEGRO Y OTROS. "Salud Mental del Escolar. Estandarización del inventario de Problemas Conductuales y Destrezas Sociales de T. Achembach, en niños de 6 a 11 años". Santiago-Chile, 1983.
- 26.- MOYANO, E. "Principios de Aprendizaje Social". Cap. 5 de "Psicología Social", de Juana Anguita, D.E.R.T.O., Universidad de Chile. (1978).
- 27.- MUSSEN, P.H. Y OTROS. "Desarrollo de la Personalidad en el niño". Editorial Trillas México, - 1973.
- 28.- OTERO, A. "La Escala de Madurez Social de Vineland. Primeros ensayos de Aplicación". Tesis para Optar al título de Psicólogo, Universidad de Chile, 1959.
- 29.- PEREZ, H. y VENEGAS, M. "La Madurez Social en un Grupo de Niños con Parálisis Cerebral". Tesis para Optar al título de Psicólogo, Universidad de Chile, 1968.
- 30.- PETISCO, P. Y RUANO, A. "Desarrollo Psicossocial. Su medida en una muestra de niños españoles de ocho, nueve y diez años".
- 31.- PIAGET, J. "El criterio moral en el niño". Ed. Plaza-Janes, Madrid, España, 1932.
- 32.- PIAGET, J. "Psicología y Pedagogía". Editorial Ariel, 1972.
- 33.- REYES, A. M. "El relato de Cuentos en la Socialización del Pre-escolar". Tesis para



197. -
- optar al título de Psicólogo,  
Universidad Católica de Chile,  
1983.
34. - ROWE, J. "Validación concurrente del inventario Krumm-Vargas de Hábitos de estudio". Tesis para optar al título de Psicólogo, Departamento de Psicología, Universidad de Chile, 1971.
35. - RUBINSTEIN, E. "Relación entre el Nivel Socioeconómico y la Edad, con la Madurez Social y Desarrollo Intelectual del Niño Prematuro". Tesis para Optar al título de Psicólogo, Universidad de Chile, 1966.
36. - SEPULVEDA, E. "Test Binet-Simon (Nueva Escala Métrica - NEM)". Apunte cátedra Aplicación e interpretación de Pruebas Psicológicas. Escuela de Psicología, Universidad de Chile, 1977.
37. - SEPULVEDA, E. "Las Psicosis Infantiles". Apuntes de clases, Psicología Clínica Infantil, Universidad de Chile, 1980.
38. - TOLEDO, M. "Relación entre el Nivel Socioeconómico y la Edad, con la Madurez Social y Desarrollo Intelectual del Niño Prematuro". Tesis para Optar al título de Psicólogo, Universidad de Chile, 1966.
39. - VELASCO, R. "El Niño Hiperkinético". Ed. Trillas México, 1974.
40. - WECHSLER, TEST. Apunte de Clases, Aplicación e Interpretación de Pruebas Psicológicas, Universidad de Chile, 1978.
41. - WENK, E. Y OTROS. "Estudio del desarrollo mental en Párvulos del gran Santiago, a través de la prueba de Binet-Simon extraída de la Batería H.H.R.". Seminario de tesis para optar al título de Psicólogo, Universidad de Chile, Santiago 1974.

42. - ZAZZO, R. Y OTROS. "Premièrs Commentáires sur L' Echelle de Développement Psycho- Social, in croissance de L'Enfant, - Genése de L'Homme, Vol I. des Garcons de 6 a 12 ans. Puf, París, 1969.
43. - ZAZZO, R Y OTROS. "Nueva Escala Métrica de la Inteligencia", Vol. 1 y 2 Ed. Kapelusz B s. Aires, Argentina, 1970.
44. - ZAZZO, R. "Manual para el Examen Psicológico del Niño". Vol. 2, Ed. Fundamentos, Madrid, España, 1971.
45. - ZAZZO, R. "Los Débiles Mentales". Editorial Fontanella, 1a. Edición, Madrid, - España, 1973.

IX. - PARTE

SÍNTESIS.

SINTESIS.

Molina Rodriguez, Sara Beatriz y Carrasco -  
Santana, René Blas. "Escala de Desarrollo Psicosocial  
(E.D.P.S.), Estudio en Niños de 6 y 8 años de Edad". -  
Tesis para optar al título de Psicólogo, 1985 ( 266. págs.).  
Departamento de Psicología. Profesor Patrocinante: Pa-  
tricia Eissman V.

La Escala de Desarrollo Psicosocial, creada  
por René Zazzo y Marie Claude Hurtig en 1969 (París, -  
Francia), se propone medir la evolución de las conductas  
psicosociales en base a tres conceptos básicos: Autonomía,  
Integración e Inteligencia Social. Es aplicable a niños de  
entre cinco y doce años de edad y escolarizados. Las res-  
puestas se obtienen en una entrevista con la madre o tu-  
tor del niño. La escala se divide en tres partes: Auto-  
dirección, Intereses y Relaciones Interindividuales.

El marco teórico utilizado para esta investi-  
gación abarcó el estudio de los siguientes temas, a través  
de la revisión bibliográfica:

- Concepto de Socialización.
- Teorías sobre el Desarrollo Psicosocial.



Teoría de J. Piaget.

Teoría de E. Erickson.

Teoría de A. Bandura.

- Concepto de Desarrollo Psicosocial de R. Zazzo y M. C. Hurtig.
- Construcción de la Escala de Desarrollo Psicosocial (E.D.P.S.) de R. Zazzo y M. C. Hurtig.

La investigación tuvo como objetivo central, el realizar un estudio de adaptación de la Escala de Desarrollo Psicosocial, en niños chilenos de 6 y 8 años de edad.

Para cumplir con este objetivo se realizó:

- Revisión crítica de la Escala de Desarrollo Psicosocial, por parte de 10 jueces expertos (Psicólogos), quienes debían eliminar los hispanismos y sugerir una redacción de los ítems acorde a nuestras características culturales.
- Aplicación de la escala resultante de la etapa anterior a una muestra piloto, para verificar la comprensión del lenguaje y adecuación de instrucciones.

- Aplicación de la escala modificada, a una muestra de elección razonada para análisis experimental de la prueba. Esta se compone de 120 niños, damas y varones de tres niveles socioeconómicos diferentes y de 6 a 8 años de edad.

- Análisis de ítems de cada una de las partes de la escala y para la escala total.

- Estudio de confiabilidad a través del método de bipartición.

- Determinación de la correlación entre las tres partes de la escala (consistencia interna).

Secundariamente se determinó la relación entre el Desarrollo Psicosocial y las variables: edad, sexo, nivel intelectual y nivel socioeconómico.

Se diseñó una Escala de Desarrollo Psicosocial, en la cual se han eliminado los hispanismos y se ha hecho una redacción acorde a nuestras características culturales.

El análisis de ítems permitió eliminar aquellos ítems que presentaban una relación débil con la parte a la cual pertenecían. De este modo, del total de 139 ítems de -

202. -  
la prueba original, se eliminaron 53, quedando la escala  
compuesta por 86 ítems consistentes entre sí.

El coeficiente de confiabilidad obtenido -  
para esta nueva escala total es de .90, el que se puede -  
considerar muy bueno para un instrumento de este tipo.

Las correlaciones entre las tres partes de  
la escala, vale decir la consistencia entre ellas, indican  
que están lo suficientemente diferenciadas como para afir-  
mar que miden diferentes aspectos del desarrollo psicoso-  
cial.

Se encontró que los niños de 8 años tienen  
mejor rendimiento que los niños de 6 años, tanto en la -  
parte de Autodirección, como en la de Intereses, y en la  
escala total. En la parte de Relaciones Interindividuales  
no se encontraron diferencias de rendimiento. De la mis-  
ma manera no se encontraron diferencias estadísticamente  
significativas de rendimiento entre hombres y mujeres, pe-  
ro sí se encontraron diferencias estadísticamente significa-  
tivas de rendimiento, según nivel socioeconómico, diferen-  
cias que apuntan en favor de los niveles superiores (Medio  
y Alto).

Por último, no se encontró relación entre de-  
sarrollo psicosocial y nivel intelectual.

Las ventajas y utilidades demostradas por la escala, nos permiten sugerir su adaptación a otras edades y su posterior estandarización, ya que permitiría el uso masivo en nuestro país.



X. PARTE

ANEXOS

CUESTIONARIO

## I. AUTODIRECCION

N° de los Items (1)	Texto de los Items-comportamiento	Ejemplos y escalas de cotación
A. EN LA CASA		
1. Autonomía material		
a. Comida		
1	Corta solo su carne con cuchillo cuando es fácil	jamón, hígado o carne picada -. raramente =. no siempre frecuentemente =. siempre
2	Corta solo cualquier carne	filete, chuleta, pollo etcétera no = -. raramente =. no siempre =. siempre
3	En la mesa tiene una servilleta grande anudada alrededor del cuello	no tiene servilleta de bebé (babero de felpa o plástico) . frecuentemente tiene servilleta de bebé =. casi nunca tiene servilleta de bebé . servilleta de mayor adaptada con pinzas, cintas, etcétera
4	En la mesa lleva la servilleta sobre las rodillas	-. algunas veces y se ensucia -. a veces en el cuello -. frecuentemente
5	Se sirve solo la comida	se desenvuelve solo para tomar pan, confituras, etc., y prepararse rebanadas de pan o alguna otra cosa de preparación simple (bebidas, yogurs, etc.) no = -. raramente -. solamente frutas o galletas -. casi siempre no la comida, pero sí el desayuno
6	Se sirve solo en la mesa	toma su parte convenientemente (bajo la dirección de su madre o no) no = -. solamente de ciertos platos (carne picada o cortada previamente) -. algunas veces, pero según qué plato

N° de los Items	Texto de los Items-comportamiento	Ejemplos y escalas de cotación
7	Llega a preparar y cocer algún plato sencillo solo	no = -. preparación de platos fríos, ensaladas . preparación del de sayuno (ver ítem 5) -. muy raramente
8	Sólo a partir de los ocho años Sabe regular convenientemente la cantidad que come y se le deja decidirlo por sí mismo	-. sabría seguramente, pero no es libre =. sabe, pero casi nunca es libre . es libre, pero no sabe
9	Se lava las manos sin ninguna ayuda, pero es necesario decírselo	b. Aseo -. raramente . no muy bien y ensuciando =. frecuentemente ensuciando . no muy bien =. casi siempre
10	Se lava las manos sin necesidad de decírselo	- al volver de la escuela o antes de las comidas - (se admite la vigilancia y control eventual) no = -. raramente -. frecuentemente
11	Se lava y se seca la cara sin ninguna ayuda, pero hay que decírselo	- no puede lavarse las orejas - (está permitida alguna vigilancia y control) -. raramente =. algunas veces . no siempre =. siempre
12	Se lava y se seca la cara sin necesidad de decírselo	- a la mañana, por ejemplo, antes de ir a la escuela - (se admite vigilancia y control eventual) no = -. raramente -. frecuentemente
13	Se lava solo las orejas, pero es necesario vigilarle o controlarle	(se admite que haya que mandárselo eventualmente) no = -. raramente -. frecuentemente
14	Se lava solo las orejas sin vigilancia ni control	- ni vigilancia mientras se lava ni control después - (se admite que eventualmente se le mande lavárselas) no = -. raramente =. frecuentemente



N° de los Items	Texto de los Items-comportamiento	Ejemplos y escalas de cotación
15 Se baña solo sin ninguna ayuda, pero es necesario decirle que lo haga y vigilar o, al menos, controlar	se lava, se aclara se seca solo perfectamente. El aseo puede hacerse en baño o no	<ul style="list-style-type: none"> <li>- . raramente</li> <li>= . algunas veces</li> <li>. no siempre</li> <li>. solo, pero no bien</li> <li>. no se seca</li> <li>- . siempre</li> </ul>
16 Hace solo su aseo completo sin vigilancia ni control	lo hace bien, sin vigilancia, durante el baño ni control posterior	<ul style="list-style-type: none"> <li>- . raramente</li> <li>= . algunas veces</li> <li>- . frecuentemente</li> </ul>
17 Hace su aseo completo sin que haya necesidad de decírselo	sabe en qué momento debe hacerlo y se desenvuelve solo sin intervención materna (para los niños que toman baños, la madre no lo prepara)	<ul style="list-style-type: none"> <li>no =</li> <li>- . raramente</li> <li>- . frecuentemente</li> </ul>
18 Se limpia las uñas sin ninguna ayuda, pero es necesario decirle que lo haga	con el cepillo, la lima o un palillo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- . raramente</li> <li>= . a veces</li> <li>. no siempre</li> <li>. en una sola mano</li> <li>- . siempre</li> </ul>
19 Se limpia solo las uñas sin vigilancia ni control		<ul style="list-style-type: none"> <li>no =</li> <li>- . raramente</li> <li>= . frecuentemente</li> </ul>
20 Se limpia las uñas sin que haya necesidad de decírselo		<ul style="list-style-type: none"> <li>- . raramente</li> <li>. a veces</li> <li>= . frecuentemente</li> </ul>
21 Se corta las uñas sin ninguna ayuda, pero hay que decirle que lo haga y vigilar o, al menos, controlar	lo hace convenientemente con pinzas para uñas o tijeras	<ul style="list-style-type: none"> <li>- . excepcionalmente y mal</li> <li>. raramente; a veces</li> <li>. para una sola mano</li> <li>. no muy bien</li> <li>- . frecuentemente</li> </ul>
22 Se corta solo las uñas sin vigilancia ni control		<ul style="list-style-type: none"> <li>no =</li> <li>- . raramente</li> <li>- . frecuentemente</li> </ul>
23 Se corta las uñas sin que haya necesidad de decírselo		<ul style="list-style-type: none"> <li>- . raramente</li> <li>= . a veces</li> <li>- . frecuentemente</li> </ul>
24 Se lava la cabeza, se aclara y se seca-si ello es necesario-, sin ninguna ayuda	(está admitido que eventualmente se le vigile o le controle y que se le mande lavársela)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- . excepcionalmente e incompletamente o mal</li> <li>= . raramente; a veces</li> <li>. la madre le jabona la cabeza</li> <li>- . frecuentemente</li> </ul>



N° de los Items	Texto de los Items-comportamiento	Ejemplos y escalas de cotación
	c. Vestido	
25	Se desnuda casi sin ninguna ayuda.	la ayuda está admitida para algunos detalles; botones a la espalda, por ejemplo -. raramente =. a veces . no siempre =. siempre
26	Se viste casi sin ninguna ayuda, pero en presencia de la madre, que le da las prendas una a una y vigila la manera como se las pone.	la ayuda está admitida para algunos detalles: botones a la espalda, por ejemplo -. excepcionalmente =. sólo el jueves y el domingo . con ayuda para numerosos elementos -. frecuentemente
27	Se viste sin ninguna ayuda, pero en presencia de la madre, que le da las prendas una a una	- no coloca sus prendas de delante atrás o al revés, sus zapatos equivocados de pie, etc. - no tiene ayuda para los detalles -. excepcionalmente =. sólo el jueves y el domingo . sin ayuda, pero mal -. frecuentemente . la presencia de la madre no es necesaria, pero debe verificarlo después y ayudar en algunos detalles determinados
28	Se viste sin ninguna ayuda	se viste solo, sin que se le ayude y sin que sea necesario verificarlo después no = -. sólo el jueves y el domingo - verificación necesaria más tarde -. frecuentemente
29	Sabe cuándo debe cambiar de ropa y lo hace él mismo	es decir: a) que se cambia de ropa en día fijo siguiendo una regla, o bien: b) que decide solo cuándo debe cambiar - (especificar si se trata de a) o de b) -. excepcionalmente y con mal conocimiento =. a veces . toma la iniciativa de cambiarse cuando está sucio de forma excepcional . lo hace solo, pero a menudo con mal conocimiento -. frecuentemente
30	Decide solo las ropas que lleva	las ropas no le son dadas, o preparadas, o indicadas por la madre. Sabe escoger con buen criterio-en función del tiempo o de las circunstancias-y no tiene necesidad de la aprobación de su madre -. excepcionalmente =. a veces . no siempre con buen sentido . pide el consejo a su madre -. frecuentemente

N° de los Items	Texto de los Items-comportamiento	Ejemplos y escalas de cotación
31	Llega a coserse un botón o a dar un punto a un vestido	no = -. costura o tejido como juego . confección de vestidos de muñeca o de disfraces -. excepcionalmente
d. Dormir-sueño		
32	No duerme la siesta	pasa todo el día sin sueño o reposo en <u>ca</u> <u>ma</u> -. casi todos los días duerme siesta -. duerme siesta los días que no va a la escuela -. duerme siesta <u>excep</u> <u>cionalmente</u> . duerme siesta en <u>va</u> <u>caciones</u>
33.	Va a la cama sin ayuda, pero los padres (o uno de ellos) van a darle las buenas noches una vez que está acostado	no tiene ayuda <u>mate</u> <u>rial</u> -. raramente =. a veces . no <u>siempre</u> -. <u>siempre</u>
34	Va a la cama solo. La despedida se hace antes	los padres no van ya, salvo en caso <u>excep</u> <u>cional</u> , a taparle, abrazarle en la cama, etcétera -. <u>excep</u> <u>cionalmente</u> y contando <u>histo</u> <u>rias</u> . se le abraza en la cama al mismo <u>tiem</u> <u>po</u> que al hermano o hermana más joven =. raramente; a veces =. <u>frecuentemente</u>
35	Con bastante regularidad (aproximadamente una vez por semana) se acuesta más tarde que de costumbre	la hora de acostarse se retrasa una hora aproximadamente con ocasión de una <u>emi</u> <u>sión</u> de T.V. o de <u>u</u> <u>na</u> visita, por <u>ejem</u> <u>plo</u> -. <u>menos</u> de una vez al mes . <u>menos</u> de media hora más tarde que de costumbre =. <u>una</u> , dos o tres <u>ve</u> <u>ces</u> al mes . <u>una</u> media hora más tarde que <u>costumbre</u>
36	Llega a velar hasta las once o medianoche	para ir al cine o con ocasión de una visita, en su casa o en casa de sus amigos, por <u>ejem</u> <u>plo</u> . <u>vuelta</u> de vacaciones o de "week-and" . hasta las diez para los niños que se acuestan <u>habitualmen</u> <u>te</u> antes de las <u>o</u> <u>cho</u> -. a veces



N° de los Items	Texto de los Items-comportamiento	Ejemplos y escalas de cotación
	e. Varios.	
37. Ha abandonado definitivamente el uso del orinal.		<ul style="list-style-type: none"> <li>- . raramente</li> <li>= . a veces</li> <li>. no siempre</li> <li>= . cuando no hay W.C. en el apartamento, utiliza bacinica o "pelela", pero se desenvuelve solo</li> </ul>
38. Se desenvuelve solo en el retrete.	sin ayuda necesaria, salvo eventualmente para los tirantes o cierre eclair	<ul style="list-style-type: none"> <li>- . raramente</li> <li>= . a veces</li> <li>. no siempre</li> <li>- . siempre</li> </ul>
39. Lustra sus zapatos	<ul style="list-style-type: none"> <li>-conveniente y limpiamente</li> <li>- (está admitido que se le obligue a hacerlo)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- . excepcionalmente</li> <li>. les saca brillo después que la madre les ha embetunado</li> <li>= . a veces</li> <li>. no convenientemente</li> <li>. no limpiamente</li> <li>. les frota, pero no les embetuna</li> <li>. frecuentemente</li> </ul>
40. Consigue encender solo el gas	está autorizado a hacerlo y puede poner, por ejemplo, agua a calentar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- . excepcionalmente y sin autorización</li> <li>- . solamente en presencia de la madre</li> <li>. infringiendo una prohibición</li> <li>- . raramente, a veces</li> </ul>
41. Logra permanecer solo en casa durante medio día	<ul style="list-style-type: none"> <li>-dos o tres horas, a proximadamente</li> <li>-sin que sea necesario dejarle órdenes muy sistemáticas</li> <li>-(anotar la duración máxima durante la cual permanece solo)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- . menos de una hora</li> <li>. cuando está enfermo en cama</li> <li>. durante la noche, cuando está acostado</li> <li>. con hermano o hermana mayor de más de dos años</li> <li>. de una hora a hora y media</li> <li>. una sola vez</li> <li>. con hermano o hermana mayor dos años o menos</li> <li>- . raramente</li> <li>. dos horas</li> <li>. con hermano o hermana más joven</li> </ul>

N° de los Items	Texto de los Items-comportamiento	Ejemplos y escalas de cotación
42	Logra permanecer solo con la comida preparada anteriormente en casa durante un día	<ul style="list-style-type: none"> <li>- . cuando está enfermo en cama</li> <li>. con hermano o hermana mayor de más de dos años</li> <li>= . lo logra una sola vez</li> <li>. con hermano o hermana de dos años o menos que él</li> <li>- . raramente</li> <li>. con hermano o hermana más joven</li> </ul>

## 2. AUTONOMIA DE ACTIVIDAD

### a. Trabajo escolar

43	Se pone él mismo a aprender sus lecciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pero las recita</li> <li>- (si el niño va al estudio, conviene no concederle el punto de este ítem)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>no =</li> <li>- . raramente; a veces</li> <li>. va al estudio</li> <li>- . frecuentemente</li> </ul>
44	Aprende convenientemente sus lecciones sin vigilancia ni verificación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- no las recita</li> <li>- (si el niño va al estudio, el ítem se califica en función de la intervención de los padres en casa)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- . raramente</li> <li>. mal</li> <li>= . a veces</li> <li>. no siempre</li> <li>. no siempre bien</li> <li>- . sólo recita las composiciones</li> </ul>
45	Hace sus deberes solo, pero son comprobados una vez acabados	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sin vigilancia ni ayuda</li> <li>- (si el niño va al estudio, igual observación que para el ítem 44)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>no =</li> <li>- . raramente; a veces</li> <li>. con vigilancia, sin ayuda</li> <li>- . frecuentemente</li> <li>. comprobación del borrador</li> </ul>
46	Hace sus deberes enteramente solo, concienzudamente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sin vigilancia, ni ayuda, ni comprobación</li> <li>- la pregunta no es aquí que la tarea esté bien hecha, sino que el niño lo haya hecho concienzudamente</li> <li>- (si el niño va al estudio, igual observación que para los ítems 44 y 45)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>no =</li> <li>- . raramente; a veces</li> <li>. va al estudio</li> <li>- . frecuentemente</li> </ul>



N° de los Items	Texto de los Items-comportamiento	Ejemplos y escalas de cotación
47 Para los alumnos de secundaria.  Planifica solo su trabajo escolar de la semana, de forma conveniente	reparto de trabajo, revisión de las <u>com</u> posiciones, etc.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- . raramente</li> <li>. mal</li> <li>- . a veces</li> <li>. no muy bien</li> <li>. el "planning" está supervisado</li> <li>- . frecuentemente</li> </ul>
b. Ayuda casera		
48 Consigue ayudar en casa (especificar de qué ayuda se trata)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- aporta una ayuda eficaz con cierta parte de responsabilidad en toda una serie de comportamientos: limpiar el polvo, fregar los platos, hacer una cama, hacer compras (no solamente pan, leche, periódicos), preparar parte de una comida</li> <li>- no es necesario que esta ayuda sea regular o sistemática</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>no =</li> <li>- . excepcionalmente</li> <li>. actividades restringidas, tales como secar los platos, quitar el cubierto, vaciar el cubo de la basura, comprar el pan</li> <li>actividades caseras en tanto que juegos y no como ayuda</li> <li>. raramente</li> </ul>
49 Se ocupa de un niño pequeño (bebé de uno a dos años)	sabe arreglárselas para vigilar sus juegos, darle de comer o cuidarle en el jardín, por ejemplo. Tiene una cierta responsabilidad material	<ul style="list-style-type: none"> <li>- . le gustan mucho los niños</li> <li>- . excepcionalmente</li> <li>. cuida o juega con él sólo un momento</li> <li>. le coloca la "pelela"</li> <li>- . raramente</li> </ul>
50 Logra hacer pequeñas chapuzas utilitarias.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- clavar un clavo, un tornillo, hacer una pequeña reparación eléctrica</li> <li>- no se trata de juegos tales como fabricación de juguetes, modelos reducidos, meccano, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>no =</li> <li>- . juego con tablero</li> <li>. participación en de los padres o de los mayores</li> <li>- . excepcionalmente; raramente</li> </ul>
51 Tiene, llegado el caso, la responsabilidad de la casa	trabajo casero, compras, comidas. Durante un día o dos, si la madre está enferma, por ejemplo	<ul style="list-style-type: none"> <li>no =</li> <li>- . responsabilidad de un solo sector</li> <li>. responsabilidad repartida con hermano o hermana mayor en más de dos años</li> <li>- . excepcionalmente, una vez</li> <li>. responsabilidad repartida por igual con hermano o hermana mayor en dos años o menos</li> </ul>

N° de los Items	Tecto de los Items-comportamiento	Ejemplos y escalas de cotación
B. EN EL EXTERIOR		
1. Desplazamientos		
52 Sale solo a la calle (incluso para un tiempo muy breve y en cualquier circunstancia - que sea: recados, juegos, para ir a la escuela)	cerca de su casa y sin atravesar la calle	<ul style="list-style-type: none"> <li>- . con hermano o hermana</li> <li>. solamente en el campo</li> <li>= . excepcionalmente</li> <li>. bajo vigilancia desde la ventana</li> <li>- . a veces</li> <li>. con hermano o hermana más joven</li> </ul>
53 Atraviesa solo la calle	prestando atención a la circulación y recogiendo los clavos cuando los hay	<ul style="list-style-type: none"> <li>- . con hermano o hermana mayor</li> <li>. solamente en el campo</li> <li>. bajo vigilancia desde la ventana</li> <li>= . excepcionalmente</li> <li>. únicamente una o dos calles pequeñas determinadas, cerca de casa</li> <li>- . a veces</li> <li>. con hermano o hermana más joven</li> <li>. con exclusión de boca-calles o grandes arterias particularmente peligrosas</li> </ul>
54 Va solo al colegio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sin vigilancia y sin arrastrarle. Nadie está encargado de él</li> <li>- (si el niño va al colegio con hermano o hermana, precisar si va solo cuando están ausentes)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- . excepcionalmente</li> <li>. va con hermano o hermana y acompañado cuando están ausentes</li> <li>. solo, o una parte del trayecto únicamente</li> <li>= . a veces solo, a veces acompañado</li> <li>. uno de los trayectos solo siempre</li> <li>. con hermano o hermana de más de dos años mayor, pero va solo cuando están ausentes</li> <li>- . con hermano o hermana más joven, de quien está encargado</li> <li>. con hermano o hermana mayor en dos años o menos, pero sólo cuando están ausentes</li> </ul>



N° de los Items	Texto de los Items-comportamiento	Ejemplos y escalas de cotación
55	Logra circular en "bici" entre calles pequeñas, solo o con compañeros de su edad	no = -. en un gran jardín o un patio . con hermano, hermana o compañero mayor en más de dos años -. raramente . con hermano, hermana o compañero de dos años o menos mayor
56	Logra tomar el tren solo o con niños de su edad	- para un viaje de al menos dos horas - no se le "confía" a alguien -. tren de cercanías . viaje en avión . con hermano o hermana dos años mayor =. con hermano o hermana de dos años o menos mayor -. excepcionalmente, una vez . con hermano o hermana más joven de quien está encargado
57	Toma el autobús solo, para un recorrido conocido y sin "transbordo"	-. con hermano o hermana mayor =. una sola vez . con un compañero de su edad -. raramente . con hermano o hermana más joven
58	Toma el autobús solo, para un itinerario conocido, pero se desenvuelve para "transbordar"	-. con hermano o hermana más mayor =. una sola vez . con compañero de su edad -. raramente . con hermano o hermana más joven
59	Toma el metro solo, para un itinerario conocido y sin "transbordo"	-. con hermano o hermana más mayor =. una sola vez . con compañero de su edad -. raramente . con hermano o hermana más joven

N° de los Items	Texto de los Items-comportamiento	Ejemplos y escalas de cotación
60	Toma el metro solo, para un itinerario conocido, pero se desenvuelve para "transbordar"	<ul style="list-style-type: none"> <li>- . con hermano o hermana más mayor</li> <li>= . una sola vez               <ul style="list-style-type: none"> <li>. con compañero de su edad</li> </ul> </li> <li>- . raramente               <ul style="list-style-type: none"> <li>. con hermano o hermana más joven</li> </ul> </li> </ul>
61.	Toma el metro o auto-bus solo, para un itinerario nuevo, con cambio, pero con indicaciones previas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- . con hermano o hermana más mayor</li> <li>= . con compañero de su edad               <ul style="list-style-type: none"> <li>. recorrido nuevo, pero sin cambiarlo (implica más que 57 y/o 59)</li> </ul> </li> <li>- . una sola vez, raramente               <ul style="list-style-type: none"> <li>. con hermano o hermana más joven</li> </ul> </li> </ul>
62	Logra organizarse él mismo un itinerario a y/o través de París y seguirlo solo (en autobus o metro)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- . lo organiza, pero no lo sigue solo</li> <li>= . con compañero de su edad</li> <li>- . una sola vez, raramente</li> </ul>
<p>2. Tiempo libre</p> <p>a. Cine</p>		
63	Puede ir al cine	<ul style="list-style-type: none"> <li>- . proyección de películas en casa o en casa de amigos</li> <li>= . filmes en la T.V.</li> <li>= . una sola vez en su vida               <ul style="list-style-type: none"> <li>. cine-club exclusivamente</li> </ul> </li> </ul>
64	Va al cine al menos una vez cada dos meses	<ul style="list-style-type: none"> <li>no =</li> <li>- . sesiones en el colegio o en el patronato</li> <li>- . de media, pero muy irregular               <ul style="list-style-type: none"> <li>. cine-club exclusivamente</li> </ul> </li> </ul>
65	Va al cine al menos una vez al mes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- . sesiones en el colegio y en el patronato</li> <li>= . de media, pero muy irregular               <ul style="list-style-type: none"> <li>. cine-club exclusivamente</li> </ul> </li> </ul>



N° de los Items	Texto de los Items-comportamiento	Ejemplos y escalas de cotación
66	Escoge él mismo las películas que va a ver, pero sometiendo su elección a la aprobación de los padres	no = -. raramente . tiene "ideas" a veces hace sugerencias -. frecuentemente
67	Escoge solo los filmes que va a ver	va sin tener que pedir la aprobación de los padres, pero tiene en cuenta sus criterios de elección
-. escoge con hermano o hermana mayor en más de dos años =. una vez . sin autorización . escoge con hermano o hermana mayor en dos años o menos -. frecuentemente . escoge con amigo de su edad		
68	Puede ir al cine sin ser acompañado por adultos o por "mayores"	el o los "acompañantes" no tienen más de quince años
=. una vez -. raramente		
69	Puede ir solo al cine	no = -. con hermano, hermana o amigo, incluso más joven -. una sola vez, raramente
70	Va a ver cualquier película siempre que, por supuesto, esté autorizada, a los "menores de trece años".	- no hay, por parte de los padres, un criterio de selección cualquiera que sea - ello no implica necesariamente una iniciativa del niño (ítem 67)
-. dentro de una cierta categoría de filmes . cuando sus padres lo han visto antes =. excepcionalmente, en vacaciones por ejemplo -. frecuentemente		
71	Cuando va al cine solo o con compañeros está dispensado de pedir autorización	aquí se trata de permiso de ir al cine sin autorización previa y no de la libertad de selección de las películas
-. con hermano o hermana mayor en dos años . en días fijos, autorizado de una vez por todas por los padres =. una vez . sin autorización . con hermano o hermana mayor en dos o menos años -. frecuentemente		

N° de los Items	Texto de los Items-comportamiento	Ejemplos y escalas de cotación
72 Plantear sólo cuando la respuesta sea - o ± en el ítem 65  Va al cine sin día fijo	se trata de una frecuencia que no tiene el carácter de una costumbre como, por ejemplo, ir al cine cada miércoles o cada domingo y casi nunca otro día	no = -. día fijo impuesto por la escolaridad o las sesiones de cine-club -. en día fijo sólo en vacaciones . bien el jueves, - bien el domingo
b. Salidas-frecuentación de compañeros		
73 Con autorización previa, trae a los compañeros del colegio a casa	no se trata de "invitación" en toda regla	-. fiesta de cumpleaños . solamente para llevarle las tareas cuando está enfermo =. excepcionalmente . uno o dos compañeros o vecinos, siempre los mismos . sin permiso . sólo en vacaciones -. a veces
74 Trae a sus compañeros de la escuela a casa. Tiene permiso para ello, sin necesidad de volverlo a pedir		-. sin permiso . sólo en vacaciones =. excepcionalmente . uno o dos compañeros o vecinos, siempre los mismos -. a veces
75 Con previa autorización, va a casa de los compañeros	de los compañeros del colegio, por ejemplo, que al principio los padres pueden no conocer. No se trata tampoco de "invitación"	-. fiesta de cumpleaños . sólo para llevar las tareas =. excepcionalmente . uno o dos compañeros o vecinos, siempre los mismos . únicamente compañeros que los padres conocen bien . sin permiso . sólo en vacaciones -. a veces
76 Va a casa de los compañeros. Tiene permiso para ello, sin necesidad de volverlo a pedir	ídem ítem 75	-. sin permiso . sólo en vacaciones =. excepcionalmente . uno o dos compañeros o vecinos, siempre los mismos . únicamente compañeros que los padres conocen bien -. a veces



N° de los Items	Texto de los Items-comportamiento	Ejemplos y escalas de cotación
77	Obtiene permiso para no volver siempre directamente a casa a la salida de la escuela o bien para salir después de haber vuelto a casa, a condición de pedirlo previamente	para ir de paseo, hacer un asunto personal, jugar en la calle o en el patio, por ejemplo
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- . sólo jueves o domingo</li> <li>= . sin permiso</li> <li>. no más de diez minutos</li> <li>- . raramente</li> </ul>
78	Puede no ir directamente a la casa al salir de la escuela o volver a salir después de haber pasado por casa. Tiene permiso sin pedirlo cada vez	que deba o no rendir cuentas de lo que ha hecho
		<ul style="list-style-type: none"> <li>no =</li> <li>- . sin permiso</li> <li>. no más de diez minutos</li> <li>- . raramente</li> </ul>
79	Puede salir solo o con compañeros, sin adulto	para una salida de al menos una hora: paseo, jardín, visita de monumento o de museo
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- . menos de media hora</li> <li>. con hermano, hermana o compañero mayor en más de dos años</li> <li>- . excepcionalmente</li> <li>. de media o una hora</li> <li>. con hermano o hermana mayor en dos años o menos</li> <li>. sólo en vacaciones</li> <li>- . a veces</li> </ul>
80	Logra, con el acuerdo de los padres, por su puesto, salir para un "week-end" (o más tiempo) con un grupo de jóvenes	"scouts" u otros
		<ul style="list-style-type: none"> <li>no =</li> <li>- . colonias de vacaciones o residencia para niños</li> <li>. salida sólo para un día</li> <li>- . una sola vez</li> </ul>
3. Dinero a. Disponibilidad		
81	Cuando hace recados o cuando debe pagar algo (cantina, autobus, metro, etcétera), se le confía dinero	el dinero no está en cerrado en un sobre o una cartera que no debe abrir. Manipula él mismo el dinero. Cuenta la moneda cuando la hay
		<ul style="list-style-type: none"> <li>no =</li> <li>- . excepcionalmente</li> <li>. dinero encerrado en un sobre o una cartera</li> <li>. sólo en presencia de la madre</li> <li>- . a veces</li> </ul>
82	Recibe dinero personal (sin que sea una asignación regular), del que él dispone como quiere. pero debe dar cuenta de la utilización que hace de ello	- no se trata de sus más importantes dadas como regalo de cumpleaños o de Navidad, sino de una pequeña suma dada de vez en cuando como recompensa o sin
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- . bajo dirección de la madre</li> <li>- . en alcancía que la madre guarda</li> <li>= . excepcionalmente</li> <li>. regalos de cumpleaños o Navidad</li> <li>. con el previo acuerdo</li> </ul>

N° de los Items	Texto de los Items-comportamiento	Ejemplos y escalas de cotación
	motivo preciso - el dinero puede venir de los padres o de cualquier otra persona	do de la madre . en presencia de la madre . dispone de ello, pero no le está permitido -. a veces . en alcancía, pero coge dinero de ahí cuando quiere
83 Recibe dinero personal (sin que sea una asignación regular), del que dispone libremente sin tener que dar cuentas de la utilización que ha hecho de él	idem ítem 82	no = -. excepcionalmente . bajo la dirección. con el acuerdo o en presencia de la madre . dispone de ello sin rendir cuentas, pero no tiene permiso -. frecuentemente no debe rendir cuentas . en alcancía, pero coge dinero de ahí cuando quiere
84 Recibe dinero para pequeños gastos, en forma de asignación regular (semanal o mensual) del que dispone como quiere, pero debe dar cuenta de la utilización que hace de ello	-cualesquiera que sea la suma asignada (especificar la suma y la periodicidad de la asignación)	-. alcancía que la madre controla . lo ha recibido, pero no recibe más . bajo la dirección de la madre =. con el previo acuerdo de la madre . dispone de ello sin habérselo permitido -. sin alcancía, toma dinero cuando quiere
85 Recibe dinero en forma de asignación regular (semanal o mensual), del que dispone libremente, sin tener que dar cuentas de la utilización de él	idem ítem 84	-. bajo la dirección, con el acuerdo, o en presencia de la madre . dispone de ello sin que le sea permitido =. a veces
b. Utilización		
Los ítems 86, 87 y 88 se deben aplicar incluso si los ítems 82, 83, 84 y 85 fallan		
86 Sabe comprobar la moneda cuando hace compras	(precisar las sumas)	no = -. una suma igual o inferior a un franco -. raramente . sabe hacerlo, pero no siempre piensa en ello



N° de los Items	Texto de los Items-comportamiento.	Ejemplos y escalas de <u>co</u> tación.
87 Gasta el dinero que tiene	contrariamente a ciertos niños que conservan el dinero sin hacer nunca uso de él.	<p>no †</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- . excepcionalmente.</li> <li>. incitado por la madre o cualquier persona.</li> <li>. guarda con vistas a compras que nunca hace.</li> </ul> <p>†. raramente</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. gasta sucesivamente en pequeñas cosas.</li> <li>. guarda el dinero para grandes compras o regalos. Efectúa realmente estas compras.</li> </ul>
88 Organiza su pequeño "presupuesto".	no gasta todo sucesivamente. Llega a prever una compra a largo plazo y economizar con vistas a esta compra.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- . excepcionalmente.</li> <li>. obligado por la madre.</li> <li>. intenta, pero no lo consigue</li> </ul> <p>†. raramente</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. a breve plazo (dos o tres semanas)</li> <li>. por sugerencia, <u>pe</u> sin obligación</li> </ul> <p>t. a veces; frecuentemente.</p>
C. DIVERSOS		
89 Conoce su dirección.	integralmente y sin dudar.	<p>no †</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- . la calle, no el número</li> <li>. lo sabía, pero no lo sabe ya.</li> </ul>
90 No solamente sabe leer la hora, sino que la utiliza en su vida cotidiana.	utiliza en la vida corriente indicaciones horarias. La lectura de la hora no es describirla o un pasatiempo, sino un automatismo útil.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- . está aprendiendo</li> <li>. lee solamente la aguja grande</li> <li>. hace referencia a la hora, sin leerla él mismo.</li> <li>. lectura dudosa sin utilización</li> <li>. al comienzo la lectura es aún dudosa,</li> </ul>

N° de los Items	Texto de los Items-comportamientos.	220.- Ejemplos y escalas de <u>co-</u> tación.
91 Llega a escribir él mismo una <u>car</u> ta.	-sabe cómo debe presentarla y se desenvuelve solo para redactarla. -no importa la ortografía y la escritura.	pero la <u>utilización</u> es correcta. la lectura es <u>auto-</u> mática, pero <u>poco</u> utilizada.  - con ayuda de la madre + primero un borrador, comprobado por la madre. . lo hace solo, pero no conoce las <u>con-</u> venciones sobre la página y de <u>comien</u> zo y final. +. <u>excepcionalmente</u> . . carta muy <u>corta</u> incorrecta en la ortografía y la <u>re</u> dacción.
92 Llega a hacer solo correctamente un sobre, sellarlo y <u>en</u> viarlo por correo.	no se pone nervioso, comprende lo que se le dice y sabe responder convenientemente (por ejemplo, que la persona llama da esté o no esté allí)	not+ -. sellarle y <u>enviar</u> -le únicamente. +. <u>excepcionalmente</u> . dirección mal <u>co-</u> locada, pero <u>legi-</u> ble.
93 Llega a responder x al teléfono	no se pone nervioso, comprende lo que se le dice y sabe responder convenientemente (por ejemplo, que la persona llama da esté o no esté allí)	not+ -. <u>excepcionalmente</u> cuando hay <u>teléfo</u> no en casa habla, pero no responde él mismo. +. <u>excepcionalmente</u> cuando no hay <u>te-</u> léfono en casa <u>sa-</u> be responder, pero no sabe recibir un recado.
94 Llega a tomar la (93) iniciativa de utilizar el teléfono.	sabe marcar el número, pedir hablar con una <u>per</u> sona, etc., comprende los sonidos.	-. es preciso decirle el número. +. es necesario <u>escri</u> birle el número y descifrarle <u>sucesi</u> vamente.



N° de los Items	Texto de los items-comportamiento	221.- Ejemplos y escalas de cotación.
95 Llega a hacer una operación en Correos	expedir un paquete o un giro, por ejemplo	<ul style="list-style-type: none"> <li>. no comprende los sonidos.</li> <li>. no toma la iniciativa</li> <li>. excepcionalmente</li> </ul> no † -. en presencia de la madre o persona mayor. †. una sola vez
96 Hace su maleta para salir de vacaciones	no se trata exclusivamente de los juegos y libros, sino de sus efectos personales (muda, ropas...)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-. juegos y libros únicamente.</li> <li>da su opinión sobre la ropa que quiere llevar</li> <li>=. una sola vez con ayuda de su madre.</li> <li>†. más de una vez               <ul style="list-style-type: none"> <li>. prepara sus efectos únicamente para las salidas en "week-end"</li> <li>. lo hace solo con previas indicaciones de la madre.</li> </ul> </li> </ul>

## II. INTERESES

### A. INTERESES POR LOS LIBROS Y LA LECTURA

97 Le divierte intentar leer, descifrar los rótulos de las tiendas, anuncios, títulos de películas, nombres de estaciones de metro, etc.		<ul style="list-style-type: none"> <li>-. estimulado</li> <li>†. raramente               <ul style="list-style-type: none"> <li>. empieza</li> </ul> </li> <li>†. a veces               <ul style="list-style-type: none"> <li>. lo ha hecho, pero ya no lo hace.</li> </ul> </li> </ul> Se concede el punto de este item, cualquiera que sea su calificación, cuando el niño obtiene cuatro puntos en los items siguientes (98 a 105).
98 Se interesa por las imágenes de pequeños libros infantiles.	libros de imágenes con texto breve.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-. excepcionalmente</li> <li>†. raramente; a veces               <ul style="list-style-type: none"> <li>. por estímulo</li> <li>. frecuentemente</li> </ul> </li> </ul>

N° de los Items	Texto de los items-comportamientos.	Ejemplos y escalas de <u>co-</u> tación.
99 Se interesa por (98) los textos de los libros infantiles.	-lee o se hace leer el texto. -(especificar si lo lee él mismo o no)	<ul style="list-style-type: none"> <li>± . excepcionalmente; raramente</li> <li>. por estímulo</li> <li>+ . frecuentemente</li> </ul>
100 Se interesa por (99) las imágenes de revistas para <u>ni</u> ños	-sin prestar mucho interés al texto (anotar de qué revistas se trata).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- . excepcionalmente</li> <li>± raramente</li> <li>. tiras ilustradas de periódicos de adultos.</li> <li>. fotos o ilustraciones de semanarios de adultos.</li> <li>+ . a veces; frecuentemente.</li> <li>. una sola revista <u>mi</u>rada regularmente.</li> </ul>
101 Lee regularmente (99- una o varias <u>revis</u> tas para niños. 100)	-lee el texto - (anotar de qué <u>revis</u> tas se trata).	<ul style="list-style-type: none"> <li>no ±</li> <li>- . excepcionalmente; raramente.</li> <li>. bajo presión de los padres.</li> <li>. periódicos de <u>adultos</u> (ver ítem 104).</li> <li>. se hace leer el <u>texto</u></li> <li>+ . frecuentemente lee el texto.</li> </ul>
102 Lee "verda- (98- deros libros" 99-100-1001).	-las ilustraciones, si las hay, son <u>secunda</u> rias. -(pedir ejemplos de lecturas recientes y especificar la frecuencia relativa de cada tipo de lectura.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- . intenta, pero <u>renun</u>cia después de algunas páginas.</li> <li>± . excepcionalmente, raramente.</li> <li>. bajo presión de los padres.</li> <li>+ . a veces; frecuentemente.</li> <li>. rara vez acaba si el ítem 102 está cumplido (+). dar un punto a cada uno de los cuatro <u>item</u> precedentes, <u>cualquie</u>ra que sea la <u>respues</u>ta a estos items. <u>Pa</u>ra -0 ± se sigue la regla de los☆☆☆</li> </ul>



N° de los Items	Texto de los items-comportamiento	223.- Ejemplos y escalas de cotación.
103 Escoge solo las lecturas, con o sin control de los padres.	-en la biblioteca municipal o escolar, o comprán <u>do</u> las.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- . excepcionalment<u>e</u></li> <li>. por sugerencia de los padres.</li> <li><u>±</u>. raramente.</li> <li>. en la biblioteca de los hermanos o her<u>ma</u>nas.</li> <li>. préstamo de un <u>com</u>pañero.</li> <li><u>±</u>. a veces; frecuent<u>em</u>ente.</li> </ul>
104 Toma interés al periódico de los padres.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-lee los titulares, los artículos depor<u>ti</u>vos, etc.</li> <li>-el periódico puede ser tanto un semana<u>ri</u>o como un diario, pero a condición de que haya verdaderamen<u>te</u> lectura.</li> <li>-(especificar los títu<u>lo</u>s en los que el ni<u>ño</u> se interesa).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- . tiras ilustradas exclusivament<u>e</u></li> <li><u>±</u>. excepcionalment<u>e</u></li> <li>. lo hace, pero <u>est</u>á prohibido.</li> <li><u>±</u>. raramente; a <u>ve</u>ces.</li> <li>. títulos únicament<u>e</u>; artículos deportivos, hechos diversos, <u>etc</u>.</li> </ul>
105 Plantear sólo cuando la respuesta es + 0 <u>±</u> en los items 102 ó 99 (a con <u>di</u> ción de que -lea él mismo) o en el 101 (cuando se trate de -álbunes Tintin u otros libros del mismo géne <u>ro</u> ).	no se trata, evident <u>em</u> ente, de periódicos ilustrados.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- . excepcionalment<u>e</u>.</li> <li>. periódicos ilustra<u>do</u>s únicament<u>e</u>.</li> <li><u>±</u>. raramente; a <u>ve</u>ces.</li> <li>. pequeños libros <u>in</u>fantiles.</li> <li>. bajo presión de los padres.</li> <li><u>±</u>. frecuent<u>em</u>ente.</li> </ul>
Prosigue, en gene <u>ra</u> l, la lectura de un libro hasta el final.		

N° de los Items	Texto de los items-comportamientos.	Ejemplos y escalas de <u>co</u> tación.
B. INTERESES POR LA VIDA SOCIAL.		
106 Sabe cuál es la profesión de su padre y, llegado el caso, la de su madre.	aquí se trata de una simple denominación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- . "trabaja en una oficina.</li> <li>+ . denominación <u>muy</u> simplificada.</li> <li>. solamente de <u>uno</u> de los dos padres cuando la madre trabaja.</li> </ul>
107 Sabe en qué <u>con</u> siste el trabajo de su padre (y, llegado el caso, el de su madre)	en forma bastante <u>pre</u> cisa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>no +</li> <li>- . cree saber, <u>pero</u> no lo sabe.</li> <li>. vagamente.</li> <li>+ . sólo de uno de los padres.</li> </ul>
108 Se interesa por (106- la actividad <u>pro</u> fesional de su padre (y llegado el caso de su madre). Está al <u>co</u> rriente.	está al corriente de forma regular del <u>tra</u> bajo y de todos los problemas que puede plantear ese trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>no +</li> <li>- . está al <u>corriente</u>, pero de forma <u>pa</u>siva.</li> <li>. irregularmente.</li> <li>+ . únicamente <u>para</u> uno de los padres.</li> </ul>
109 Tiene un cierto <u>x</u> interés por la actualidad.	en un terreno cualquiera: deportivo, científico, político...	<ul style="list-style-type: none"> <li>- . excepcionalmente.</li> <li>+ . raramente.</li> <li>. de forma muy <u>vaga</u>.</li> <li>. se ha interesado por ello, <u>pero</u> <u>ah</u>ora ya no.</li> <li>+ . a veces, <u>frecuent</u>e.</li> <li>. en un solo <u>terreno</u>.</li> </ul>
110 Se informa él (109) mismo sobre la actualidad <u>depor</u> tiva o científica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- plantea cuestiones, toma la iniciativa de escuchar la radio, de leer el periódico, <u>dis</u>cute de ello, etc.</li> <li>-(especificar en qué <u>te</u>rreno)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- . excepcionalmente.</li> <li>+ . de cuando en <u>cuan</u>do.</li> <li>. lo ha hecho, <u>pero</u> ahora ya no.</li> <li>+ . de forma <u>continua</u>da.</li> </ul>
111 Se informa él (109) <u>☆</u> mismo sobre la actualidad <u>polí</u> tica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>idem item 110.</li> <li>- actualidad inmediata o reciente.</li> <li>-(especificar en qué terreno).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- . excepcionalmente.</li> <li>+ . de vez en <u>cuan</u>do.</li> <li>. lo ha hecho, <u>pero</u> ya no.</li> <li>+ . de forma <u>continua</u>da.</li> </ul>



N° de los Items	Texto de los items-comportamiento	225. - Ejemplos y escalas de cotación.
112 (109) Se informa él sobre los sucesos, la actualidad sentimental, las figuras del momento.	-ídem items 110 y 111 - (especificar en qué terreno)	-. excepcionalmente. ±. de vez en cuando. . lo ha hecho, pero ahora ya no. +. de forma continuada.
113 Comienza a saber distinguir las diferencias sociales entre la gente, con cierta objetividad.	-sobre compañeros del colegio, por ejemplo. -desde el punto de vista social, económico, cultural y del modo de vida.	-. cree saber, pero se equivoca. . no explícita, pero selecciona sus compañeros. =. únicamente desde el punto de vista económico hace constataciones muy concretas y restringidas sobre el modo de vida de la gente.

### C. DIVERSOS

114 Ha dejado de creer en los reyes magos.	(especificar la intensidad de la creencia cuando existía, y la edad y modalidades de desaparición)	-. se le ha dicho que no existe, pero cree igualmente en ello. . cree en ello solo para la navidad. ±. no cree en ello porque los padres siempre se han opuesto a esta creencia. . cree a medias.
115 Ha dejado de creer en las historias donde interviene lo maravilloso.	tiene una actitud crítica con respecto a los cuentos de hadas, le gusten o no.	-. sabe que no existe, pero cree igualmente en ello. ±. no cree porque los padres siempre se han opuesto a ello. . cree a medias.
116 Profundiza los conocimientos adquiridos en la escuela investigando informaciones nuevas mediante lecturas o cualquier otra fuente de información.	en historia, geografía, ciencias, etc.	no ± -. excepcionalmente. . a veces plantea preguntas a los padres. . lee antes, al comienzo del curso, todo su libro escolar.

N° de los Items	Texto de los items-comportamiento	Ejemplos y escalas de cotación.
117	Ha emprendido ya una colección, sabiéndola llevar con cuidado y <u>per</u> severancia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ . a veces.</li> <li>. lee los artículos de enciclopedia</li> <li>. busca informaciones suplementarias en los libros escolares de mayores.</li> <li>. hace experiencias con las lecciones de ciencias.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- . simple <u>acumulación</u>.</li> <li>. participa en la <u>co</u>lección de un <u>herma</u>no mayor o del <u>pa</u>dre.</li> <li>+ . con la ayuda de un hermano mayor o del padre.</li> <li>. ha empezado hace poco.</li> <li>. empieza, pero <u>no la</u> sigue.</li> <li>+ . lo ha hecho, pero ha abandonado ahora <u>este</u> tipo de actividad.</li> </ul>

### III. RELACIONES INTERINDIVIDUALES

118	admite no <u>acapa</u> rar la atención de su madre, de sus cuidados, de manera excesiva.	no ser para ella el centro del mundo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- . mucho mejor que <u>antes</u>.</li> <li>+ . lo ha admitido <u>siem</u>pre.</li> <li>. lo admite, pero <u>ello</u> le cuesta mucho.</li> </ul>
119	Comienza a tener el sentimiento de que los mismos <u>padres</u> pueden equivocarse, que no son infalibles. Lo que los padres dicen puede ser discutible, no es ya "artículo de fe"	<p>-no se trata aquí de <u>pen</u>sar que los padres <u>mien</u>ten, sino que pueden equivocarse (no <u>conten</u>tar se con una respuesta, tal como "yo no le miento nunca, en consecuencia el problema no se <u>plan</u>tea").</p> <p>- no se trata de <u>deso</u>bediencia o de <u>imper</u>tinencia: un niño puede desobedecer o ser <u>im</u>pertinente sin por ello</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- . uno de los <u>padres</u> es siempre "artículo <u>de</u> fe", pero el <u>otro</u> no lo ha sido <u>nunca</u>.</li> <li>+ . a veces</li> <li>. los <u>padres</u> no han sido nunca "artículo <u>de</u> fe".</li> <li>. uno de los <u>padres</u> es siempre "artículo <u>de</u> fe", pero el <u>otro</u> no lo es ya.</li> <li>+ . los <u>padres</u> no son ya "artículo <u>de</u> fe", -</li> </ul>



N° de los Items	Texto de los items-comportamiento.	227. -	Ejemplos y escalas de cotación.
	poner en duda el valor de lo que dice.		pero algún otro lo es (maestro, maestra, abuelos, hermano mayor).
120 Ahora sin poner dificultades se separa de sus padres.			<ul style="list-style-type: none"> <li>- . no tiene ocasiones de separación.</li> <li>. pone menos dificultades que antes.</li> <li>± . a veces</li> <li>. no pone dificultades cuando se va, pero lo hace cuando los padres se van.</li> <li>. no pone dificultades sólo para una corta separación.</li> <li>. pone dificultades a uno de los padres.</li> <li>. no pone dificultades, no dice nada, pero está al borde de las lágrimas.</li> <li>. no pone dificultades nunca.</li> <li>± . ahora no hace nunca cumplidos.</li> </ul>
121 Comienza a juzgar, juzgar, lo cual puede de manera bastante válida, lo que los padres dicen o hacen.	juzgar, lo cual puede de significar, tanto aprobar como desaprobado.		<ul style="list-style-type: none"> <li>- . expone juicios, pero poco validos.</li> <li>± . sólo con uno de los padres.</li> <li>. juicios sobre todo de pequeños detalles. Si el item 121 está acertado (+) y el item 119 fallado (-), no dar más que un punto (2 ± de duda) sobre los dos items.</li> </ul>
122 Sobre la base de intereses comunes, tiene con su padre discusiones donde cada uno de su punto de vista.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-no se trata, pues, de pedir informaciones como un niño pequeño puede hacerlo con una persona mayor, sino de tener un intercambio de puntos de vista, de discutir sobre un pie de igualdad.</li> <li>-(especificar sobre qué temas)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- . con madre, o hermano, o hermana mayor</li> <li>. pide informaciones, plantea preguntas a su padre.</li> <li>± . excepcionalmente, raramente.</li> <li>. pide informaciones con un esbozo de discusión.</li> <li>± . a veces.</li> </ul>

N° de los Items	Texto de los items-comportamiento	Ejemplos y escalas de cotación.
123 Los padres han dejado de utilizar con él castigos corporales (bofetadas, azotes):	-(especificar si se trata (o se trataba) de bofetadas o azotes y por qué son (o eran)).	no <u>±</u> . . no ha recibido <u>nunca</u> . . mucho menos <u>que</u> antes . todavía sólo de uno de los padres. †. no ha ocurrido <u>des</u> de hace seis <u>meses</u> .
124 Logra que los choques entre sus padres y él se manifiesten a propósito del margen de independencia que se le concede.	quiere ser más libre, más independiente en ciertos terrenos (especificar cuáles), - mientras que los padres no están de acuerdo e intentan imponer su punto de vista, etc.	no <u>±</u> -. excepcionalmente, raramente. . no hay ocasión, <u>pues</u> es muy libre. . en todos los <u>pequeños</u> detalles de la vida cotidiana. †. a veces.
B. RELACIONES CON LOS "CONTEMPORANEOS"		
125 Participa en juegos de equipo.	-paco-ladrón, pelota, deportes de equipo, etc. - en la escuela, en vacaciones, etc. - (especificar de qué juegos se trata).	-. excepcionalmente. †. raramente. . juega, pero <u>no le</u> gusta mucho. . acepta mal <u>someter</u> se a las reglas, <u>per</u> der, etc. †. a veces, <u>frecuentemente</u> .
126 Con niños de su edad, llega a tener otras actividades que el juego: charlar, discutir, escuchar discos.	-mirar la T.V. no cuenta. -en casa, en el jardín, etc. -(especificar de qué actividades se trata)	-. sólo T.V. †. excepcionalmente. . juegos de mesa. †. raramente, a <u>veces</u> .
127 Cuando está con niños de su edad, discute y charla con más frecuencia que juega.		-. excepcionalmente, raramente. . juegos de mesa. †. tiempo repartido por igual entre la charla y el juego. †. <u>frecuentemente</u> .



N° de los Items	Texto de los items-comportamiento.	Ejemplos y escals de cotación.
128 Ha dejado de jugar con sus compañeros (o hermanos o hermanas) a juegos en los que cada uno tiene un papel.	-por ejemplo, vaqueros, indios, historias de - la T.V., escuela, mercado, etc. -(especificar de qué juegos se trata).	-. no ha jugado nunca a ellos. . juega muchos menos que antes. +. no juega ya con sus compañeros, pero - juega aún solo. . no ha jugado nunca con sus compañeros, pero tampoco juega ya solo. . representa obras, monta espectáculos de su propia composición. La actividad está más organizada.
129 Participa activamente en una agrupación de jóvenes.	"scouts", por ejemplo. Le gusta participar en ello y ser un miembro activo.	no + -. de hecho participa, pero no le gusta. +. le ha gustado, pero no le gusta ya.
130 Tiene uno o varios amigos - con los cuales está mucho y - que tienen un gran lugar en su vida.	-no se trata de compañeros, es más que compañeros, son verdaderos amigos. -(especificar cómo ha - conocido a sus amigos y desde cuánto tiempo dura la amistad.)	-. buenos compañeros. +. un amigo con el que está mucho desde hace poco tiempo. . aprecia mucho a un niño, pero le ve rara vez. . está mucho con sus amigos, pero los - cambia frecuentemente. +. primos, vecinos, amigos de vacaciones, niños más mayores o más jóvenes que él no importa demasiado.

### C. ADAPTACIÓN A LA VIDA SOCIAL.

131 Emplea el "usted" cuando conviene.	ha dejado de tener con los extraños el tuteo - de los niños pequeños.	. raramente. +. a veces, frecuentemente. . comienza, pero se equivoca todavía. +. siempre.
--	---	---



N° de los  
Items

Texto de los item-comportamiento.

230. -  
Ejemplo  
y escalas de cotación.

- 132 Tiene, con los extraños, un comportamiento adaptado, un comportamiento ni de "grande", ni demasiado tímido.
- no tiene un contacto "bebé" (excesivamente audaz, como si conociese a todo el mundo, o excesiva timidez como los niños muy pequeños)
- . frecuentemente.  
muy desenvuelto.  
. paralizado de timidez.  
+. un poco tímido.  
. al primer contacto bien adaptado, pero se enardece rápido.
- 133 Sabe establecer un contacto cuando se encuentra solo cara a cara con un extraño para un corto momento.
- por ejemplo, si abre la puerta a un visitante, sabe saludar, le hace entrar, brevemente, sabe desenvolverse convenientemente en esta situación o cualquier otra del mismo género.
- . nunca solo con un extraño.  
. se pone nervioso y se dirige a su madre o a los mayores.  
+. lo hace, pero con poca soltura, lo teme.
- 134 En las responsabilidades que se le dan, se puede confiar en él.
- le gusta tener responsabilidad y se muestra capaz cuando se las dan, por supuesto, para su edad.
- . excepcionalmente, raramente.  
+. según la circunstancias.  
. no le gustan las responsabilidades, pero se puede tener confianza en él si se le deja.
- 135 Cuando la situación lo exige, consigue controlar la expresión de sus sentimientos ante los extraños.
- por ejemplo, si se le ofrece algo que ya tiene, o si se le da de comer algo que no le gusta, consigue no decirlo, para no mostrar su decepción.
- no +  
-. raramente  
. lo intenta, pero lo consigue mal.  
+. a veces, frecuentemente en familia.  
. lo dice después.
- 136 Cuando ha cometido una falta, acepta la responsabilidad.
- no lo niega, no atribuye la responsabilidad a los demás, no intenta justificarse a toda costa.
- . raramente.  
. no se puede nunca saber quién ha cometido la falta.  
+. a veces.  
. acepta la responsabilidad, pero intenta siempre justificarse.  
+. frecuentemente.

N° de los  
Items

Texto de los items-comporta-  
miento.

231.-  
Ejemplos  
y escalas de co-  
tación.

- |     |   |  |   |
|-----|---|--|---|
| 137 | Juzga a su <u>maes</u><br><u>tro(a)</u> en forma<br>bastante objeti <u>i</u><br>va.   | hace reflexiones sobre<br>su carácter, su valor;<br>los compara con los -<br>profesores de los años<br>precedentes.  | -. no dice nada, no<br>habla de ello.<br>. reflexiones sobre<br>el aspecto exterior.<br>. admiración incondi <u>i</u><br>cional.<br><u>+</u> . reflexiones sobre<br>pequeños detalles.<br><u>+</u> . tiene una admira-<br>ción fundada que él<br>justifica. |
| 138 | Siente por si<br>mismo lo que<br>se debe (o pue <u>e</u><br>de) decir o no<br>decir según los<br>interlocutores<br>o las personas<br>presentes. | no "mete la pata".   | -. frecuentemente<br>"mete la pata"<br>. muy tímido, no di-<br>ce nada.<br>. a veces aguanta una<br>una "metedura de -<br>pata" y lo dice <u>des</u><br>pués, en familia,<br>pero a veces tam-<br>bién lo hace.<br><u>+</u> . frecuentemente.               |
| 139 | Consigue guar-<br>dar un secreto<br>respecto de sus<br>prójimos.  | - por ejemplo, si <u>pre</u><br>para un regalo o una<br>sorpresa para un miem <u>br</u><br>bro de la familia, -<br>no habla de ello ante<br>riormente.<br>-no se trata de miste <u>e</u><br>rios, de disimulos,<br>sino de un secreto di <u>i</u><br>fícil de guardar. | -. anuncia un regalo,<br>sin precisar cuál<br><u>+</u> . a veces, raramente.<br>. habla de ello de <u>ma</u><br>nera retorcida, hace<br>alusiones "misterio <u>o</u><br>sas".<br><u>+</u> . guarda el secreto<br>hasta el final fre-<br>cuentemente.        |



2.- ESCALA DE DESARROLLO PSICOSOCIAL  
MODIFICADA SEGUN CRITERIO DE LOS  
JUECES

CUESTIONARIO

I.- AUTODIRECCION.

A.- En La Casa.

1.- Autonomía Material.

a.- En La Casa.

Item	Criterio
1.-Corta por sí mismo la carne, cuando es blanda.	Carne molida, pana, jamón.
2.-Corta solo cualquier tipo de carne.	Bistec, chuleta, pollo, etc.
3.-En la mesa usa servilleta anudada 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 insuficiente. Le permiten que se autoregule.
b.- <u>Aseo</u>	
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 pedírselo 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 pedírselo.	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 lima.
19. - Se limpia las uñas solo, sin vigilancia ni control.	
20. - Se limpia las uñas solo, sin que haya que pedírselo.	
21. - Se corta las uñas solo, pero hay que decirle y vigilarlo o controlarlo.	
22. - Se corta solo las uñas, sin vigilancia ni control.	
23. - Se corta solo las uñas, sin necesidad de pedírselo.	Por iniciativa propia.
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.	Se 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 le van entregando la ropa.	No tiene ayuda para los detalles. No se le vigila y lo hace correctamente.
28. - Se viste solo.	Sin 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 siesta. No duerme siesta.	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 (m/m una vez a la semana) se <u>a</u> cuesta más tarde que de costumbre.	Para ver TV, ocasión de una <u>visi</u> ta, etc.
36.-Puede estar despierto hasta tarde.	Por cine, visitas, salidas, etc. (precisar la hora).
e. - <u>Varios</u> .	
37.-Dejó de usar definitivamente la bacinica.	
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.	Mas 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 <u>con</u> trol.	
45.-Hace sólo sus tareas, pero se le revisan cuando las <u>ter</u> mina.	Sin vigilancia ni ayuda.
46.-Hace sus tareas sólo, con <u>a</u> tención y cuidado.	Importa que lo haga de modo <u>res</u> ponsable más que bien. Sin vigilancia, ayuda ni <u>revisión</u> .
47.-Planifica sólo su trabajo escolar de la semana, en forma adecuada.	Reparto de trabajos, pruebas, etc.
b. - <u>Ayuda Casera</u> .	



48. -Ayuda en las tareas de la casa.	Aporta una ayuda eficaz con cierta responsabilidad, por ejemplo: Barrer, lavar platos, compras. No es necesario que sea ayuda sistemática.
49. -Es capaz de cuidar un niño de uno a dos años de edad.	Se las arregla 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, comidas, durante un día o dos días.
B. - <u>En El Exterior.</u>  1. - <u>Desplazamientos.</u>	
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 si este no 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.	



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. - <u>Tiempo Libre.</u> a. - <u>Cine.</u>	
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.-Elije él mismo las películas que va a ver, pero pidiendo la aprobación de sus padres.	Los padres determinan si ve o no la película.
67.-Elije 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. - <u>Salidas.</u>	
73.-Trae a sus compañeros de colegio a la casa, teniendo previamente permiso.	-Y/o amigos. No se trata de invitación formal como por ejemplo: cumpleaños.
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: cumpleaños.
76.-Va a casa de compañeros -con permiso- y sin necesidad de pedirlo cada vez.	Paseos o juegos. No se trata de invitación formal. Solo avisa - donde va.



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.	-Deba 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. - <u>Dinero.</u> a. - <u>Disponibilidad.</u>	
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 - disponiendo 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 presionado a informar en qué gastó el dinero.
84. - Recibe dinero en forma regular (semanal o mensual), disponiendo de él como quiera, pero debe dar cuenta de su utilización.	Sumas pequeñas.
85. - Recibe dinero en forma regular (semanal o mensual), disponiendo de él como quiera, sin tener que dar cuenta de su utilización.	- No está presionado a informar en qué gastó el dinero.
b. - <u>Utilización.</u>	
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 contrario de otros niños que lo guardan solamente.
88. - Organiza su pequeño presupuesto.	Llega a preveer una compra a largo plazo y economiza con vistas a esa compra.
c. - <u>Diversos.</u>	



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, comprende 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.
<u>II.-INTERESES.</u>	
<u>A.- Interés por la Lectura.</u>	
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 ejemplos.
102.-Lee libros con más texto que ilustraciones.	
103.-Elije sólo lo que lee, con o sin control de los padres.	En biblioteca, comprando textos, etc.
104.-Se interesa por el diario.	Lee titulares o algunos artículos.
105.-En general lee los libros hasta el final.	Haberlo hecho más de una vez.
<u>B.-Interés por la Vida Social.</u>	
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.



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 su acontecer.
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 artistas.	Especificar en qué terreno. No es que le gusten sus canciones o películas, sino que le interesa lo que hacen en sus vidas.
113. -Empieza 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. - <u>Diversos.</u>	
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 en forma independiente.	No es solo preguntar sobre un tema, es una preocupación y búsqueda mantenida: lee artículos de enciclopedia, hace experiencias con lecciones de ciencias.
117. -Ha formado una colección, la cual sabe organizar y cuidar.	Es actividad organizada, no solo acumulación.
III. - <u>RELACIONES INTERINDIVIDUALES.</u>	
A. - <u>Relaciones con los Padres.</u>	
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 expone sus puntos de vista.	Se trata de un intercambio de puntos de vista, de discutir sobre un pie de igualdad.



123. - Los padres ya no lo castigan físicamente.	Hace por lo menos 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. - <u>Relaciones con los Pares.</u>	
125. - Participa en juegos de grupo.	Deportes, paco-ladrón, etc.
126. - Con niños de su edad comparte actividades como conversar, escuchar discos.	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, policías, 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. - <u>Adaptación a La Vida Social.</u>	
131. - Emplea el "usted" cuando <sup>con los padres</sup> <del>con los padres</del>	No se tutea con los extraños.
132. - Tiene un comportamiento adecuado con los extraños.	No es tímido ni demasiado familiar.
133. - Sabe establecer un contacto con 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 justificarse.
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 guardar.



ADAPTADA.3.1. - CUESTIONARIO

## I. - AUTODIRECCION.

## A. - En La Casa.

## 1. - Autonomía Material.

a. - En La Casa.

ITEM	CRITERIO
1.- Corta por sí mismo la carne, cuando es blanda.	Carne molida, pana, jamón.
2.- Corta solo cualquier tipo de carne.	Bistec, chuleta, pollo, etc.
3.- Se sirve sólo alimentos de preparación simple.	Se desenvuelve sólo para comer pan, mermeladas, bebidas, etc.
4.- Come solo en la mesa.	Se desenvuelve sin mayores dificultades, con o sin el control materno
5.- Sabe regular convenientemente la cantidad que come, y lo dejan decidir.	No come en exceso o en forma insuficiente. Le permiten que se autoregule.
b. - <u>Aseo.</u>	
6.- Se lava solo las orejas, sin vigilancia ni control.	Se acepta que a veces haya que pedirselo.
7.- Se baña solo, pero hay que pedirselo y vigilarlo o controlarlo.	Se lava, se enjuaga y se seca perfectamente. El aseo puede realizarse en tina u otro artefacto.
8.- Hace su aseo completo, sin vigilancia ni control.	Lo hace bien. Sin vigilancia durante el baño, ni control posterior.
9.- Hace su aseo completo, sin necesidad de pedirselo.	Sabe cuando debe hacerlo, se desenvuelve solo, sin intervención materna.
10.- Se limpia solo las uñas, pero hay que pedirle que lo haga.	Con escobilla, cortauñas o lima.
11.- Se limpia las uñas solo, sin vigilancia ni control.	
12.- Se limpia las uñas solo, sin que haya que pedirselo.	
13.- Se corta las uñas solo, pero hay que decirle y vigilarlo o controlarlo.	
14.- Se corta solo las uñas, sin vigilancia ni control.	
15.- Se corta solo las uñas, sin necesidad de pedirselo.	Por iniciativa propia.



ITEM	CRITERIO
16. - Se lava, se enjuaga y se seca la cabeza, sin ayuda.	Se acepta que a veces haya <u>vigilancia</u> control o se le pida hacerlo.
c. - <u>Vestido.</u>	
17. - Se desviste sin ayuda.	Se acepta ayuda en algunos detalles: botones, cierres, cordones.
18. - Se viste solo.	Sin ayuda ni control.
19. - Sabe cuando debe cambiarse de ropa y lo hace él mismo.	Cuando está sucio, para una salida, etc.
20. - Decide solo que ropa usar.	Escoge según el tiempo y las <u>circun-</u> <u>tancias.</u>
21. - Es capaz de pegar algún botón o coser alguna prenda.	En forma seria, como actividad útil y no lúdica.
d. - <u>Dormir.</u>	
22. - Dejó de dormir siesta. No duerme siesta.	Pasa todo el día sin sueño o sin <u>re-</u> <u>posar</u> en cama.
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.	Por iniciativa propia.
25. - Estudia y hace sus tareas bien sin vigilancia ni control.	
26. - Hace solo sus tareas, pero se le revisan cuando las termina.	Sin vigilancia ni ayuda.
27. - Hace sus tareas solo, con <u>aten-</u> <u>ción</u> y cuidado.	Importa que lo haga de modo <u>respon-</u> <u>sable</u> más que bien. Sin <u>vigilancia,</u> <u>ayuda,</u> ni <u>revisión.</u>
b. - <u>Ayuda Casera.</u>	
28. - Es capaz de cuidar un niño de uno a dos años de edad.	Se las arregla para vigilar sus <u>jue-</u> <u>gos,</u> darle de comer, etc.
29. - Puede hacer pequeños arreglos en la casa.	Clavar, atornillar, pegar, reparar, etc. Son arreglos realmente <u>úti-</u> <u>les.</u>
30. - Puede responsabilizarse de la casa si es necesario.	Si la madre está enferma, por ej: Trabajo de la casa, compras, <u>comi-</u> <u>das,</u> durante un día o dos.
b. - <u>En El Exterior.</u>	
1. - <u>Desplazamientos.</u>	
2. - <u>Tiempo Libre.</u>	
a. - <u>Cine.</u>	



ITEM	CRITERIO
31. - Va al cine.	Por lo menos 2 veces al año, sin considerar funciones dadas en el <sup>colegio</sup> giro.
32. - Elige él mismo las películas que a va a ver, pero pidiendo la aprobación de sus padres.	Los padres determinan si ve o no la película.
32. - Elige él mismo las películas que va a ver.	Sin pedir aprobación a los padres, aunque teniendo en cuenta sus criterios.
33. - Va al cine sin día fijo.	En días u ocasiones variables.
b. - <u>Salidas.</u>	
34. - Trae a sus compañeros de colegio a la casa, teniendo previamente permiso.	-Y/o amigos. No se trata de invitación formal como por ej: cumpleaños.
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.	Paseo de al menos una hora.
3. - <u>Dinero.</u>	
a. - Disponibilidad.	
b. - <u>Utilización.</u>	
37. - Sabe contar el dinero cuando compra.	- Sabe contar el vuelto, mínimo \$ 100.
38. - Organiza su pequeño presupuesto.	Llega a preveer una compra a largo plazo y economiza con vistas a esa compra.
c. - <u>Diversos.</u>	
39. - Conoce la dirección de su casa.	Integramente y sin dudar.
40. - 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.
41. - Escribe solo una carta.	La redacción solo. No importa la ortografía.
42. - Sabe usar correctamente un sobre de cartas, cerrarlo, ponerle estampilla y enviarlo.	Sin ayuda.
43. - Sabe contestar el teléfono.	Comprende lo que se dice y responde correctamente.
44. - Por iniciativa propia usa el teléfono.	Marca el número y habla, comprende de los sonidos.
45. - Es capaz de hacer un trámite en el correo.	Mandar encomienda, giro, etc. Sin ayuda.



ITEM	CRITERIO
46. - Hace solo su maleta para salir de vacaciones.	Tanto juegos, como efectos personales: ropa por ejemplo.
<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.	Libros de imágenes, con texto breve.
49. - Se interesa por los textos de libros infantiles.	Lee o hace que le lean.
50. - Se interesa por las imágenes de revistas para niños.	Presta poco interés al texto.
51. - Lee regularmente una o varias revistas para niños.	Lee el texto y la lectura es periódica. Pedir ejemplos.
52. - Lee libros con más texto que ilustraciones.	
53. - Elige solo lo que lee, con o sin control de los padres.	En biblioteca, comprando textos, etc.
54. - Se interesa por el diario.	Lee titulares o algunos artículos.
55. - En general lee los libros hasta el final.	Haberlo hecho más de una vez.
<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.	Se trata de una simple denominación.
57. - Sabe en qué consiste el trabajo de su padre y, llegado el caso, el de su madre.	Se trata de una simple denominación.
58. - Se interesa por la actividad de su padre y/o madre.	Está al corriente del trabajo y sus problemas.
59. - Tiene cierto interés por la actualidad.	En un terreno cualquiera: deportivo, científico, político, etc. Sabe de la actualidad.
60. - Se informa él mismo sobre la actualidad deportiva o científica.	Escucha radio, lee el diario, discute de ello.
61. - Empieza a darse cuenta, con cierta objetividad, de las diferencias sociales entre las personas.	Con compañeros de colegio, por Ej: Desde el punto de vista social, económico, cultural, etc.
<u>c. - Diversos.</u>	
62. - Ha dejado de creer en el viejo pascuero.	Tiene una actitud crítica frente a cuentos de hadas, etc.



ITEM	CRITERIO
63. - Ha dejado de creer en historias y cuentos de fantasía.	Tiene una actitud crítica frente a cuentos de hadas, etc.
64. - Profundiza los conocimientos adquiridos en la escuela, investigando en forma independiente.	No es solo preguntar sobre un tema, es una preocupación y búsqueda mantenida: lee artículos de enciclopedia, hace experiencias con lecciones de ciencias.
65. - Ha formado una colección, la cual sabe organizar y cuidar.	Es actividad organizada, no solo acumulación.
III. - <u>RELACIONES INTERINDIVIDUALES.</u>	
A. - <u>Relaciones con los Pares.</u>	
66. - 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.
67. - Comienza a darse cuenta que sus padres pueden equivocarse.	Critica en el momento acciones concretas. Los padres no son ya palabra sagrada.
68. - Se separa sin dificultades de sus padres.	
69. - 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.
70. - Discute con su padre asuntos de interés común, donde cada uno expone sus asuntos de vista.	Se trata de un intercambio de puntos de vista, de discutir sobre un pie de igualdad.
B. - <u>Relaciones con los Pares.</u>	
71. - Con niños de su edad comparte actividades como: conversar, escuchar discos.	Especificar de qué actividades se trata.
72. - Cuando está con niños de su edad, prefiere conversar y discutir más que jugar.	
73. - Participa activamente en una agrupación de jóvenes.	Scout por ejemplo. Le gusta participar y es miembro activo.
74. - 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. - <u>Adaptación a La Vida Social.</u>	
75. - Tiene un comportamiento adecuado con los extraños.	No es tímido ni demasiado familiar.

ITEM	CRITERIO
76. - Sabe establecer un contacto con un extraño, - por corto tiempo.	Por Ej: 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
77. - Se puede confiar en él - cuando se le dan responsabilidades.	Responsabilidades acordes a su edad.
78. - Controla la expresión de sus emociones ante los - extraños, si la situación lo exige.	Por Ej: 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.
79. - Cuando ha cometido una - falta, acepta su responsabilidad.	No lo niega ni intenta justificarse.
80. - Sabe por sí mismo lo que debe decir o no.	No "mete la pata".
81. - Logra guardar un secreto.	Por Ej: si prepara un regalo o una sorpresa, no es solo un disimulo, si no un secreto difícil de guardar.



3. - ESCALA DE DESARROLLO PSICOSOCIALADAPTADA.3.2. - PROTOCOLO DE APLICACION

## I. - AUTODIRECCION.

## A. - En La Casa.

## 1. - Autonomía Material.

a. - En La Casa.

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 jan decidir.			
b. - <u>Aseo.</u>			
6. - Se lava solo las orejas, sin vigilancia ni control.			
• 7. - Se baña solo, pero hay que pe 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 vi 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 bacínica.			
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.			
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.			
II. - <u>INTERESES</u>  A. - <u>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. - Elije 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.			
B. - <u>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.			
C. - <u>Diversos.</u>			
62. - Ha dejado de creer en el viejo pascuero.			



ITEM	RESPUESTA	FREC	PJE
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.			
III. - <u>RELACIONES INTERINDIVIDUALES.</u>			
A. - <u>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.			
B. - <u>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.			
C. - <u>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 <b>u</b> bilidad.			
80. - Sabe por sí mismo lo que debe decir o no.			
81. - Logra guardar un secreto.			

4.- Nueva Escala Métrica de la Prueba de Binet - SimonVersión '66 Para las Edades de 4 a 16 años E.C.

Nombre y Apellidos \_\_\_\_\_

Edad real \_\_\_\_\_ Curso \_\_\_\_\_

Fecha de Nacimiento \_\_\_\_\_

Edad Mental \_\_\_\_\_ C.I. \_\_\_\_\_

Hasta 3 años

- 1) Mostrar nariz, ojos, boca.
- 2) Repetir 4 sílabas.
- 3) Decir su sexo.
- 4) Repetir 3 cifras.
- 5) Llave, cuchillo, moneda.
- 6) Repetir 8 sílabas.
- 7) Comparaciones estéticas.
- 8) Definir por el uso.

4 años

- 9) Comparar dos líneas.
- 10) Repetir 10 sílabas.
- 11) Decir su apellido.
- 12) Contar 4 fichas.
- 13) Comparar dos pesas.
- 14) Grabados (Enumerar).



5 años

- 15) Repetir 4 cifras.
- 16) Nombrar 4 colores.
- 17) Repetir 12 sílabas.
- 18) Diferenciar mañana-tarde.
- 19) Tres encargos.

6 años

- 20) Juego de paciencia.
- 21) Figuras incompletas (2 items)
- 22) Diferencias derecha- izquierda (2 items)
- 23) Copia del cuadrado.
- 24) Repetir 14 sílabas.

7 años

- 25) Contar 13 (fichas).
- 26) Lógica verbal (3 puntos).
- 27) Figuras incompletas (4 items)
- 28) Diferencias derecha-izquierda (4 items).

8 años.

- 29) Grabados: Descripción (2 items)
- 30) Copia del rombo.
- 31) Comparar dos objetos en el recuerdo.
- 32) Lógica verbal (5 puntos).

9 años

- 33) Juego de la recompensa.
- 34) Contar cubos (6 series).
- 35) Semejanzas (1 punto).
- 36) Vocabulario (20 palabras).

10 años

- 37) Contar de 20 a 0.
- 38) Enumerar los meses.
- 39) Decir la fecha.
- 40) Frases absurdas (3 puntos).

11 años

- 41) Repetir 5 cifras.
- 42) Semejanzas (3 puntos).
- 43) Contar cubos (9 series).
- 44) Vocabulario (30 palabras).

12 años.

- 45) Frases absurdas (4 puntos).
- 46) Series de números al revés (2 series).
- 47) Semejanzas (6 puntos).
- 48) Lógica verbal (7 puntos).
- 49) Frases absurdas (5 puntos).
- 50) Dibujos de memoria (1 punto).

13 años

- 51) Dar vuelta.

- 52) Frases en desorden (2 puntos).
- 53) Tres palabras en una frase.
- 54) Series de palabras incompletas (2 puntos).
- 55) Frases absurdas (6 puntos).
- 56) Vocabulario (35 palabras).

14 años

- 57) Vocabulario (38 palabras).
- 58) Semejanzas (10 puntos)
- 59) Completación de series numéricas (2 series).
- 60) Dibujos de memoria (1,5 puntos).

15 años

- 61) Resolución de problemas (1 punto).
- 62) Semejanzas (12 puntos)
- 63) Series de palabras incompletas (3 puntos)
- 64) Vocabulario (40 palabras).

16 años.

- 65) Repetir 6 cifras.
- 66) Grabados: interpretación (2 puntos)
- 67) Semejanzas (14 puntos)
- 68) Contar cubos (13 puntos)

Más de 16 años.

- 69) Semejanzas (16 puntos)
- 70) Completación de series numéricas (3 puntos)



- 71) Series de palabras incompletas (4 puntos)
- 72) Claves (1 punto)
- 73) Contar cubos (14 puntos)
- 74) Dibujos de memoria (2 puntos)
- 75) Resolución de problemas (2 puntos)
- 76) Series de números al revés (3 puntos)
- 77) Semejanzas (18 puntos)
- 78) Vocabulario (45 palabras)
- 79) Repetir 7 cifras.
- 80) Recortes
- 81) Noticias (2 puntos)
- 82) Series de palabras incompletas.
- 83) Completación de series numéricas. (5 puntos)

Puntaje de la Prueba y su Equivalencia en Edad Mental.

Previo a proporcionar la tabla de equivalencia de los puntajes obtenidos en la prueba y la Edad Mental que corresponde, indicaremos cómo se va realizando el cómputo de estos puntajes:

- Se comienza aplicando la parte exploratoria de la prueba en forma completa, llenando la pauta de corrección con (1) si el sujeto responde adecuadamente a la condición pedida en el ítem, y con (0) si este no es el caso.
- Para aplicar los restantes ítems de la prueba, se ubican los ítems característicos para la edad cronológica del sujeto menos dos años. Así, si le estamos aplicando la prueba a un niño de 10 años, debemos pasarle a aquellos ítems para ocho años.

Los ítems que se encuentran por debajo del rango de edad inferior que conteste correctamente en su totalidad el sujeto, se consideran como aprobados.

- El puntaje total del sujeto se determina sumando los (1) marcados en la pauta de correlación.
- La Edad Mental se confiere de acuerdo a la tabla siguiente:

TABLA DE EQUIVALENCIA DE PUNTAJE Y EDAD MENTAL

PUNTAJE	EDAD MENTAL		PUNTAJE	EDAD MENTAL	
	Meses			Meses	
8	36	3 años	46	136	11 años 4 meses
9	38	3 años 2 meses	47	138	11 años 6 meses
10	40	3 años 4 meses	48	140	11 años 8 meses
11	42	3 años 6 meses	49	142	11 años 10 meses
12	44	3 años 8 meses	50	144	12 años
13	46	3 años 10 meses	51	146	12 años 2 meses
14	48	4 años	52	148	12 años 4 meses
15	50	4 años 2 meses	53	150	12 años 6 meses
16	53	4 años 5 meses	54	152	12 años 8 meses
17	55	4 años 7 meses	55	154	12 años 10 meses
18	58	4 años 10 meses	56	156	13 años
19	60	5 años	57	159	13 años 3 meses
20	62	5 años 2 meses	58	162	13 años 6 meses
21	65	5 años 5 meses	59	165	13 años 9 meses
22	67	5 años 7 meses	60	168	14 años
23	70	5 años 10 meses	61	171	14 años 3 meses
24	72	6 años	62	174	14 años 6 meses
25	75	6 años 3 meses	63	177	14 años 9 meses
26	78	6 años 6 meses	64	180	15 años
27	81	6 años 9 meses	65	183	15 años 3 meses
28	84	7 años	66	186	15 años 6 meses
29	87	7 años 3 meses	67	189	15 años 9 meses
30	90	7 años 6 meses	68	192	16 años
31	93	7 años 9 meses	69	194	
32	96	8 años	70	196	
33	99	8 años 3 meses	71	198	
34	102	8 años 6 meses	72	200	
35	105	8 años 9 meses	73	202	
36	108	9 años	74	204	
37	111	9 años 3 meses	75	206	
38	114	9 años 6 meses	76	208	
39	117	9 años 9 meses	77	210	
40	120	10 años	78	212	
41	123	10 años 3 meses	79	214	
42	126	10 años 6 meses	80	216	
43	129	10 años 9 meses	81	218	
44	132	11 años	82	220	
45	134	11 años 2 meses	83	222	



5.- 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 <u>dir</u> ectivo, 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, ob-

tenida por el padre o la madre (según quién alcance el mayor nivel), permite clasificarlo en:

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

6.- 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	Hiperkinesia	si	no
Llanto fácil	si	no	Distractibilidad	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

Peso al nacer

Asfixia si no

Incubadora si no

Recambio sangre si no

Crisis convulsivas si no

Retraso entrega si no

Lactancia materna si no Meses.....

Dificultades succión si no

Problemas aliment. si no

Problemas sueño si no

Diarreas si no

Otros.....

Desarrollo Psicomotor: edad normal tardío

Primeras palabras

Primeras frases

Anduvo solo

Controló esfínteres día

Controló esfínteres noche

Observaciones:

Antecedentes Mórbidos:

Enfermedades graves si no

Hospitalizaciones si no

Operaciones si no Cuáles.....

Golpes en la cabeza con pérdida de conocimiento si no Duración.....

FE DE ERRATAS

<u>Página</u>	<u>Dice.</u>	<u>Debe Decir.</u>
2. -	Cuya importancia es previligada.	Cuya importancia es privilegiada.
85. -	Laboratorio de Psicología.	Laboratorio de Psicobiología.
89. -	Cuanto más profunda es la debilidad mayor es la diferencia.	Cuanto más profunda es la debilidad menor es la diferencia.
94. -	Medidos a través de la Escala de Desarrollo Psicosocial en forma directa.	Medidos a través de la Escala de Desarrollo Psicosocial en forma indirecta .
120. -	Con 8.0 años a los niños de 7 años 9 meses cumplidos.	Con 8.0 a los niños de 7 años 9 meses cumplidos, a 8 años 3 meses cumplidos.
121. -	Estas áreas están determinadas.	Estas tres últimas áreas están determinadas.
122. -	2) Dirección: Capacidad para idear...	2) Invención: Capacidad para idear...
	4) Omitido	4) Dirección: Capacidad para orientar la acción hacia un fin determinado.
199. -	"Escala de Desarrollo Psicosocial (E. D. P.S.), Estudio en Niños de 6 y 8 años de Edad".	"Escala de Desarrollo Psicosocial, Análisis y Determinación de Características Psicométricas".
199. -	Patricia Eissman.	Patricia Eissmann.



242. - 22) Dejó de dormir siesta. 22) Dejó de dormir siesta.  
No duerme siesta.
253. - Versión 66. Para las Versión 66. Para las Eda-  
edades de 4 a 16 años des de 4 a 16 años E.C.  
E.C. Estandarización Nacional  
(Wenk E. 1974).
256. - 40) Absurdas. 40) Absurdas.

FE DE ERRATAS

DEBE DECIR

DEBE DECIR

ITEM	CRITERIO
Pág. 241. 6.- Se lava y se seca la cara sin que haya que pedírselo.	Se acepta que a veces sea controlado.
Pág. 242. 31.- Atraviesa solo la calle.	Con atención y cuidado se excluyen grandes avenidas.
Pág. 243. 35.- 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.
Pág. 243. 38.- Va a casa de compañeros con autorización previa.	No se trata de invitación formal, como por ejemplo cumpleaños.

Nota 1: Los números de estos ítems de la escala corresponden al número de orden que deben llevar dentro del cuestionario.

La numeración de los restantes ítems se modifica en forma correlativa finalizando en el número ochenta y seis (86).

Nota 2: Estas modificaciones son valederas tanto para la Escala de Desarrollo Psicosocial Adaptada, (Cuestionario) y Protocolo de Aplicación (Paq. 247, 248, 249).-

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 .....

.....

.....