



UNIVERSIDAD CATÓLICA ÁNDRES BELLO  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN  
ESCUELA DE PSICOLOGÍA  
TRABAJO ESPECIAL DE GRADO

RELACIÓN ENTRE FACTORES  
SOCIODEMOGRÁFICOS/ESTRUCTURALES DEL NIÑO Y EL HOGAR  
Y EL DESARROLLO DE NIÑOS NO ESCOLARIZADOS

Trabajo de Investigación presentado por:

María Gabriela LOSCHER

Natascha SALVADOR

A la Escuela de Psicología

Como un requisito parcial para obtener el título de  
Licenciado en Psicología

Tutora:

Janet Guerra

Caracas, Julio de 2005

## ÍNDICE GENERAL

DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTOS	iv
ÍNDICE GENERAL	v
ÍNDICE DE TABLAS	vi
ÍNDICE DE GRÁFICOS	vii
ÍNDICE DE ANEXOS	viii
RESUMEN	ix
I. INTRODUCCIÓN	10
II. MARCO TEÓRICO	13
III. MÉTODO	42
Problema	42
Hipótesis	42
Variables	43
Tipo y Diseño de Investigación	50
Población y Muestra	50
Instrumentos	51
Procedimiento	55
Consideraciones Éticas	59
IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS	60
V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	75
VI. CONCLUSIONES	89
VII. RECOMENDACIONES	92
VIII. LIMITACIONES	93
IX. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	95
X. ANEXOS	101

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Descripción de la muestra	51
Tabla 2. Acuerdo entre observadoras	60
Tabla 3. Comparación de medias entre los grupos divididos por edad	71
Tabla 4. Significancia de la comparación de las medias de los grupos divididos por edad	73
Tabla 5. Coeficiente correlación Spearman entre Edad y Desarrollo integral y por áreas	74

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Distribución del desarrollo integral	61
Gráfico 2. Distribución del área física	62
Gráfico 3. Distribución del área motora gruesa	62
Gráfico 4. Distribución del área motora fina	63
Gráfico 5. Distribución del área sexual	64
Gráfico 6. Distribución del área cognitiva	64
Gráfico 7. Distribución del área afectiva	65
Gráfico 8. Distribución del área Social	65
Gráfico 9. Distribución del área moral	66
Gráfico 10. Distribución del desarrollo del lenguaje	67
Gráfico 11. Distribución de la edad	67
Gráfico 12. Distribución del nivel de instrucción de la madre	68
Gráfico 13. Distribución de la ocupación de la madre	68
Gráfico 14. Distribución de las expectativas de la madre acerca del nivel de instrucción que alcanzará su hijo	69
Gráfico 15. Distribución del número de personas que viven con el niño	69
Gráfico 16. Distribución de los recursos que facilitan el aprendizaje	70

## ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1: Entrevista al niño

ANEXO 2: Entrevista al niño reducida

ANEXO 3: Entrevista a la madre

ANEXO 4: Muestra de ficha individual del MOIDI

ANEXO 5: Escala de factores sociodemográficos/estructurales

ANEXO 6: Carta para las instituciones

ANEXO 7: Carta para los padres

ANEXO 8: Muestra de fichas del desarrollo infantil de algunos niños de la muestra

ANEXO 9: Índice Kappa

ANEXO 10: Tablas de correlaciones

ANEXO 11: Distribución de las actividades individuales y grupales del MOIDI

ANEXO 12: Muestra de actividades del MOIDI realizadas por los niños de la muestra

## RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo evaluar cómo las características sociodemográficas/estructurales del niño y del hogar (edad y sexo del niño, nivel de instrucción de la madre, número de horas que trabaja la madre, expectativa de la madre acerca del nivel de instrucción que alcanzará el hijo, cantidad de personas que viven en el hogar del niño y recursos en el hogar que faciliten el aprendizaje) se relacionan con el nivel de desarrollo, integral y por áreas, de niños no escolarizados de 7 a 12 años, del Sector La Pradera, La Vega, sector Metropolitano de Caracas. Para esto calcularon estadísticos descriptivos, correlaciones Spearman y ANOVA. La muestra estuvo constituida por 42 sujetos, específicamente 21 niños y 21 niñas, cuyas edades oscilaban entre 7 y 11 años.

Los resultados indicaron que los niños de la muestra presentan un menor nivel de desarrollo respecto a lo esperado para su edad, especialmente en el área cognitiva y del lenguaje. Así como también se constató que a mayor edad, mayor es el nivel de deterioro en dichas áreas. Por último, en cuanto a la relación entre las variables sociodemográficas/estructurales del niño y del hogar con el desarrollo integral y por áreas, sólo se encontró una relación significativa entre la variable edad del niño y el nivel de desarrollo. El resto de las variables del estudio no se encontró relacionado de manera significativa con el desarrollo.

## I. INTRODUCCIÓN

El concepto de desarrollo, es abordado en la Psicología del desarrollo como un proceso continuo, dinámico, de etapas sucesivas, tendiente a una mayor diferenciación e integración de las funciones a lo largo de la vida. En este proceso, resultan esencial los primeros años de vida en la infancia, por sus implicaciones en el desarrollo posterior (Abeya, Del Pino, Di Candia, Fano, Fernández, Krupitzky y Orazi, 2004).

La perspectiva multidimensional asume al desarrollo como un producto continuo de la interacción entre los procesos biológicos, psicológicos y sociales de cambio, interrelacionados en un todo que conforman al niño. A través de tales procesos, el niño resuelve situaciones cada vez más complejas, mientras las estructuras logradas son la base necesaria para las subsiguientes. Así, su estado de salud y nutrición, la herencia genética, el temperamento, la organización psíquica, la familia, el contexto social, económico, histórico y cultural, condicionan el desarrollo del niño, así como el proceso constructivo de sí mismo (Abeya, y cols., 2004).

Entonces, el constructo desarrollo exige ser abordado desde una concepción integradora, como la propuesta por León (1976; c.p. León, 1999) y en la cual está basada la presente investigación. Tal concepción asume que la estimulación ambiental y las oportunidades sociales, resultan fundamentales para la adquisición de destrezas, y por tanto, son determinantes en el nivel de desarrollo alcanzado para cada etapa (León, 1999).

En relación a esto, diversos estudios han dado cuenta de que la deprivación social y el bajo nivel socioeconómico de los niños, resultan en un deterioro en su desarrollo integral. Si el niño vive en un medio social pobre en estímulos y

experiencias, el nivel en su desarrollo será bajo en comparación con niños en ambientes más estimulantes, ya que la deprivación social y económica impacta tanto en las posibilidades materiales de estimulación temprana, como en las actitudes, expectativas y comportamientos de los padres hacia el desarrollo de sus hijos (Aldrete, Amezcua, Aranda, Mendoza y Moreno, 2003; Bettye y Bradley, 1994).

escuela:

(Dum) En este sentido, la Psicología del desarrollo, da cuenta de la importancia de los factores sociales en el desenvolvimiento de los seres humanos, y acepta que mientras las condiciones y oportunidades se vean disminuidas, se situarán en condición de riesgo social, afectando todas las dimensiones del desarrollo que involucran las áreas física, motora, cognitiva, social, afectiva, sexual, moral y del lenguaje (León, 1999).

Entre las condiciones sociodemográficas y estructurales que influyen sobre el desarrollo del niño, se encuentran variables como el nivel de instrucción de la madre y su ocupación, el número de horas de trabajo, la expectativa que tiene la madre acerca del nivel de instrucción que alcanzará el niño, el hacinamiento y la presencia de recursos que facilitan el aprendizaje en el hogar. De acuerdo a diversas investigaciones, tales variables pueden influir tanto de modo favorable como desfavorable sobre el desarrollo, de manera que si la influencia es negativa, situarán a los niños en condición de riesgo social (Barr y Parret, 2001).

preferencia:

e inc) Así, un factor que se suma a la condición de riesgo social es la no escolarización, ya que en la escuela se sientan las bases de la formación necesaria para la adaptación al desarrollo de la sociedad actual. Hoy, se hace explícito que los avances tecnológicos del mercado exigen mayores destrezas y habilidades del individuo, demanda que aumenta a medida que la tecnología se desarrolla (Barr y Parret, 2001). Entonces, el impacto de los factores sociales sobre el desarrollo se hace cada vez más evidente, cuando los niños terminan por

ser víctimas de los acelerados avances sin poder llegar a una adultez normal (De Castelli, 2000).

De esta manera, se hace urgente la necesidad de aplicar programas preventivos y de mejora de la calidad de vida en los sectores de la población infantil que se encuentran bajo condición de riesgo, entre ellas la no escolarización, con el fin de evitar dificultades y promover un sano desarrollo (Dumka, Gonzales, Knight y Roosa, 2002). De esta forma, el presente estudio, surge a raíz de una necesidad social ligada a una preocupación existente en cuanto al desarrollo de niños no escolarizados que se encuentran bajo condición de riesgo social en Venezuela (Barr y Parret, 2001), dado que están excluidos no sólo del sistema escolar aprobado por el Ministerio de Educación, sino del sistema social.

Así, la presente investigación tiene como objetivo evaluar cómo las características sociodemográficas/estructurales del niño y del hogar se relacionan con el nivel de desarrollo, integral y por áreas, de niños no escolarizados de 7 a 12 años, del Sector La Pradera, La Vega, del área Metropolitana de Caracas.

Investigaciones como la presente, permiten ampliar los aportes en la comprensión del fenómeno en niños no escolarizados, y facilitar futuras investigaciones que den cuenta de la relación de determinados factores que están presentes en el desarrollo de estos niños. Asimismo, hacer posible la elaboración e implementación de programas comunitarios y educativos que intervengan sobre aquellas variables que perjudiquen el desarrollo, y aquellas que favorezcan la inclusión e integración (Bürgel y Ribas, 2004).

## II. MARCO TEÓRICO

El desarrollo humano ha sido objeto de estudio de la Psicología del desarrollo que es una disciplina científica que agrupa elementos de la Biología, la Fisiología, la Medicina, la Educación, la Psicología, la Sociología y la Antropología, para describir y explicar los cambios experimentados por los individuos a lo largo de su desarrollo vital social (Ramírez, 2004).

Según Feldman, Olds y Papalia (2001), el campo del desarrollo humano es el estudio científico de los cambios que ocurren en las personas, así como las características que permanecen estables a lo largo de sus vidas. Actualmente, se reconoce que este proceso continúa durante toda la vida y se le conoce con el nombre de *desarrollo del ciclo vital*. Este enfoque tiene como base una serie de principios planteados por Baltes que se describen a continuación (1998; cp. Feldman y cols., 2001):

- 1) El desarrollo es vitalicio. Cada período del ciclo vital está influenciado por el acontecer anterior y afecta lo que va a suceder, de manera que todos los períodos del ciclo vital son igualmente importantes.
- 2) El desarrollo depende de la historia y del contexto. Los seres humanos se desarrollan dentro de un contexto histórico y social, ambiente con el cual interactúan y al cual modifican.
- 3) El desarrollo es multidimensional y multidireccional. El desarrollo incluye un equilibrio entre el crecimiento y el deterioro, es un proceso que no sólo se da en diversas áreas, sino también en diversas direcciones. Los niños crecen principalmente en dirección ascendente, sin embargo, en la adultez algunas habilidades continúan aumentando mientras que otras disminuyen.
- 4) El desarrollo es flexible. La flexibilidad del desarrollo se refiere a la posibilidad de cambio y mejora que pueden producirse con el

Mientras el entrenamiento en muchas capacidades, sin embargo dicha posibilidad de cambio es limitada.

A partir de los principios del desarrollo planteados anteriormente, Feldman y cols. (2001), exponen tres áreas del desarrollo que se encuentran interrelacionadas, ya que cada una afecta a las restantes. En primer lugar, el desarrollo físico que incluye el crecimiento del cuerpo y el cerebro, las capacidades sensoriales y las habilidades motrices. En segundo lugar, el desarrollo cognitivo que implica el cambio y la estabilidad de las capacidades mentales como el aprendizaje, la memoria, el lenguaje, el pensamiento, el razonamiento moral y la creatividad. Y por último, el desarrollo psicosocial, relacionado con el cambio y la estabilidad de la personalidad y las relaciones sociales.

Tales áreas del desarrollo deben ser tratadas de manera diferente de acuerdo a un criterio de universalidad (Horowitz, 1987) propone que existen áreas universales del desarrollo como el motor grueso y el desarrollo temprano del lenguaje, que se encuentran poco influenciadas por la cultura. Y otras áreas no universales como la social, la afectiva y la moral, influenciadas por variables culturales.

De acuerdo al criterio de universalidad, existen dos tipos de influencias sobre el desarrollo, las normativas y las no normativas. Las normativas son las que experimentan de forma similar la mayoría de las personas y se deben tanto a la edad como a la historia. Dentro de las influencias que se deben a la edad, se encuentran las biológicas (pubertad, menopausia) y las sociales (matrimonio, jubilación, empleo), de las cuales estas últimas son más flexibles ya que cambian de acuerdo al lugar y a la época. Las influencias normativas debidas a la historia, son las experiencias comunes para un grupo de personas, ya que comparten una vivencia similar y crecen en la misma época y lugar (sistemas políticos, guerras).

Mientras que las influencias no normativas se refieren a eventos inusuales que tienen un impacto notable en la vida de las personas o eventos usuales pero que ocurren en un momento atípico de la vida (ganarse la lotería; muerte del padre de un niño pequeño) (Felman y cols., 2001).

Por otra parte, de acuerdo al cambio que se da en el desarrollo, existen cuatro grandes dicotomías: cualitativo vs. cuantitativo, continuo vs. discontinuo, naturaleza vs. educación, y específico vs. global (Dixon y Lerner, 1992; Ramírez, 2004). La perspectiva de la trayectoria del desarrollo (continuo vs. discontinuo) trata de dar cuenta de si el desarrollo del niño es una cuestión de sumar habilidades y conductas, o si implica cambios cualitativos relativos a etapas (Ramírez, 2004). La dicotomía que trata sobre el modo de tal cambio (cualitativo vs. cuantitativo) pretende explicar el desarrollo como una modificación en la clase, la estructura o en la organización o, como una variación en número o cantidad (Feldman y cols., 2001).

La perspectiva de los determinantes del desarrollo (naturaleza vs. educación) trata de solucionar la demanda de cuáles son los determinantes más importantes del desarrollo y hasta qué punto las experiencias tempranas establecen patrones que se pueden corregir posteriormente. Por último, la perspectiva de las áreas del desarrollo (específico vs. global) pretende explicar si el cambio se da en áreas específicas de manera segmentada, o si se ocurre de manera global e integrada (Ramírez, 2004).

Tales dicotomías son tratadas de manera diversa por algunas tradiciones dentro del estudio de la Psicología del desarrollo. Estas tradiciones son: la psicodinámica, la mecanicista, la organicista, la dialéctica y la contextual (Dixon y Lerner, 1992).

La tradición psicodinámica concibe al desarrollo como un proceso continuo en el que ocurren cambios cualitativos que tienen lugar en las diferentes etapas del desarrollo, con posibilidad de regresar a estadios anteriores. A pesar de que los adultos ejercen influencia en el desarrollo del niño, lo biológico es visto como factor principal. Dentro de esta tradición se encuentran diversas teorías entre las que destacan las de Freud y Erickson.

La teoría del desarrollo psicosexual de Freud plantea que los niños enfrentan conflictos inconscientes entre sus impulsos biológicos innatos y las exigencias de la sociedad. Estos conflictos ocurren en una secuencia invariable de etapas del desarrollo psicosexual basadas en la maduración, en las cuales el placer se desvía de una zona corporal a otra (Feldman y cols., 2001). Las etapas por las cuales tiene que pasar el niño para lograr un adecuado desarrollo, se describen a continuación.

La etapa oral (0 – 12 a 18 meses), en la que la principal fuente de placer del bebé está relacionada con las actividades centradas en la boca, éstas son succión y alimentación. La anal (12 a 18 meses – 3 años), en la que la zona de placer es el ano y el niño consigue gratificación sexual reteniendo y expulsando las heces. La fálica (3 – 6 años) en la que la zona de gratificación se centra en los genitales, caracterizándose por el apego del niño al progenitor del sexo contrario. La latencia (6 años – pubertad), es la etapa durante la cual se da un tiempo de relativa calma, sin zona erógena específica, ya que los impulsos sexuales son reprimidos en este período. Y la genital (pubertad – adultez), es la etapa en la que resurgen los impulsos sexuales reprimidos en la etapa de latencia, canalizados en la sexualidad adulta (Feldman y cols., 2001).

Para Freud, la experiencia infantil resulta vital en la vida del individuo, al ser el período en el que se configura la personalidad humana. Freud sostiene que si los niños reciben muy poca o demasiada gratificación en cualquiera de estas

etapas, están en riesgo de una fijación, lo que quiere decir, una parada en el desarrollo que puede manifestarse en la adultez (Fader y Pacheco, 1994).

A través de tales etapas, se van desarrollando los tres componentes de la personalidad propuestos por Freud: el ello, el yo y el súper yo. El ello busca la satisfacción inmediata, rigiéndose por el principio del placer. El yo representa la razón y el sentido común, regido por el principio de realidad, ya que busca la manera realista de gratificar al ello sin ser rechazada por el súper yo. El súper yo incluye la conciencia e incorpora el deber ser, los sistemas de valores socialmente aceptados (Fader y Pacheco, 1994).

Por otra parte, en la teoría del desarrollo psicosocial de Erickson, las etapas abarcan todo el ciclo vital, al contrario que en la psicosexual de Freud, en la cual el desarrollo ocurre únicamente en los primeros años de vida. Cada etapa del modelo de Erickson incluye una crisis de la personalidad que es particularmente importante en ese momento. Dichas crisis deben ser resueltas satisfactoriamente para lograr un sano desarrollo del yo. El que una crisis sea resuelta satisfactoriamente depende del grado de equilibrio entre un rasgo positivo y un rasgo negativo correspondiente, ya que aunque la cualidad positiva debe predominar, también es necesario cierto grado de la negativa (Erickson, 1985).

Las etapas que propone este modelo son: 1.- Confianza básica frente a desconfianza (0 – 12 a 18 meses), etapa en la que el bebé desarrolla la idea de si el mundo es bueno y seguro. 2.- Autonomía frente a vergüenza y duda (12 a 18 meses – 3 años), en la que frente a la vergüenza y la duda el niño desarrolla un equilibrio entre la independencia y la autosuficiencia. 3.- Iniciativa frente a culpabilidad (3 – 6 años), el niño desarrolla la iniciativa, mientras prueba nuevas actividades sin sentimientos de culpa. 4.- Industria frente a inferioridad (6 años – pubertad), es la etapa en la que el niño debe aprender las habilidades de la cultura, mientras enfrenta sentimientos de incompetencia. 5.- Identidad frente a

confusión de la identidad (pubertad – adultez temprana), en la que el adolescente debe experimentar la confusión respecto a los papeles que desempeña para descubrir el propio sentido de sí mismo (Erickson, 1985). 6.- Intimidad frente a aislamiento (adultez temprana – adultez intermedia), en la que la persona busca establecer compromisos con los demás, de lo contrario puede sufrir aislamiento y autoabsorción. 7.- Generatividad frente a estancamiento (adultez intermedia – adultez mayor), se da mientras la persona se preocupa por establecer y guiar a la siguiente generación, para enfrentar un sentimiento de empobrecimiento general. Finalmente, la etapa número 8.- Integridad frente a desesperación (adultez mayor), etapa en la cual el anciano debe aceptar su propia vida y permitir la aceptación de la muerte, de lo contrario habrá un sentimiento de desesperación por la imposibilidad de volver a vivir la vida (Erickson, 1985).

La Teoría de Erickson ha tenido mayor aprobación que la de Freud dentro del ámbito del desarrollo, en cuanto que Erikson le da mayor reconocimiento a las influencias sociales y culturales, y además extiende, como se mencionó anteriormente, las etapas durante todo el ciclo vital (Feldman y cols., 2001).

Por otra parte, la segunda de las tradiciones es la mecanicista, la cual percibe al individuo como un ser reactivo a los sucesos del ambiente y como un producto de su historia de refuerzos, por lo que lo sitúa en una posición pasiva ante el ambiente. El desarrollo se concibe como un proceso universal regido por normas generales. Dentro de esta tradición, se encuentran las teorías de Galton, Watson, Skinner, Bandura y Mischel (León, 2003).

De las teorías mecanicistas, una de las que ha tenido gran impacto sobre la Psicología del desarrollo es la de Skinner. Para Skinner, el desarrollo es cuantitativo y continuo, por lo tanto, se pueden predecir comportamientos posteriores a partir de comportamientos previos. La teoría se centra en comportamientos observables y medibles y, que por consiguiente, puedan

registrarse. Admite que el comportamiento está influenciado mayormente por el ambiente. Así, sostiene que los seres humanos aprenden acerca del mundo de la misma manera como lo hacen los animales: reaccionan frente a determinados aspectos ambientales que encuentran placenteros, dolorosos o amenazantes (Skinner, 1965).

La teoría de Skinner, está basada en el condicionamiento operante, ya que la persona o el animal "opera" sobre el ambiente. Los principios básicos de este tipo de condicionamiento se basan en la creencia de que un organismo tiende a repetir una respuesta que ha sido reforzada y a eliminar una que ha sido castigada. De esta manera, las consecuencias de una conducta determinan su probabilidad de ocurrencia, es decir, una consecuencia derivada de un comportamiento y que incrementa la posibilidad de repetirlo, se denomina refuerzo, y puede ser positivo o negativo (Skinner, 1965).

Así, el refuerzo positivo consiste en dar una recompensa y el refuerzo negativo consiste en retirar una situación desagradable para la persona. El refuerzo negativo estimula la repetición de un comportamiento mediante el retiro de un evento aversivo. El refuerzo de un comportamiento es más efectivo si se lleva a cabo de inmediato. Si una respuesta deja de reforzarse, podría retornar a su nivel primitivo, mediante el proceso denominado extinción. Por otra parte, el castigo es la consecuencia derivada de un comportamiento que disminuye la posibilidad de que dicho comportamiento se repita. El castigo suprime un comportamiento mediante un evento aversivo, o al prohibir un evento positivo. Entonces, el desarrollo está basado en comportamientos que se fortalecen cuando se refuerzan y se debilitan cuando se castigan (Skinner, 1965).

Otra de las teorías mecanicistas sobre el aprendizaje social que tuvo un gran impacto en la psicología del desarrollo, fue la teoría de Bandura. El autor, sostiene que el niño aprende los comportamientos sociales por observación e

imitación de modelos. Ve al aprendiz como una persona que contribuye de una *manera más activa a su propio aprendizaje*. Así, las personas aprenden en un contexto social y el aprendizaje humano es más complejo que un resultado de sólo condicionamiento directo (Ramírez, 2004).

Bandura también, reconoce la influencia cognitiva sobre el comportamiento y sostiene que el aprendizaje que se logra a través de la observación es más importante que el refuerzo directo o el castigo. Según esta teoría, la identificación de los niños con los padres es el elemento que más influye en la manera como adquieren el lenguaje, enfrentan la agresión, desarrollan un sentido moral y aprenden los comportamientos que la sociedad considera apropiados para cada género (Ramírez, 2004).

Los procesos cognitivos se ponen en funcionamiento a medida que las personas observan los modelos, aprenden "segmentos" de comportamientos y luego los unen en nuevos y complejos patrones. Así, los factores cognitivos afectan la manera como una persona incorpora las conductas observadas (Ramírez, 2004).

Desde temprana edad, el individuo interviene en su aprendizaje, al escoger qué modelo (a quién) desea imitar. Esta selección se ve influida por las características de los modelos, el niño y el ambiente; y puede escoger entre los padres u otras personas. Como se mencionó con anterioridad, los conductistas consideran que el ambiente moldea al niño, pero los teóricos del aprendizaje social afirman que el niño también actúa sobre el ambiente, influenciándolo. A pesar de que esta postura del aprendizaje social continúa siendo mecanicista, sitúa al individuo en una posición más activa ante el ambiente, por lo que la teoría de Bandura, da un paso más en la concepción del desarrollo y sienta las bases para la tradición contextual (Ramírez, 2004).

Por otra parte, la tradición organicista concibe al desarrollo como cambios cualitativos que ocurren en el organismo. Estos cambios se dan a través de distintas etapas que son irreversibles y comunes a toda la especie. Dentro de esta tradición se encuentran las teorías de Hall, Gesell, Werner y Piaget, dentro de las cuales existen tendencias más maduracionistas de la especie y otras más cognitivas (León, 2003).

El autor de esta tradición que ha tenido mayor impacto dentro de la psicología del desarrollo es Piaget. La teoría piagetiana explica, esencialmente, el desarrollo cognitivo del niño haciendo énfasis en la formación de estructuras mentales. Para Piaget resulta indispensable comprender la formación de los mecanismos mentales en el niño, para conocer su naturaleza y funcionamiento en el adulto (Ramírez, 2004).

Piaget concibe la formación del pensamiento como un desarrollo progresivo cuya finalidad es alcanzar un cierto equilibrio en la edad adulta. La búsqueda de equilibrio se modifica continuamente debido a las actividades del sujeto, y éstas se amplían de acuerdo a la edad. Por lo tanto, el desarrollo cognitivo sufre modificaciones que le permiten consolidarse cada vez más, dando paso a una estructura conceptualmente más integradora que permite mayor flexibilidad (Feldman y cols., 2001).

La teoría de Piaget se basa en dos conceptos fundamentales: la asimilación y la acomodación. La asimilación, se refiere al proceso de incorporar las cosas y las personas a la actividad propia del sujeto y, por consiguiente, "asimilar" el mundo exterior a las estructuras ya construidas. La acomodación funciona complementariamente al término de asimilación; una vez que las experiencias han sido incorporadas a las estructuras cognitivas del sujeto, es necesario hacer las modificaciones consecuentes en dichas estructuras, es decir, reajustarlas (las

estructuras construidas) en función de las transformaciones (Feldman y cols., 2001).

Esta teoría divide el desarrollo intelectual del niño en cuatro etapas principales: 1.- Sensoriomotora (0 – 2 años), durante la cual, el niño todavía carece de representación simbólica y de la permanencia del objeto, es decir, no posee la conciencia de que los objetos y las personas existen a pesar de no estar presentes. 2.- Preoperacional (2 – 7 años), es la etapa durante la cual se desarrolla el lenguaje y la capacidad de representación simbólica. Sin embargo, el pensamiento es egocéntrico, es decir, el niño interpreta que los otros sienten y piensan como él. 3.- Operaciones concretas (7 -12 años), es el período durante el cual se adquiere el principio de conservación, es decir, el conocimiento de que la cantidad no se asocia con la distribución ni la apariencia física de los objetos. Aparece el pensamiento lógico, pero de manera concreta, ya que no es capaz de tener un razonamiento abstracto. Por último, 4.- Operaciones formales (12 años en adelante), en la que tiene lugar el pensamiento abstracto, caracterizado por el uso y desarrollo de estrategias lógicas para la resolución de problemas (Feldman, y cols., 2001).

En general, las teorías organicistas han tenido un alto impacto en la Psicología y en el estudio integral del desarrollo humano, ya que no sólo consideran variables psicológicas como las cognitivas, sino también otras biológicas y meramente estructurales. Dando, de esta manera, una perspectiva más global del ser humano y su proceso evolutivo (Ramírez, 2004).

Otra de las tradiciones dentro de la Psicología del desarrollo es la dialéctica, cuya base es el conflicto. Concibe al individuo como un ser cambiante que se encuentra en interacción dinámica con su ambiente, el cual también es variable. Estos cambios pueden ser tanto cualitativos como cuantitativos y se dan en un contexto específico, de manera continua. Dentro de esta tradición, se encuentran

las teorías de Vigotsky, Luria y Leontiev, de las cuales la de Vigotsky ha tenido mayor impacto social.

La teoría de Vigotsky, es reflejo de los estudios transculturales que vinculan la cultura al proceso del desarrollo. Se basa principalmente en el aprendizaje sociocultural de cada individuo y por lo tanto, en el medio en el cual se desarrolla. Este autor, considera al aprendizaje como uno de los mecanismos fundamentales, en el cual el contexto ocupa un lugar central y la interacción social se convierte en el motor del desarrollo (Vigotsky, 1978).

Vigotsky introduce el concepto de zona de desarrollo proximal que es la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial. Para determinar este concepto hay que tener presente dos aspectos: la importancia del contexto social y la capacidad de imitación. De esta manera, el aprendizaje y el desarrollo son dos procesos que interactúan. Por lo tanto, para Vigotsky el aprendizaje ha de ser congruente con el nivel de desarrollo del niño y se produce más fácilmente en situaciones colectivas (Vigotsky, 1978).

Por último, la tradición contextual concibe al desarrollo en términos de cambios evolutivos, resultado de las relaciones cambiantes entre el niño y su ambiente, producto de un proceso adaptativo. Un aporte crucial de esta tradición es la idea del desarrollo integral, es decir, considera que el concepto de área es inútil y que la única forma de entender el desarrollo es de manera global. Dentro de esta tradición se encuentran las teorías de Moen, Elder, Berne, Baltes, Kagan, Magnunsson, Riley y Bronfenbrenner (León, 2003).

Dentro de la tradición contextual, la teoría más destacada es la de Bronfenbrenner, quien introdujo en el estudio del desarrollo los conceptos de ecología y subrayó el fenómeno de interacción entre el niño, su medio inmediato y el ambiente social. Se da igual énfasis a los elementos del niño y del ambiente,

destacando la importancia de la interacción entre ambos. Esto se ve reflejado en la jerarquización que realizó Bronfenbrenner de la ecuación de Lewin:  $C = f(PA)$ , en donde, C = Comportamiento, maduración; f = función entre; P = Persona (niño), y A = Ambiente (psicosocial) (Bronfenbrenner, 1986).

Cabe destacar, igualmente, la incorporación del concepto de mesosistemas que comprende las interrelaciones entre dos o más escenarios, en los cuales la persona en desarrollo participa activamente. Para el niño, los microsistemas son el hogar, la escuela y la comunidad. De la interrelación de tales microsistemas se constituye el mesosistema. La naturaleza de esas relaciones y su grado de consistencia y armonía son variables significativas para el desarrollo psicosocial del niño (Bronfenbrenner, 1986).

El niño está inmerso en su núcleo familiar y se va moviendo hacia nuevos escenarios, como la escuela, la comunidad (microsistemas). Las interconexiones que se establecen entre esos microsistemas, entre sí y con el niño, forman una red social significativa para la maduración psicosocial (mesosistema). A ello, se agrega el marco dado por la estructura sociopolítica y otros escenarios que no envuelven al niño directamente como participante, pero en los cuales ocurren eventos que lo afectan indirectamente y se denominan ecosistema y macrosistema (Bronfenbrenner, 1986).

De acuerdo a las tradiciones expuestas anteriormente, se evidencia una evolución de la psicología del desarrollo, desde una concepción fundamentalmente biologicista, hasta una interaccionista que considera el desarrollo como un producto tanto del aprendizaje como de la maduración. En la actualidad, se toma una postura integradora del desarrollo que asume las influencias tanto biológicas, psicológicas y sociales, considerando al niño como un ser biopsicosocial (Suárez, s.f.).

De las concepciones integradoras del desarrollo, en el presente trabajo se adopta el Modelo Octogonal Integrador del Desarrollo Infantil creado por León (1976; cp. León, 1999), con el fin de integrar los diferentes aportes de las teorías acerca del desarrollo mencionadas anteriormente. El desarrollo integral, según este modelo se define como:

Un proceso secuenciado de adquisición de conductas, producto de la interacción entre el organismo, el ambiente y la calidad de la instrucción ofrecida al niño, que se organiza desde lo más sencillo hasta lo más complejo, de lo más global a lo más específico y de menor a mayor grado de diferenciación, descrito en ocho áreas del desarrollo: física, motora, sexual, cognitiva, afectiva, social, moral y del lenguaje (León, 1976; c.p. León, 1999, p. 29).

Este modelo supone que de la interacción entre el organismo, el ambiente y la calidad de la instrucción brindada al niño, surge la adquisición de destrezas del desarrollo. Tales destrezas, se dividen de manera secuenciada a través de las ocho áreas mencionadas, suponiendo que la estimulación ambiental y las oportunidades sociales, como la calidad de la instrucción brindada al niño, resultan cruciales para la adquisición de destrezas y, por ende, son determinantes en el nivel de desarrollo alcanzado para cada etapa (León, 1999).

De esta manera, se asume la importancia de la sociedad y la cultura, por lo que al referirse al desarrollo, debe ser siempre de forma contextualizada, ya que la sociedad no sólo brinda las oportunidades sino que determina lo que se espera del individuo. Cada persona procesa la información mediante una construcción propia de sus representaciones, pero que a la vez son producto de la interacción con la cultura en la que está inmersa. Así, el Modelo Octogonal del Desarrollo Integral se basa en el paradigma del constructivismo social que aboga tanto por las diferencias individuales como por las culturales (León, 1999).

De acuerdo a la importancia de la sociedad y la cultura, Bettye y Bradley (1994), afirman que un medio favorable puede facilitar un desarrollo normal, el cual posibilita una mejor exploración e interacción con su entorno. De lo contrario, un ambiente desfavorable puede retardar el ritmo del desarrollo, lo que disminuiría la calidad de la interacción del niño con su medio, restringiendo su capacidad de aprendizaje. Al entender que el entorno ejerce un impacto fundamental en el desarrollo del niño, se asume que los factores psicosociales, relacionados con el medio ambiente físico, económico, social y el grupo familiar, representan las condiciones que influyen, ya sea de manera positiva o negativa, sobre el desarrollo (Ramírez, 2004).

Para Calatayud (1997), los factores psicosociales son de gran complejidad y para comprenderlos, identificarlos y que sea posible su modificación, requieren ser considerados de acuerdo a tres niveles. Estos son: nivel macrosocial, nivel microsocia l y nivel individual. El nivel macrosocial, se refiere a la sociedad e incluye al grupo que pertenece a una clase social o procesos culturales que componen toda una población. El nivel microsocia l, tiene que ver con los grupos más cercanos a los que pertenece el individuo, tomando en cuenta sus interacciones, por ejemplo, la familia, vecinos, amigos, entre otras. Por último, el nivel individual es la expresión concreta de la confluencia entre los factores macro y microsociales.

Así, el niño es vulnerable a los factores del ambiente desde el momento de la concepción, situación que se prolonga hasta después del nacimiento y durante toda la vida. Algunos aspectos psicosociales de índole económica, físico-ambiental, educativa y de interacción humana pueden converger incidiendo de manera negativa en el desarrollo del niño, colocándolo en una situación de alto riesgo psicosocial (Chávez, Fernández, González, Núñez y Roa, 1998).

El alto riesgo ha sido definido como toda situación de desventaja, propia del niño o de su entorno en donde la interacción y coexistencia de un conjunto de

factores biológicos, psicológicos y sociales, pueden generar en él mayor probabilidad de alteraciones en su desarrollo, adaptación e integración eficaz al medio donde se desenvuelve (Chávez y cols., 1998).

De igual manera, San Martín (1985) define los factores de riesgo como toda circunstancia o característica vinculada a una persona, a un grupo de personas o a una población que está asociada a un riesgo o a la posibilidad de evolución de un proceso mórbido. Por su parte, Fisher y Grizenko (1992), definen los factores de riesgo como variables que aumentan la vulnerabilidad del niño o la probabilidad de que él desarrolle dificultades en situaciones de desventaja. Según estos autores, algunas situaciones de desventaja que colocan a los niños en situación de riesgo, pueden ser: padres con enfermedades mentales, temperamento extremado del niño, problemas de comunicación familiar y vulnerabilidad genética.

Un factor nocivo del ambiente que afecta de manera determinante en el desarrollo es la pobreza, considerado según la denominación de Calatayud (1997), nivel macrosocial. El fenómeno de la pobreza constituye una forma de exclusión de los individuos y las familias, de los procesos productivos, de la integración social y del acceso a múltiples bienes, servicios y oportunidades. La pobreza tiene efectos destructivos, ya que lesiona a las personas no sólo por las carencias materiales que implica, sino también porque limita el desarrollo de todas sus capacidades y potencialidades (Mariño, Medina y Romero, s.f.).

Para evaluar el impacto de la pobreza sobre el desarrollo, Terra (1989), realizó una investigación en los sectores pobres urbanos de Uruguay que tenía como objetivo describir las características del desarrollo de niños de 0 a 5 años, e identificar factores psicosociales de riesgo para el mismo. La muestra estaba constituida por 634 niños, de los cuales 574 eran de sectores pobres y 59 un grupo control. El 8.4% de los niños de estos sectores presentaron un retraso en el desarrollo psicomotor, mientras que sólo el 1.7% de los niños no pobres presentaron retraso en tal área del desarrollo. Esta diferencia de porcentajes

resultó significativa con  $p < 0.05$ . Así, en el estudio se concluyó que existen mayores alteraciones en el desarrollo psicomotor en los niños de sectores pobres.

En relación a lo anterior, la investigación de Andraca, Castillo, La Parra, Pino y Rivera (1998) también da cuenta de los efectos nocivos de la pobreza sobre el desarrollo. El objetivo de dicha investigación fue evaluar el efecto de factores de riesgo para el desarrollo infantil en niños de nivel socioeconómico bajo, nacidos en óptimas condiciones biológicas, pero expuestos a condiciones sociales adversas. A un grupo de 4351 lactantes de niños y niñas, se le evaluaron las condiciones biológicas de salud mediante un control continuo durante los primeros 12 meses de edad. Se tomaron 788 lactantes, quienes se encontraban en condiciones biológicas óptimas para el primer año de edad. En tal momento, se les midió el desarrollo cognitivo y motor, hallándose que los niños que se encuentran en condiciones de bajo riesgo (no pobreza) tuvieron una media en el desarrollo motor de 97.9; mientras que los de riesgo alto (pobreza) 95.4; diferencia que resultó significativa ( $p = 0.005$ ), de manera que los niños de menor nivel socioeconómico presentaban mayor retraso en el desarrollo que los de medio y alto nivel socioeconómico.

Otro estudio que toma en cuenta la pobreza en el desarrollo (Centros CAIF, 1999), tuvo como objetivo evaluar las prácticas de crianza, creencias, disponibilidad, organización familiar y desarrollo psicomotor, en familias con niños de 0 a 2 años. La muestra estuvo integrada por 339 adultos que eran las figuras de crianza y 350 niños de 0 a 2 años. En dicha investigación se estudió la relación del nivel socioeconómico sobre el desarrollo psicomotor, encontrando que 5.8% de los pobres tuvieron un retraso en el desarrollo psicomotor, mientras que sólo el 1.6% de la población no pobre tenía un retraso en esa área del desarrollo. Las diferencias resultaron significativas con  $p < 0.01$ .

De igual manera, pueden verificarse los efectos de la pobreza sobre el desarrollo en la investigación realizada por Di Iorio, Rodrigo y Urrutia (2000), cuyo

propósito era analizar la evolución del desarrollo cognitivo de niños desnutridos durante su primer año de vida que provenían de hogares pobres, en comparación con niños que igualmente provenían de hogares pobres, pero que no padecieron desnutrición y, por último, contrarrestar los resultados de ambos grupos con el desarrollo cognitivo estándar de niños no pobres y no desnutridos. La muestra estuvo conformada por 200 niños, 100 del grupo experimental (desnutridos) y 100 del grupo control (no desnutridos).

Fue un estudio longitudinal en el que se tomaron tres medidas. En el tiempo 1, se encontró que la media del grupo experimental fue de 72.19; mientras que la del grupo control fue de 87.52. Estos resultados indicaron que a pesar de que existen diferencias significativas entre ambos grupos ( $p=0,000$ ), de manera que los niños no desnutridos tienen mayor desarrollo cognitivo que los desnutridos, igualmente, ambos grupos de niños que se encuentran en condiciones de pobreza presentan un desarrollo cognitivo por debajo de la media de los niños normales no pobres ( $X=100$ ).

Para la medida en el tiempo 2, el 67% de los niños del grupo experimental ya se encontraban fuera de riesgo nutricional. Este grupo presentó una media de 84.05; mientras que el grupo control obtuvo una de 84.73; diferencia que no resultó significativa ( $p=0.844$ ). Sin embargo, al comparar ambos grupos con el valor esperado (100), la disminución sigue siendo significativa ( $p=0.0000$ ).

En el tiempo 3, la media del grupo experimental (76.04), no tuvo diferencias significativas con la media del grupo control (78.18;  $p=0.395$ ). No obstante, continúan observándose diferencias significativas con el puntaje estándar del desarrollo cognitivo. Estos resultados muestran que independientemente de los efectos iniciales de la desnutrición sobre el desarrollo cognitivo, la sola condición de pobreza ejerce un impacto negativo sobre tal área del desarrollo (Di Iorio y cols., 2000).

En esta misma línea, Duarte (2002) realizó una investigación en la cual también estudió la relación del nivel socioeconómico con el desarrollo que tuvo como objetivo identificar factores de riesgo en niños con 4 a 5 años de edad. La muestra estuvo constituida por 630 niños con edades de 4 a 5 años. Según los resultados de dicha investigación, existe una asociación significativa entre el grupo social y el nivel de desarrollo alcanzado por el niño ( $p < 0.01$ ). En los niveles socioeconómicos alto y medio-alto no se encontró retraso en el desarrollo. El grupo de nivel medio presentó 12.1% de retraso en el desarrollo; en el medio-bajo, 11.8%; mientras que en el bajo, 47.1% (Duarte, 2002).

Asimismo, se han tomado en consideración los efectos de la pobreza en una investigación que tuvo como objetivo determinar el nivel de desarrollo madurativo y los factores relacionados con el bajo desarrollo en niños que vivían en condiciones socioeconómicas y culturales muy deprivadas (Aldrete, Amezcua, Aranda, Mendoza, y Pando, 2003). Participaron 3363 niños menores de 4 años. El desarrollo madurativo se midió con la Escala Jalisco que considera tres áreas de desarrollo: psicomotriz, cognitiva y afectiva-social, y los resultados son dados de manera global. El promedio de desarrollo encontrado fue de 76.9; resultando significativamente por debajo de lo esperado (90 – 100) ( $p < 0.05$ ). Según los autores del estudio, el que los niños se encuentren en condiciones de alto riesgo psicosocial explica las bajas calificaciones obtenidas en el desarrollo madurativo

De acuerdo al cúmulo de investigaciones encontradas, se evidencia el impacto negativo de la pobreza sobre el desarrollo. En relación a esto, las investigaciones muestran un gran interés en examinar los procesos subyacentes al riesgo y distinguen entre variables remotas y variables inmediatas. El factor de riesgo de pertenecer a una clase social baja es un factor remoto, es decir, se trata de una descripción del entorno que puede considerarse como algo situado a cierta distancia del individuo. Sin embargo, la clase social baja está en relación con una serie de variables que actúan en el contexto inmediato, tales como el apoyo social, las pautas de crianza, la educación y el trabajo de los padres y recursos

materiales, entre otros. Son precisamente estas variables inmediatas las que pueden dar mayor cantidad de información sobre los procesos de riesgo (Benderski y Lewis, 1994; cp. Bonete, Castelló, López, Pedreira y San Román, 2002).

Antes de tratar sobre dichas variables inmediatas típicas de la condición de pobreza, deben considerarse aquellas inmediatas que son propias del individuo, las cuales independientemente de la condición socioeconómica, siempre están presentes en el proceso del desarrollo, como lo son la edad y el sexo.

Con respecto a la edad, en la investigación de Centros CAIF (1999), citada con anterioridad, se halló que a medida que la edad avanza el porcentaje de retraso en el desarrollo psicomotor aumenta. De manera que 2.3% de la población de niños de 0 a 1 año, presentó un retraso en el desarrollo psicomotor, mientras que el 7.7% de los niños de 1 a 2 años, mostraron un retraso en dicha área del desarrollo, diferencia que resultó significativa con  $p < 0.01$ .

Asimismo, en otra investigación se tomó en cuenta la relación de la variable edad con el desarrollo (Carmuega y cols., 1999). Dicha investigación tuvo como objetivo describir el desempeño intelectual de una población de niños y examinar la relación entre el desarrollo infantil y variables ambientales. La muestra estuvo constituida por 400 niños de 6, 12, 24 y 60 meses de edad. Se observó un decaimiento en el desarrollo intelectual de los niños a partir de los 24 meses de edad ( $p < 0.05$ , no se reportan datos de la diferencia), de manera que a mayor edad mayor tendencia al retraso en el desarrollo.

Los resultados de la investigación de Di Iorio y cols., (2000), concuerdan con los del estudio anterior en cuanto que a medida que la edad avanza, los efectos de la pobreza se van haciendo cada vez más perjudiciales para el desarrollo. Se compararon las puntuaciones del desarrollo cognitivo (tiempo 3) de los niños de 8 años y 11 años del grupo experimental. El porcentaje de retraso en

los niños de 8 años era de un 3%, mientras que en los niños de 11 años el riesgo subió a 26%, diferencia que resultará significativa ( $p < 0.05$ ), al igual que los resultados del porcentaje de normalidad en el desarrollo cognitivo para ambos grupos (niños de 8 años=25% y niños de 11 años=3%).

Otra de las variables inmediatas que influye sobre el desarrollo es el sexo. Esto se demuestra en el estudio de Andraca y cols. (1998), anteriormente citado, cuyos resultados indicaron que el sexo se relacionó de manera significativa con el desarrollo cognitivo, siendo las media de los niños de 102.4; mientras que la de las niñas de 105.2, diferencia que resultó significativa ( $p = 0.001$ ). Así, los niños tienen una tendencia general de presentar mayores retrasos en el desarrollo cognitivo que las niñas, independientemente del nivel socioeconómico. Sin embargo, en el desarrollo motor no se encontraron diferencias significativas en cuanto al sexo.

De igual manera, en la investigación de Carmuega y cols. (1999), mencionada anteriormente, se encontró que el 8.5% de los varones tuvieron un retraso en el desarrollo psicomotor, mientras que sólo el 2.2% de las hembras presentaron un retraso, diferencia que resultó significativa con  $p < 0.01$ , demostrando que los niños tienden a presentar un peor desarrollo psicomotor, hecho que puede ser explicado por una vulnerabilidad que está, en parte, biológicamente determinada por el enlentecimiento de los procesos madurativos del sistema nervioso, según explica Feierman (1976, cp. Centros CAIF, 1999). Igualmente, el estudio realizado por Duarte (2002), también citado anteriormente, da cuenta de diferencias del sexo en el desarrollo. El 11.6% de las niñas que vivían en ambientes desfavorables para el desarrollo, presentó un retraso en el desarrollo, mientras que para los varones el porcentaje resultó mayor (19.2%;  $p < 0.01$ ).

A pesar de la evidencia de una asociación significativa del sexo con el desarrollo, existen resultados que refutan la posibilidad de una relación entre ambas variables. Este es el caso de una investigación que tuvo como objetivo

evaluar el desarrollo físico e intelectual de niños sin diferencias étnicas. La muestra estaba conformada por 100 niños de 5 a 6 años, de los cuales a 50 se les aplicó el método piel a piel y a otros 50, no. Los resultados indicaron que no existía diferencia por sexo en el nivel de desarrollo físico e intelectual alcanzado por los niños, independientemente de si se encontraban en el grupo experimental o en el grupo control ( $p=0.317$ ) (Acosta, Brito, Meliáns y Morera, 2003).

Al considerar la diversidad de hallazgos obtenidos en relación a la asociación existente entre las variables inmediatas propias del individuo, edad y sexo con el desarrollo, se hace patente la necesidad de clarificar dicha asociación, por lo que ambas serán tomadas en cuenta para efectos de la presente investigación.

De acuerdo a diversas investigaciones relacionadas con la pobreza, existe evidencia empírica de ciertas variables inmediatas, típicas de tal condición que se relacionan de manera significativa con el desarrollo. Entre ellas se encuentran, el nivel de instrucción de la madre, la ocupación de la madre, las expectativas de la madre acerca del nivel de instrucción que alcanzará el hijo, el número de personas que viven con el niño y la cantidad de recursos en el hogar que facilitan el aprendizaje.

Con respecto al nivel de instrucción de la madre, en la investigación de Terra (1989), se demostró que el hecho de que la madre tuviera primaria incompleta, se relacionó de manera significativa con el desarrollo psicomotor del niño, presentando un retraso en el desarrollo psicomotor. De igual manera, en el estudio de Duarte (2002), se encontró una asociación significativa entre el nivel de instrucción de la madre y el desarrollo del niño. Así, 3% de los niños, cuyas madres completaron 9 o más años de escolaridad, presentaron retraso en su desarrollo, mientras que el 31% de los niños con madres que han completado entre 4 y 5 años de escolaridad, presentaron dificultades del desarrollo. Y por

último, el 64.3% de los niños, cuyas madres no frecuentaron la escuela, tuvieron retraso en el desarrollo ( $p < 0.01$ ).

Otra investigación que tomó en cuenta el nivel de instrucción de la madre para el desarrollo, fue la de León (2003), en la que se compararon las puntuaciones MOIDI (Escala de Desarrollo Integral) alcanzadas por los niños de las madres con diferentes niveles de instrucción. Para esto se realizó un análisis de covarianza, controlando la edad de los niños, cuyos resultados mostraron que el nivel de instrucción de la madre no tenía un efecto significativo sobre la puntuación en la escala MOIDI ( $F(1/137) = 1.065$ ,  $p = 0,382$ ), tal como se manifiesta en las medias de madres analfabetas ( $X = 951.3068$ ), madres con Básica hasta 6° grado ( $X = 913.9478$ ), madres con Básica hasta 9° grado ( $X = 937.7899$ ), madres con Ciclo Diversificado ( $X = 940.1966$ ), madres técnicas ( $X = 948.2305$ ) y madres con nivel universitario ( $X = 946.0978$ ).

Luego, debido a la homogeneidad de la muestra de este estudio, se compararon las puntuaciones alcanzadas por los hijos de las madres del 25% inferior, en cuanto al nivel de instrucción, y el 25% superior. De esta manera, los resultados indicaron que existió una relación significativa entre las variables nivel de instrucción de la madre y desarrollo ( $F(1/89) = 627.367$ ,  $p = 0.000$ ;  $X(25\%inf) = 900.428$  y  $X(25\%sup) = 941.3339$ ) (León, 2003).

Otra investigación que tomó en cuenta el nivel de instrucción de la madre para el desarrollo, fue la de Acosta y cols. (2003), en la que se encontró una relación significativa ( $p = 0,0014$ ) entre el grado de escolaridad alcanzado por la madre y el nivel de desarrollo físico e intelectual logrado por el niño, siendo que a mayor nivel de escolaridad de la madre, mayor nivel de desarrollo (no se reportan datos estadísticos).

Sin embargo, a pesar de la evidencia de lo significativa de la relación entre el nivel de instrucción de la madre con el desarrollo del niño, en la investigación de

Andraca, y cols. (1998), citada con anterioridad, los resultados indican que no hubo diferencias significativas en cuanto a la educación alcanzada por la madre ( $p > 0,05$ ).

Con respecto a la variable ocupación de la madre, en la investigación de Terra (1989), se reportó una asociación significativa entre dicha variable y el desarrollo del niño. Específicamente, cuando la ocupación de la madre implicaba mucha demanda física, como por ejemplo el servicio doméstico, interfiere con la disponibilidad materna, dificultando la satisfacción de las demandas del niño ( $p < 0,005$ ; no se reportan datos estadísticos de la relación entre las variables).

Asimismo, de acuerdo a los resultados obtenidos en la investigación de Acosta y cols. (2003) existe una relación significativa ( $p = 0.0034$ ; no se reportan datos estadísticos de la relación entre las variables) entre la ocupación de la madre y el desarrollo del niño. Demostrando que a mayor cantidad de horas de trabajo de la madre, menor nivel de desarrollo del hijo. Tal hallazgo es explicado mediante la menor disponibilidad de tiempo de la madre para el cuidado del niño. Sin embargo, los resultados de la investigación de Carmuega y cols. (1999), citada con anterioridad, indican que no existe una relación entre el desarrollo del niño y el número de horas que trabaja la madre fuera de la casa (no se reportan datos estadísticos).

Otra variable que se ha estudiado en relación al nivel de desarrollo del niño es la expectativa que la madre mantiene respecto a la evolución del niño. En esta línea, Musen (1983) realizó una investigación con el fin de establecer cómo las expectativas de los padres y el feedback que los niños reciben de estos influye de manera positiva o negativa en el desarrollo moral y emocional del niño y el adolescente. Sus resultados indican que mientras más positivas sean las expectativas, más positivo será el feedback recibido por los niños de parte de sus figuras parentales, redundando esto en un mejor desarrollo emocional y moral de

los hijos, así como un autoconcepto constituido en su mayoría por aspectos positivos y un bienestar general del niño que se extiende hasta la adolescencia.

De igual manera, Sius (2005) sostiene que tener expectativas sobre los hijos es positivo, ya que funciona a modo de motor, impulsando el desarrollo. De esta manera, si la madre o el padre aspira a que el niño aprenda alguna habilidad, conducta, etc. se avoca a enseñárselo. Sin embargo, para que las expectativas contribuyan al desarrollo infantil, éstas deben ajustarse al potencial real del niño o joven, de lo contrario puede producirse frustración, desconfianza y amenaza en los vínculos afectivos; ya que si las expectativas van mucho más allá de lo que el niño puede dar, éste puede percibir que es insuficiente para los padres y que, haga lo que haga, no los satisface (Sius, 2005).

Este mismo autor plantea que las expectativas de los padres están presentes durante las distintas etapas del desarrollo del niño. Así, en los preescolares todo es futuro y el espacio para hacer expectativas es muy amplio, por lo que éstas tienden a hacerse de modo más positivo. Estas expectativas positivas normalmente son un aliciente para la crianza y ayudan a organizar los valores y enseñanzas que los padres desean inculcar a sus hijos. No obstante, a medida que el niño crece y las exigencias van cambiando y aumentando, estos no siempre responderán en la medida y forma en que los padres esperan, por lo que las expectativas de los mismos deben ir acoplándose a las capacidades reales de sus hijos. De modo que, lo que esperan los padres de sus hijos no se torne en fuente de frustración e insatisfacción tanto para los unos como para los otros (Sius, 2005).

Con respecto a la variable número de personas que viven con el niño, en la investigación de Terra (1989), se halló una relación significativa entre el hacinamiento y el nivel de desarrollo psicomotor alcanzado por el niño ( $p=0,00001$ ). Así, mientras más personas habiten con el niño, éste tenderá a mostrar mayores dificultades en el desarrollo psicomotor. El autor explica estos

resultados, tomando en consideración que el hacinamiento involucra la falta de espacio real e interferencias en las posibilidades de un desarrollo de la experiencia del cuerpo propio y de la discriminación del yo corporal.

Igualmente, se ha encontrado que existe una relación significativa entre el desarrollo del niño y la cantidad de personas que viven en la misma casa ( $p < 0,01$ ). De manera que el 13,5% de los niños que vivían en casa con menos de 7 personas, tenían un retraso en el desarrollo, en cuanto que 41,9% de los niños que vivían en domicilios con más de 7 personas, presentaban un retraso en el desarrollo. Es decir, entre más personas habiten con el niño, mayor probabilidad de que presente un retraso en su desarrollo (Duarte, 2002). Sin embargo, a pesar de los resultados encontrados que dan cuenta de un bajo desarrollo relacionado con el hacinamiento en el hogar, en el estudio de Andraca y cols., (1998), se encuentra que parece no haber diferencias significativas en el desarrollo debido a la cantidad de personas que viven con el niño.

Otra de las variables que se ha estudiado, influye de manera significativa en el desarrollo de los niños, es la estimulación en el hogar. En la investigación mencionada anteriormente (Andraca y cols., 1998), se encontró que la media del desarrollo mental, de niños con poca estimulación en el hogar fue de 99,6; mientras que la de niños con alta estimulación en el hogar fue de 105,3; diferencia que resultó significativa ( $p = 0,002$ ). Igualmente, fue una variable significativa para el desarrollo motor, de manera que la media de los niños con baja estimulación en el hogar fue de 91,4; y la de los niños con alta estimulación en el hogar fue de 98,6 ( $p = 0,0000$ ). Esto da cuenta de que un hogar estimulante y con recursos que facilitan el aprendizaje, es favorable para el desarrollo tanto mental como motor, del niño.

Asimismo, en la investigación de Carmuega y cols. (1999), se mostró una asociación directa y positiva entre el grado desarrollo mental y motor, y la estimulación en el hogar; de manera que a mayor estimulación más alto el nivel de

desarrollo mental y motor alcanzado por los niños (no se reportan datos estadísticos). A su vez, encontraron que la estimulación en el hogar se relacionaba con el nivel socioeconómico ( $r=0,66$ ;  $p=0,001$ ). Así, mayor nivel socioeconómico se asocia con mayor cantidad de recursos en el hogar que facilitan el aprendizaje.

Hasta ahora, se han expuesto diversas investigaciones que dan cuenta de la importancia del ambiente en el desarrollo de los niños y de cómo diversas variables actúan como factor de riesgo para el mismo. Sumado a tales factores, se entiende que en la sociedad actual, de acuerdo a los avances tecnológicos del mercado, se exigen mayores destrezas y habilidades del individuo, demanda que se incrementa a medida que la tecnología se desarrolla, ya que se exigen conocimientos más específicos y meticulosos. Tomando este aspecto en consideración, Barr y Parret (2001) sostienen que un factor que se suma a la condición de alto riesgo social es la no escolarización, ya que la escuela representa las bases de la formación necesaria para la adaptación al desarrollo de la sociedad actual. Con esto, la escolarización no sólo se asume como una parte fundamental de la estimulación ambiental necesaria para el desarrollo, sino como un factor crucial para evitar la exclusión.

Por exclusión se entiende una mala inserción en la estructura productiva, y ausencia de un rol articulado con el sistema de producción industrial. Es el conjunto de las condiciones de vida de los sectores marginados que sufren de modo extremo las consecuencias de las relaciones de explotación en nuestra sociedad. Por ello, los cambios del mundo actual que afectan a la sociedad no resultan en una exclusión aislada, producto de expresiones particulares como el alcohol, la drogadicción o la inadaptación, más bien, se trata de un fenómeno masivo. Esta situación de extrema exclusión le asigna a la persona marginada las tareas más despreciadas y desvalorizadas, generando una estructura económica donde no puede cumplir el rol económico que se le exige, y de esta manera reciben el rechazo del resto de la sociedad. Tal rechazo representa una

marginalización o exclusión de un grupo de individuos, que resulta en la generación de otra sociedad paralela (La Torre, 2002).

Una vez asumido el proceso de exclusión que se da sobre las sociedades que se encuentran en condiciones de pobreza y esencialmente, sobre los grupos de individuos no escolarizados, se considera fundamental, más que centrarse en la realidad de la exclusión, enfocarse en la búsqueda de posibilidades diversas de integración. Por tanto, es vital desarrollar una propuesta para los niños socialmente excluidos, capaz de abrir posibilidades para un proyecto de vida futuro, teniendo como pilar importante la inserción o reinserción escolar (La Torre, 2002).

Tal actividad constituye una prioridad como el medio más operativo, dirigido a la recuperación del sujeto y la socialización de los niños en un ambiente seguro, adecuado a las necesidades de desarrollo. De lo contrario, cuando los factores de riesgo no son contrarrestados, surgen indicadores tales como la desvinculación familiar, el trabajo prematuro, la sobrevivencia en la calle, analfabetismo, mendicidad, maltrato, conductas delictivas y drogadicción, signos que evidentemente alteran el proceso de socialización. La carencia de atención médica, de condiciones sanitarias y de educación, hacen enfrentar a las personas excluidas a una vida cotidiana llena de inestabilidad, quedando atrapados en un ciclo de violencia y pobreza, del cual las alternativas de salida son difíciles (La Torre, 2002).

Al considerar como una actividad primordial la recuperación del sujeto y una posible socialización en un ambiente seguro, debe tomarse en cuenta la importancia de los primeros años de vida como el momento más oportuno y adecuado para asegurar al niño la estimulación que necesita, ya que es durante esta edad, cuando se da el crecimiento y desarrollo de una forma mas acelerada. De esta manera, cuanto más variadas y ricas sean las experiencias de un niño,

mayor su capacidad de aprendizaje posterior (Comisión Interagencial Salud Mental y Desarrollo Psicosocial de La Niñez, s.f.).

Con respecto a esto, la Convención de los Derechos del Niño, establece que los niños deben tener garantizadas todas las oportunidades para su desarrollo. Una de las oportunidades que la sociedad brinda para un adecuado desarrollo es el sistema escolar. La escuela, no sólo representa el lugar donde los niños y jóvenes pueden formarse y capacitarse. En la mayoría de los casos, ésta representa el lugar donde se les capacita para la vida, se forma en valores, se posibilita el acceso a la información adecuada sobre temas que les afectan directamente (Comisión Interagencial Salud Mental y Desarrollo Psicosocial de La Niñez, s.f.).

A pesar de lo que se considera ideal para un adecuado desarrollo y de lo que establece la Convención de los Derechos del Niño, existe una realidad venezolana, en la que no todos los niños tienen la oportunidad de ingresar al sistema escolar, especialmente los que pertenecen a los sectores pobres de la población. La calidad de vida de un gran número de niños en situación de pobreza se ve signada por un desarrollo psicológico vulnerable que afectará su futura integración a una sociedad desarrollada, ya que el crecimiento real de un país se logra a partir de su capital humano, no sólo alfabetizado, sino con capacidad de desarrollo mental para acceder a la tecnología de la actualidad (Di Iorio y cols., 2000).

Los niños no escolarizados no sólo pierden la oportunidad de formarse sino también de acceder a un mundo lleno de información relevante para ellos, lo que afecta de manera negativa su desarrollo (Guerra y Kagoshima, 2002). De esta manera, la presente investigación pretende estudiar el desarrollo de niños no escolarizados de un sector marginado del país que se encuentran en situación de riesgo, caracterizados por la exclusión del sistema escolar aprobado por el Ministerio de Educación. Así, el objetivo de este estudio es evaluar cómo las

características sociodemográficas/estructurales del niño y del hogar (la edad y el sexo el niño, el nivel de instrucción y la ocupación de la madre, las expectativas que ella tiene acerca del nivel de educación que alcanzará su hijo, el número de personas que viven en el hogar del niño y la cantidad de recursos en el hogar que faciliten el aprendizaje) se relacionan con el nivel de desarrollo, integral y por áreas, de niños no escolarizados de 7 a 12 años, del Sector La Pradera, La Vega.

### III. MÉTODO

#### Problema

¿Cómo las características sociodemográficas/estructurales del niño y del hogar se relacionan con el nivel de desarrollo integral y por áreas, de niños no escolarizados del Sector La Pradera, La Vega, del Área Metropolitana de Caracas?

#### Hipótesis General

Las características sociodemográficas/estructurales del niño y del hogar facilitan o desfavorecen el desarrollo integral de los niños no escolarizados.

#### Hipótesis Específicas

El nivel de desarrollo integral de los niños no escolarizados y que pertenecen a un nivel socioeconómico bajo, se encuentra por debajo de lo esperado para su edad.

El nivel de deterioro en el desarrollo integral y por áreas de los niños será mayor a medida que avanzan en edad.

La edad del niño está relacionada de manera positiva con el nivel de desarrollo integral y por áreas de los niños no escolarizados.

Los niños de sexo masculino no escolarizados tendrán menor nivel de desarrollo integral y por áreas que las niñas no escolarizadas.

El nivel de instrucción de la madre está relacionado de manera positiva con el nivel de desarrollo integral y por áreas de los niños no escolarizados.

La ocupación de la madre se relaciona de manera inversa con el nivel de desarrollo integral y por áreas de los niños no escolarizados.

Las expectativas de la madre acerca del nivel de instrucción que alcanzará el niño se relaciona positivamente con el desarrollo integral y por áreas de los niños no escolarizados.

El número de personas que viven con el niño está relacionado de manera negativa con el nivel de desarrollo integral y por áreas de los niños no escolarizados.

Los recursos en el hogar que facilitan el aprendizaje se relacionan de manera positiva con el desarrollo integral y por área de los niños no escolarizados.

## **Variables**

### **Desarrollo Integral**

Definición Conceptual: nivel alcanzado en el proceso de adquisición de actividades de desarrollo organizadas desde lo más sencillo a lo más complejo, de lo más global a lo más específico, y de menor a mayor grado de diferenciación. Tales actividades se describen en ocho áreas del desarrollo: física, motor, sexual, cognitivo, afectivo, social, moral y del lenguaje (León, 1999).

Definición Operacional: sumatoria de las puntuaciones alcanzadas por el niño en las ocho áreas del desarrollo del Modelo Octogonal en la Escala MOIDI, con un rango de 27 hasta 2.260 puntos (León, 2003).

### **Desarrollo Físico**

Definición Conceptual: proceso secuenciado de cambios en el crecimiento y en la maduración, representado por parámetros morfológicos y funcionales (León, 1995).

Definición Operacional: puntuación obtenida en los indicadores de desarrollo de la Escala MOIDI en las secuencias de talla, peso, circunferencia cefálica, circunferencia braquial, dentición e integración neuropsicológica. Oscila entre 5 y 133 puntos (León, 2003).

### **Desarrollo Motor**

Definición Conceptual: proceso de adquisición de destrezas en la actividad del cuerpo y de sus movimientos locomotores y no locomotores (motor grueso) y manipulativos (motor fino) (León, 1995).

Definiciones Operacionales:

Motricidad Gruesa: puntuación obtenida en los indicadores de desarrollo de la Escala MOIDI en las secuencias denominadas cargado, acostado boca abajo, acostado boca arriba, sentado, parado-agachado, gateo, caminar, correr-pedalear, subir-trepar, saltar-brincar, subir escalera, bajar escalera, equilibrio, patear pelota, lanzar pelota, atajar pelota y derecha-izquierda. La puntuación oscila entre 3 y 204 puntos.

**Definición:** Motricidad Fina: puntuación alcanzada en los indicadores de desarrollo incluidos en las secuencias denominadas agarrar, encajar-armar, rasgar, doblar papel, recortar y dibujo-escritura. La puntuación tiene un rango de 1 a 100 puntos.

### **Desarrollo Sexual**

**Definición Conceptual:** proceso biopsicosocial en el que se construye un modelo que explica y representa la sexualidad humana, de acuerdo a patrones de conducta sexual que vienen dados por la expresión cognitiva, emocional y conductual (León, 1995).

**Definición Operacional:** puntuación obtenida en los indicadores del desarrollo de la Escala MOIDI en las secuencias de identidad sexual, constancia del género, roles sexuales, reproducción y función sexual. El rango de la puntuación va de 2 a 53 puntos.

### **Desarrollo Cognitivo**

**Definición Conceptual:** proceso de transformaciones en los mecanismos que permiten el conocimiento y la adaptación al medio. Estos mecanismos incluyen: percepción, atención, discriminación, memoria, conceptualización, razonamiento, resolución de problemas y toma de decisiones (León, 1995).

**Definición Operacional:** puntuación obtenida en los indicadores de desarrollo de la Escala MOIDI en las secuencias de maraca, aro, objeto escondido, pastilla, imita modelos, cubos, figuras geométricas, cuentos-lectura, rompecabeza-loto, dibujo de figura humana, seriación y cálculo. La puntuación tiene un rango de 3 a 171 puntos.

## **Desarrollo Afectivo**

Escala MO

Definición Conceptual: proceso de cambios que da lugar a la interacción entre el autoconcepto, autocontrol y la autoestima (sistema del yo) (León, 1995).

Desarrollo

Definición Operacional: puntuación obtenida en los indicadores de la Escala MOIDI en las secuencias de interacción con familiares y extraños, apego-autonomía, sí mismo y emociones. El rango de la puntuación oscila entre 4 y 102 puntos.

Defin

## **Desarrollo Social**

responder

Definición Conceptual: proceso de adquisición de destrezas que permiten al niño comportarse de acuerdo a las expectativas de su grupo de referencia, de manera autónoma e interactuando con personas de diferentes edades (León, 1995).

Definición Operacional: puntuación obtenida en los indicadores de la Escala MOIDI en las secuencias de sonrisa, alimentación, control de esfínteres, vestirse-desvestirse, aseo personal, juego, música, interacción social, interacción con niños, modales y comunidad. La puntuación oscila entre 6 y 221 puntos.

cualquier mo

## **Desarrollo Moral**

facilitadora

Definición Conceptual: proceso de internalización de normas morales, familiares, escolares y socioculturales, mediante el cual surge el sistema de valores a través de la elaboración personal que hace el niño de ellas (León, 1995).

**Sexo** Definición Operacional: puntuación obtenida en los indicadores de la Escala MOIDI en las secuencias de sensibilidad, bueno-malo, autocontrol y cooperar-competir. La puntuación va de 1 a 60 puntos.

### **Desarrollo del Lenguaje**

**Definición Conceptual:** proceso de adquisición de un sistema lingüístico que permite la comunicación del niño consigo mismo y con los demás (León, 1995).

**Nivel** Definición Operacional: puntuación obtenida en los indicadores de la Escala MOIDI en las secuencias de sonidos, comprender órdenes, señalar, responder a..., gestos, expresa, nombra y canciones-cuentos. La puntuación oscila entre 5 y 172 puntos.

### **Características Sociodemográficas/Estructurales**

#### **Del niño**

#### **Edad del niño**

**Occup** Definición Conceptual: Período que abarca desde el nacimiento hasta cualquier momento determinado de la vida (Wolman, 1984).

**dur** Definición Operacional: la edad cronológica reportada por la madre o la facilitadora de la institución, según las fichas de inscripción de los niños.

### **Sexo del niño**

Definición Conceptual: condición orgánica que distingue al macho de la hembra (Diccionario terminológico de Ciencias Médicas, 1998).

Definición Operacional: reporte verbal del niño o la facilitadora, acerca del sexo al que pertenece el niño.

### **De la madre**

#### **Nivel de Instrucción de la madre**

Definición Conceptual: nivel de educación formal, alcanzado por el cuidador del niño.

Definición Operacional: reporte por parte de la madre de su nivel de educación formal alcanzado, sea completa o incompleta en una de las siguientes opciones: 1. Básica, 2. Media Diversificada, 3. T.S.U., 4. Universitario, 5. Postgrado. Donde a mayor puntuación mayor nivel de instrucción.

#### **Ocupación de la madre**

Definición conceptual: número de horas que trabaja la madre del niño, durante las cuales ella no se encuentra en el hogar.

Definición Operacional: reporte verbal del promedio de horas que trabaja la madre fuera del hogar.

### **Expectativas de la madre acerca del nivel de instrucción que alcanzará el niño:**

**Definición conceptual:** Actitud psíquica caracterizada por la tensión y atención prospectivas, concerniente a la anticipación y previsión de un evento futuro (Sius, 2005).

**Definición Operacional:** reporte por parte de la madre en alguna de las siguientes opciones: 1. Educación Básica, 2. Educación Media y diversificada, 3. Educación superior. Donde a mayor puntaje mayor nivel de educación esperada por la madre.

### **Número de personas que viven en el hogar del niño**

**Definición Conceptual:** cantidad de personas que habitan en la misma vivienda que el niño.

**Definición Operacional:** número reportado por el entrevistado para indicar la cantidad de personas que viven en el hogar del niño.

### **Recursos en el hogar que facilitan el aprendizaje**

**Definición conceptual:** objetos de papel o electrónicos, que se encuentren en el hogar a disposición del niño, y promueven el aprendizaje.

**Definición Operacional:** reporte por parte de la madre acerca de si existen o no los siguientes objetos en el hogar: Diccionario, Enciclopedia, Atlas, Libros de texto, Libros complementarios, Libros Recreativos, Radio, Televisor, Computador, V.H.S, Y Grabador, donde a mayor número de recursos mayor puntaje.

## **Tipo y Diseño de Investigación**

La presente investigación es de corte no experimental, específicamente de campo, la cual consiste en una indagación empírica y sistemática, sin ejercer control directo sobre las variables, porque sus manifestaciones ya han ocurrido en el tiempo o porque no se pueden manipular; por tanto, las inferencias acerca de las relaciones entre las variables se hacen sin una intervención directa a partir de la variación concomitante de las mismas (Kerlinger, 1988).

Este estudio es de tipo descriptivo y correlacional. Es descriptiva, ya que pretende describir el nivel de desarrollo integral y por áreas y las características sociodemográficas/estructurales del niño y el hogar (edad, sexo, nivel de instrucción de la madre, ocupación de la madre, expectativas de la madre acerca del nivel de instrucción que alcanzará el hijo, número de personas que viven con el niño y recursos en el hogar que facilitan el aprendizaje) que prevalecen en el momento de la realización del estudio. Y es correlacional, ya que describe la relación entre dichas variables, sin atribuir a una variable el efecto observado en las otras (Salkind, 1997).

## **Población y muestra**

La población consistió en niños de 7 a 12 años de edad, no escolarizados, de bajo nivel socioeconómico, habitantes del sector La Pradera, La Vega del Área Metropolitana de Caracas.

Se seleccionó una muestra inicial, que estuvo constituida por 51 sujetos, 25 niños y 27 niñas, no escolarizados, con edades comprendidas entre 7 y 12 años, de bajo nivel socioeconómico, habitantes del sector La Pradera, La Vega del Área Metropolitana de Caracas. De los cuales se evaluaron 49 sujetos, 24 niños y 25 niñas, sin embargo, siete de ellos no pudieron ser utilizados para el

presente estudio, debido que sus madres no asistieron a una entrevista pautada a efectos de la investigación. Por ello, la muestra de sujetos utilizada para los cálculos fue de 42, 21 niños y 21 niñas, con edades comprendidas entre 7 y 11 años.

Tabla 1. Descripción de la muestra.

		N
Sexo	Femenino	21
	Masculino	21
Total		42

## Instrumentos

### Escala MOIDI

La Escala MOIDI, realizada por León (1995) es una lista de chequeo que contiene 1.239 ítems organizados en 72 secuencias, distribuidas en ocho áreas del desarrollo. Las secuencias están diseñadas para observar y estimular el desarrollo integral de niños entre 0 meses y 12 años. La observación se registra de manera estructurada. Cada secuencia contiene un número de pasos que representan la adquisición de cada destreza y la edad en meses, en la que se adquieren normalmente.

Para la aplicación de la escala se necesita una serie de recursos:

- Ficha de desarrollo infantil: obtiene un perfil del desarrollo del niño en un momento dado y registra los resultados numéricamente.
- Afiche de desarrollo infantil: se utiliza cuando es necesario un registro gráfico y continuo.
- Materiales estandarizados

- Instrucciones: se indica el qué, con qué, cuándo, cómo y dónde estimular al niño para que realice las actividades.
- Criterios de valoración: indican las condiciones que deben estar presentes para asignar el punto en cada uno de los escalones de las secuencias.
- Tabla de puntuaciones esperadas: se utiliza cuando se quiere calcular los cocientes de desarrollo.
- Hoja de apoyo para el registro manual de puntuación: se utiliza para realizar los cálculos en la obtención del nivel de desarrollo de secuencia por área y total.

Aunado a dichos recursos, fue necesario para la presente investigación, la realización de entrevistas al niño y a la madre, donde se agruparon y se adaptaron los ítems pertinentes. Estas modificaciones, fueron necesarias de manera que se ajustaran a un vocabulario sencillo y a un nivel de comprensión más concreto. La entrevista al niño contiene la pregunta original, indicada con la letra C (criterio), la pregunta ajustada con la letra M (modificada), y la conducta esperada (ver Anexo 1). Las preguntas que se consideraban adecuadas desde su forma original, no fueron modificadas (NM). A efectos de ahorrar en recursos materiales, la entrevista al niño aplicada sólo contaba con la pregunta modificada (o no modificada) y la conducta esperada (ver Anexo 2). De igual modo, las afirmaciones de la entrevista a la madre, fueron modificadas y estaban indicadas con las mismas letras (ver Anexo 3).

A partir de esta escala se pueden obtener tres tipos de puntuaciones. La puntuación alcanzada por secuencia que corresponde al número del escalón más complejo que realizó el niño. La puntuación alcanzada por área que corresponde a la sumatoria de las puntuaciones alcanzadas en las secuencias que forman parte de cada una de las ocho áreas. Y la puntuación total que se obtiene de la sumatoria de las puntuaciones de las ocho áreas.

pa A partir de estas puntuaciones se elabora un análisis gráfico del perfil del desarrollo y/o un análisis numérico de los niveles de desarrollo. El análisis gráfico consiste en el trazo de una línea negra en la adquisición de destrezas que corresponden a la edad del niño. Luego, se traza una línea roja que manifiesta los pasos que realiza el niño. Las secuencias que se encuentren por encima de la línea negra representan las fortalezas del niño, y las que se encuentren por debajo, las debilidades (ver Anexo 4).

re El análisis numérico se realiza a través de un índice denominado Nivel de Desarrollo (ND) que se obtiene al restar la puntuación alcanzada de la puntuación esperada para su edad. Un ND igual a 0 indica que el niño posee las destrezas esperadas para su edad, las puntuaciones negativas que se encuentran por debajo y las positivas que se encuentran por encima.

El ND se obtiene por secuencia, por área y total. El ND por secuencia se obtiene al restar la puntuación alcanzada de la puntuación esperada, en cada secuencia. El ND por área se obtiene de la sumatoria de los ND de las secuencias que corresponden a una determinada área y su posterior división entre el número de dichas secuencias. El ND total se obtiene de la sumatoria de los ND por área y su posterior división entre el número de áreas.

En una investigación llevada a cabo por León (2003), el cálculo de la confiabilidad de la prueba se realizó mediante el método de acuerdo entre observadores, en términos de porcentajes. El resultado general fue de 87.24%. Por cada área de desarrollo se obtuvieron los siguientes porcentajes: en la física, 83%; en la motora gruesa, 90.47%; en la motora fina, 90.47%; en la sexual, 83%; en la cognitiva, 85.7%; en la afectiva, 85.7%; en la social, 90.42%, en la moral, 88.9%, y en la del lenguaje, 88.95%.

Posteriormente, para el cálculo de la confiabilidad por consistencia interna, se calculó el índice Kappa. Se conformaron seis parejas, de las cuales resultaron los siguientes índices: de la pareja I, 0.633; de la pareja II, 0.652;

pareja III, 0.765; de la pareja IV, 0.959; de la pareja V, 0.560, y de la pareja VI, 0.568; todos estadísticamente significativos con un nivel de significancia de  $p=0.00$ .

Para el cálculo de la validez de la prueba, se procedió a la validación por constructo, con el fin de evaluar la validez de constructo del desarrollo como un proceso holista y multidimensional. Se realizaron correlaciones de la puntuación total con puntuaciones por área del desarrollo, todas estas resultaron positivas y significativas ( $p<0.001$ ) con un rango de  $r$  entre 0.74 y 0.98. Igualmente, se realizaron una serie de correlaciones entre áreas, así como correlaciones entre cada una de las secuencias con el área correspondiente, todas éstas también resultaron positivas y altamente significativas ( $p<0.001$ ).

Asimismo, se realizó un análisis de varianza para constatar la existencia de diferencias en las puntuaciones de infantes, preescolares y escolares, con la finalidad de validar el concepto de desarrollo como un proceso continuo, jerárquico y secuencial. El resultado evidencia que a mayor edad, la media en el desarrollo integral aumenta ( $F (2/144)=210.7$ ;  $p=0.000$ ; infantes  $X=413.1538$ ; preescolares  $X=855.8710$ , y escolares  $X=1024.1845$ ), confirmando que a mayor edad, el niño alcanza actividades más complejas. También se realizó un análisis de covarianza, en dos grupos cognitivos, en la que se introdujo como covariable la edad. Se evidenció que la edad afecta a las puntuaciones de la escala ( $F (1/61)=531.9$ ;  $p=0.0000$ ) y a la variable grupo cognitivo ( $F (1/61)=23.56$ ;  $p=0.000$ ). Se utilizó la misma covariable, en un análisis de tres grupos sociales y las puntuaciones de la escala. Los resultados mostraron que la edad afecta a las puntuaciones ( $F (1/192)=1736.923$ ;  $p=0.000$ ), al igual que se obtuvo un resultado significativo del grupo de privación social sobre las puntuaciones ( $F (1/92)=4.908$ ;  $p=0.009$ ).

## Escala de Factores Sociodemográficos/Estructurales del niño y el hogar

Dicha escala ha sido construida tomando y adaptando ítems de la Encuesta Factores Asociados al Aprendizaje, Modelo F.A.Re. (1998) referentes a el nivel de instrucción de la madre, la ocupación de la madre, las expectativas de la madre acerca del nivel de instrucción que alcanzará el niño y los recursos en el hogar que facilitan el aprendizaje. Aunado a esto, se han agregado los ítems referentes a la edad y el sexo del niño, y al número de personas que viven en el hogar del niño.

El nivel de instrucción de la madre se determina con un puntaje que va del uno al 10, desde Educación Básica incompleta hasta Postgrado completo. Así, a mayor puntaje, mayor nivel de instrucción. La ocupación de la madre es medida por el promedio de número de horas que trabaja semanalmente fuera del hogar. Las expectativas de la madre con respecto al nivel de instrucción que alcanzará el niño corresponden a puntajes que van del 1 al 3, donde a mayor puntaje, más altas son las expectativas. El número de personas es el reporte verbal del entrevistado en cuanto a la cantidad de personas que viven en el hogar. Los recursos en el hogar se contabilizan con un punto para cada recurso, lo que da una suma máxima de 11 y una mínima de 0 (ver Anexo 5).

### Procedimiento

En un comienzo se hizo la solicitud a la Escuela de Psicología, para realizar una investigación en un grupo de niños que se encontraban en condición de riesgo social, los cuales no están escolarizados. Tales niños, asisten a unos centros en La Pradera, La Vega, los cuales llaman "escuelita", en los cuales se les brinda atención diaria y se pretenden enseñar las nociones básicas de lectura, escritura y cálculo; con la finalidad de que sean integrados en instituciones educativas, aprobadas por el Ministerio de Educación.

Una vez aceptada la propuesta de realizar dicha investigación, se procedió a indagar sobre las condiciones de los niños. Se encontró, sin hacer evaluaciones exhaustivas, que no se presentaban los niveles académicos esperados para su edad. El personal del Voluntariado de la UCAB brinda atención a tales niños, y de acuerdo a sus observaciones, ellos se encontraban en una condición deplorable de pobreza, a la vez que la mayoría eran víctimas de la negligencia y descuido de sus padres, además de las observaciones académicas.

Debido a lo anterior, se consideró que, para los efectos de la investigación, debían estudiarse las condiciones de desarrollo de los niños; para de esta manera, obtener información relevante acerca de las áreas en las que necesitan mayor asistencia. Para hacer esto posible, se exploró a lo largo de diversas investigaciones, con miras a encontrar estudios relacionados con el desarrollo de niños en condición de pobreza. Pocas investigaciones del tema delimitado fueron encontradas.

De igual modo, se exploró acerca de los instrumentos de evaluación a utilizar, definiéndose el uso de la Escala de Desarrollo Infantil MOIDI, para evaluar el desarrollo de los niños. Sin embargo, en dicha escala, se hicieron modificaciones en las preguntas a realizar, tanto para los niños como para las madres, adaptándolas a un nivel de razonamiento más concreto para facilitar la comprensión de los ítems, debido a las características de la muestra (ver Anexo 1,2 y 3).

Por otra parte, se elaboró la Escala de Factores sociodemográficos/estructurales del niño y el hogar con ítems tomados y modificados de la Encuesta Factores Asociados al Aprendizaje, Modelo F.A.Re. (SINEA, 1998), a la vez que se le agregaron los ítems referidos al número de personas que viven en el hogar del niño, la edad y el sexo del mismo. Luego, se construyó el instrumento final, que constaba de dicha escala y la Escala MOIDI.

Una vez constatada la necesidad de evaluar el desarrollo en estos niños, se contactó con los directores de los centros a los que asisten los niños y se les entregó una carta donde se explicaba el propósito del estudio (ver Anexo 6). Luego, se les solicitó listas con el nombre, sexo y fecha de nacimiento de cada niño, con el fin de poder seleccionar a aquellos que tuviesen edades comprendidas entre 7 y 12 años. La razón para la elección del rango de edad es que, según establece la ley, los niños deberían haber ingresado al sistema escolar a una edad máxima de 7 años. Sin embargo, las listas modificaban continuamente, debido a las condiciones de estos niños (retiro del centro por falta de dinero, niños que comienzan a trabajar, nuevos niños que ingresan, etc.). En vista de estas dificultades, las autoras de la investigación, realizaron visitas en la mañana y en la tarde, durante una semana, con la finalidad de tomar nota de los nombres de los niños e indagar sobre sus fechas de nacimiento. Por lo tanto, el proceso para establecer la muestra a evaluar duró aproximadamente tres semanas.

Paralelamente, se realizó un acuerdo entre observadores, a través del índice Kappa, para evaluar la confiabilidad de los puntajes indicados por ambas evaluadoras. Luego, se establecieron, junto con los directores y encargados de los centros, los lugares, los horarios y las fechas en las que se iba a evaluar a los niños. Durante los meses de abril y mayo, se realizaron las evaluaciones a los niños, al tiempo que se programaron dos días de entrevistas a las madres de los niños evaluados, para las cuales fueron elaboradas circulares (ver Anexo 7) debidamente selladas por la comunidad del Voluntariado de la UCAB, firmadas y entregadas por las investigadoras.

Al finalizar el proceso de evaluación, en primer lugar, se realizó un análisis gráfico del perfil del desarrollo para cada caso (ver ejemplo en Anexo 8) y un análisis numérico de los niveles de desarrollo. El análisis gráfico consistió en el trazo de una línea negra en la adquisición de destrezas que corresponden a la edad del niño, luego, se traza una línea roja que manifiesta los pasos que realiza el niño. Las secuencias que se encontraban por encima

de la línea negra representaban las fortalezas del niño, y las que se encontraban por debajo, las debilidades. El análisis numérico se realizó a través de un índice denominado Nivel de Desarrollo (ND) que se obtuvo al restar la puntuación alcanzada de la puntuación esperada para su edad. Un ND igual a 0 indica que el niño posee las destrezas esperadas para su edad, las puntuaciones negativas que se encuentran por debajo y las positivas que se encuentra por encima.

Luego, se procedió a la corrección y obtención de los puntajes de los niños. Posteriormente, se realizó un análisis descriptivo de las variables nivel de desarrollo integral y por áreas, edad, sexo, número de personas que viven con el niño, nivel de instrucción de la madre, ocupación de la madre, expectativas de la madre acerca del nivel de instrucción que alcanzará el niño y recursos en el hogar que facilitan el aprendizaje. Para esto, se calcularon los estadísticos media, mínimo, máximo, varianza, asimetría y kurtosis, con la finalidad de conocer el comportamiento de las mismas, en el programa especializado SPSS.

Con el objetivo de verificar que con el aumento de la edad aumenta el nivel de deterioro en el desarrollo integral y por áreas de los niños de 7 y, 10 y 11 años se realizó una comparación de medias mediante la prueba estadística de ANOVA en el programa especializado SPSS.

A fin de comprender las asociaciones existentes entre las variables, se realizó una matriz de correlaciones de coeficientes Spearman, debido al reducido tamaño de la muestra, tomando como significativas aquellas con un nivel de significancia menor a 0.1 (Kerlinger y Lee, 2002), en el programa especializado SPSS. Por último, se analizaron los resultados de los procedimientos estadísticos y se elaboró la discusión de los mismos.

## Consideraciones Éticas

El presente trabajo de investigación se rigió por los lineamientos éticos dados por la American Psychological Association (1992; cp. Salkind, 1997) y por el Código de Deontología de la Práctica de la investigación en Psicología de la Universidad Católica Andrés Bello (Gómez, M., Peña, G. y Robles, J., 2002). La presente investigación se basó en los principios de competencia, responsabilidad, respeto por los individuos, compromiso con la sociedad y concordancia con los principios de la ciencia y de la tecnología. De esta manera, se respetó la confidencialidad de los datos, resguardando la información obtenida acerca de los sujetos; se solicitó el consentimiento de los directores de las organizaciones y de los representantes de los niños de la muestra; los participantes estaban libres de toda coacción. Una vez concluido el estudio, se compartirán los resultados con las madres que así lo deseen. Por último, los investigadores asumen la responsabilidad de todos los aspectos de la investigación, incluyendo la protección de los participantes, los créditos de los autores citados, la realización de citas apropiadas, el registro adecuado de los datos, y la presentación clara de los datos y de la información completa de los hallazgos.

#### IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS

##### Acuerdo entre observadoras:

Tabla 2. Acuerdo entre observadoras

	Casos					
	Válidos		Faltantes		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Loscher						
Salvador	61	89.7%	7	10.3%	68	100%

El acuerdo entre ambas evaluadoras que se evaluó a través del índice Kappa, resultó de un 89, 7%. De 68 secuencias observadas la evaluación entre ambas coincidió en 61 secuencias, mientras que 7 secuencias fueron distintas. Estos resultados fueron significativos ( $p=.007$ ) (ver Anexo 9).

##### Descripción de la muestra:

La muestra estuvo conformada por 49 niños, sin embargo 7 de las madres no asistieron a las citas solicitadas, por lo que la muestra quedó constituida por 42 sujetos, específicamente 21 niños (50%) y 21 niñas (50%), cuyas edades oscilaban entre 7 y 11 años, con una media y una mediana de 8 ( $X = 8$ ), indicando que no sólo el 50% de los niños tenían esa edad, sino que también la mayoría de ellos.

## ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS:

### Desarrollo Integral y por áreas

Con respecto a la variable *Nivel de Desarrollo Integral*, la media resultó de 986.8571. El rango de puntuación se ubicó entre 902 y 1135. Los datos fueron homogéneos ( $CV = 6.7149\%$ ) y la curva resulta ligeramente leptocúrtica ( $k = -.5380$  y  $As = .754$ ), en la cual los puntajes tienden a ser medio bajos. La puntuación ND que refleja el nivel de desarrollo alcanzado, mostró una media de  $-.5402$ , con un rango de puntuaciones que se encontró entre  $-1.54$  y  $.97$ , lo que refleja que el grupo total de niños se encuentra a un paso por debajo de lo esperado para su edad.

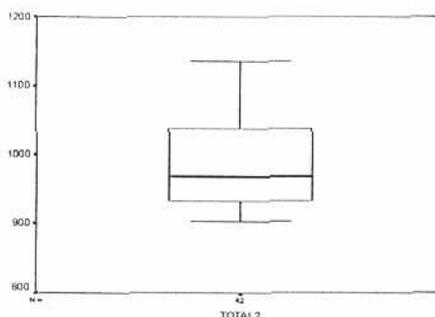


Gráfico 1. Distribución del desarrollo integral

En lo referente al análisis del desarrollo por áreas, se halló que en cuanto al *Área Física*, los puntajes se ubicaron entre 102 y 135, con una media de 116.3333, a la vez que hubo muy poca variabilidad en los datos ( $CV = 7.3277\%$ ). La asimetría fue de  $.681$ , señalando que hubo una tendencia a que los datos se encontraran en puntajes medios-bajos, y la curva resultó platicúrtica ( $K = -.485$ ). El rango de las puntuaciones de ND fue de  $-1$  y  $.83$ , con una media de  $-.0046$ , lo que indica que el grupo total se encontraba a un nivel de desarrollo físico esperado para su edad.

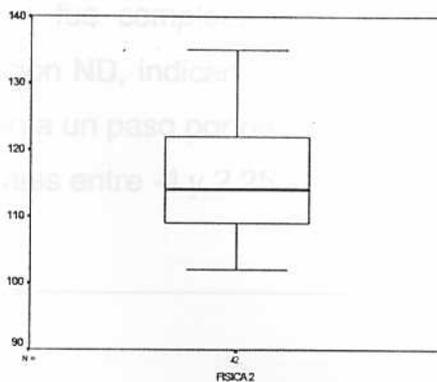


Gráfico 2. Distribución del área física

En cuanto a la variable *Área Motora Gruesa*, la media encontrada fue de 152.0714, mientras el rango de las puntuaciones se encontró entre 138 y 162, y los datos presentaron muy poca variabilidad con una variabilidad (CV = 5.3685%). La forma de la distribución es coleada hacia adentro ( $As = -.368$ ) y marcadamente platocúrtica ( $K = -1.445$ ), lo que indica que los datos tienden a ubicarse a lo largo de toda la distribución. La puntuación ND tuvo una media de .28, con una puntuación mínima 1.67 y una máxima de 2.50, lo que muestra que el nivel de desarrollo motor grueso se encontraba según lo esperado para su edad.

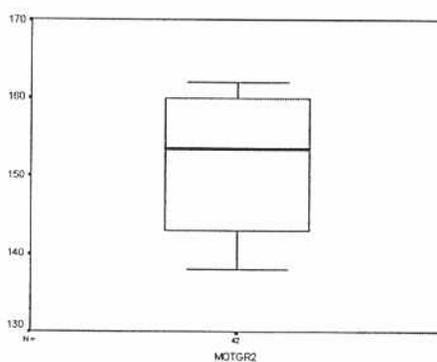


Gráfico 3. Distribución del área motora gruesa

De acuerdo al *Área Motora Fina*, se halló que la media de las puntuaciones fue de 86.3095, y un rango de puntuaciones ubicado entre 76 y 100, distribuidos de manera muy homogénea (CV = 6.9115%), con una asimetría positiva ( $As = .55$ ), lo que revela que los puntajes tienden a ser

medios bajos y la curva fue completamente mesocúrtica ( $K = -.003$ ). Los resultados de la puntuación ND, indican que con respecto al área motora fina, los sujetos se encuentran a un paso por debajo de lo esperado para su edad ( $X = -1$ ), oscilando los puntajes entre -4 y 2.25.

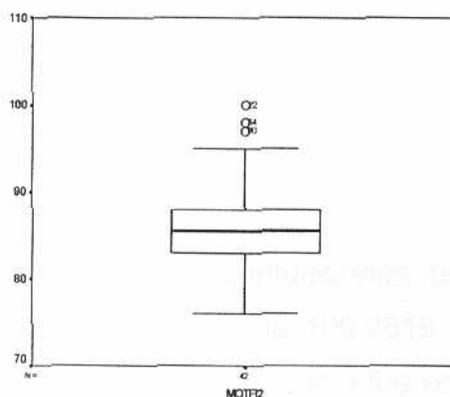


Gráfico 4. Distribución del área motora fina

La media de los puntajes del *Área sexual* resultó de 37.8095, con una puntuación mínima de 28 y una máxima de 59, y los datos distribuidos de manera homogénea ( $CV = 22.0453\%$ ), la curva moderadamente platicúrtica ( $K = -.508$ ) y coleada hacia afuera fue ( $As = .801$ ), lo que indica que los datos presentaron una tendencia a estar en las puntuaciones bajas. Los resultados encontrados, en cuanto a la puntuación ND, muestran que los niños presentaron un paso por debajo de lo esperado para su edad, en cuanto al desarrollo sexual ( $X = -.669$ ), mientras rangos de los puntajes alcanzados oscilaron entre -2.40 y 1.5.

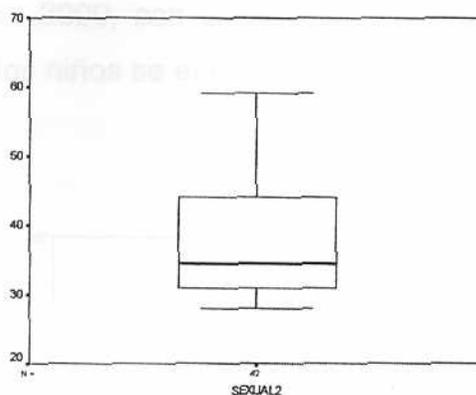


Gráfico 5. Distribución del área sexual

Por otra parte, el rango de puntuaciones en el *Área cognitiva*, se encontró en 94 y 133, con una media de 109.2619, y los datos fueron muy homogéneos ( $CV = 9.1614\%$ ), mientras la curva fue coleada hacia afuera ( $As = .667$ ) y ligeramente palticúrtica ( $K = -.466$ ), reflejando una preferencia de los datos a situarse en puntajes bajos. Las Puntuaciones ND muestran que los niños presentaron un deterioro en esta área, ya que se encontraron a dos pasos por debajo de lo esperado para su edad, en cuanto al desarrollo cognitivo ( $X = -1.5795$ ), con un rango de puntuaciones entre  $-3.29$  y  $.25$ .

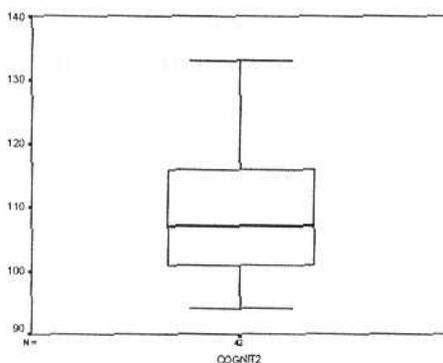


Gráfico 6. Distribución del área cognitiva

Según el *Área Afectiva*, la media encontrada fue de 98.3571, con una puntuación mínima de 91 y una máxima de 111, resultados que presentaron muy poca variabilidad ( $CV = 5.7462\%$ ), la curva fue marcadamente coleada hacia afuera ( $As = .834$ ) y platicúrtica ( $K = -.477$ ), lo que manifiesta que los datos tendieron a ubicarse por en puntuaciones medias bajas. La media de la

puntuación ND fue de  $-.3909$ , con un rango de  $-2$  a  $3$ , lo que indica que el desarrollo afectivo de los niños se encuentra de acuerdo a lo esperado para su edad.

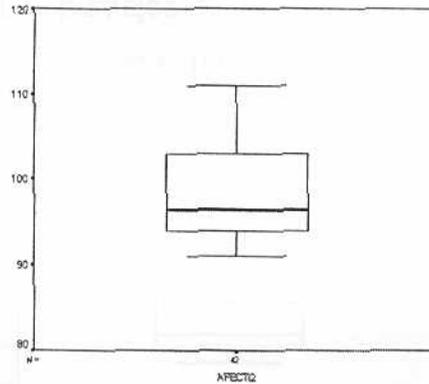


Gráfico 7. Distribución del área afectiva

El *Área Social*, resultó con una media de  $182.1429$  y las puntuaciones oscilan entre  $163$  y  $212$ , y los datos resultaron muy homogéneos ( $CV = 7.825\%$ ), con una curva coleada hacia afuera ( $As = .737$ ) y platicúrtica ( $K = -.731$ ), mostrando que los datos presentaron una tendencia a ubicarse en las puntuaciones bajas. El rango de las puntuaciones ND se encontró entre  $-.78$  y  $1.56$ , con una media de  $.1807$ , lo que indica que el desarrollo social de los niños se encuentra adecuado con respecto a lo esperado para su edad.

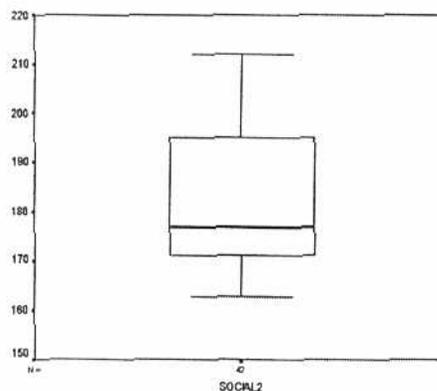


Gráfico 8. Distribución del área Social

Con respecto al *Área Moral*, las puntuaciones oscilaron entre 36 y 64, con una media de 45.7857; con poca variabilidad en los datos ( $CV=15,82\%$ ). La forma de la distribución es coleada hacia afuera y ligeramente leptocúrtica, lo que indica que existe una pequeña tendencia a que los datos se concentren por debajo de la media. Los puntajes de ND, señalan que el desarrollo moral se encuentra un paso por debajo a lo esperado para su edad ( $X=-.7917$ ), con una puntuación mínima de -2.25 y una máxima de 1.50.

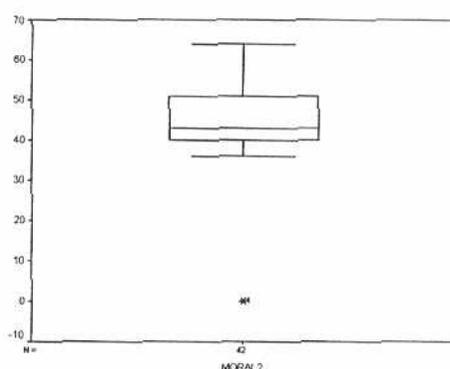


Gráfico 9. Distribución del área moral

En lo referente al *Área del Lenguaje*, la media resultó 159.8333, el puntaje mínimo fue 155 y el máximo 171, con muy poca variabilidad de los datos ( $CV=8.0418\%$ ). La distribución es coleada hacia fuera y marcadamente leptocúrtica, señalando que la mayoría de los niños obtuvieron puntajes muy bajos en el área moral. De igual manera, los puntajes ND, muestran que existe un marcado deterioro en el desarrollo del lenguaje, ya que se ubican 7 pasos por debajo a lo esperado para su edad ( $X=-6.8095$ ), y ninguno de los niños alcanzó la puntuación esperada (puntaje mínimo de -11 y uno máximo de -1).

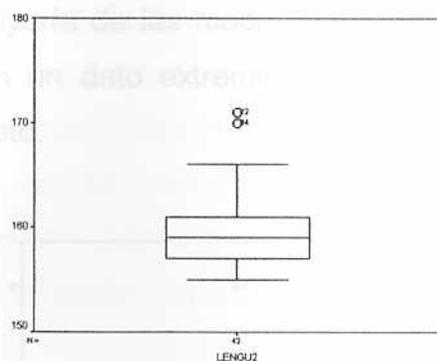


Gráfico 10. Distribución del desarrollo del lenguaje

### Variables Sociodemográficas/Estructurales del Niño y del Hogar

Con respecto a la *edad* de los niños se encontró una media de 8, con una edad mínima de 7 y una máxima de 11, edades distribuidas de manera homogénea ( $CV = 14.645\%$ ), la curva de la variable resultó marcadamente coleada hacia fuera ( $As = .911$ ) y mesocúrtica ( $K = .07$ ), lo que indica que la mayoría de los niños se encuentran entre 7, 8 y 9 años. El *sexo*, como fue indicado con anterioridad, se distribuyó 50% niños y 50% niñas.

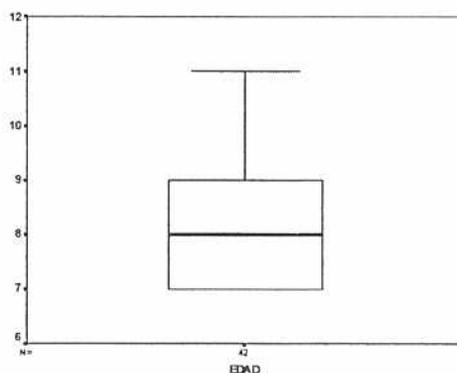


Gráfico 11. Distribución de la edad

De acuerdo al *Nivel de Instrucción de la Madre*, la media encontrada fue de 1, con una puntuación mínima de 1 y máxima de 6, los datos presentaron mucha heterogeneidad ( $CV = 63.8938\%$ ), y la curva fue marcadamente leptocúrtica ( $K = 13.239$ ) y coleada hacia fuera ( $As = 3.276$ ), resultados que

indican que la gran mayoría de las madres tienen un nivel de instrucción de Básica incompleta, con un dato extremo (puntaje 6) que corresponde a la categoría T.S.U. completo.

la: *niños de las madres*

SUB: *niños de las madres*

CON: *niños de las madres*

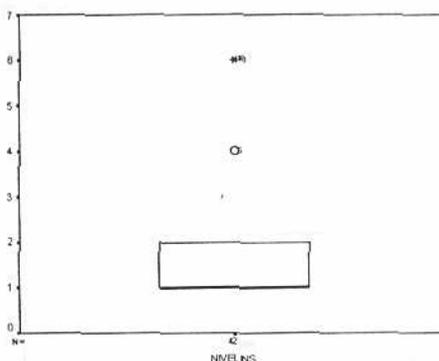


Gráfico 12. Distribución del nivel de instrucción de la madre

La variable *Ocupación de la Madre*, mostró una media de 20 horas de trabajo semanales, con una cantidad de horas mínima de 0 y una máxima de 55, con una marcada variabilidad ( $CV = 104.8\%$ ), y una curva coleada hacia afuera ( $As = .542$ ) y marcadamente platicúrtica ( $K = -1.326$ ). Estos resultados indican que existe una gran variabilidad en cuanto al número de horas que trabajan las madres de los niños semanalmente, con una tendencia a que a trabajar menos de 20 horas semanales.

afuer:

niños:

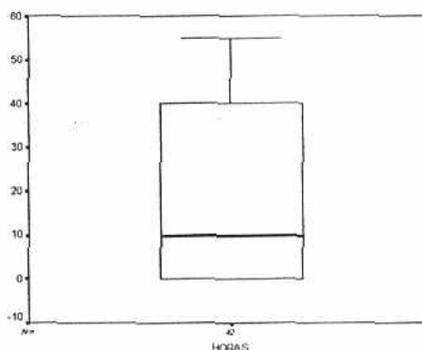


Gráfico 13. Distribución de la ocupación de la madre

Las *Expectativas de las Madres en cuanto al nivel de instrucción que alcanzarán sus hijos*, se mostraron con una media de 3, con una puntuación

mínima de 1 y una máxima de 3, puntuaciones que resultaron homogéneas (CV = 24.3822%). La curva fue marcadamente coleada hacia adentro ( $As = -1.781$ ) y afincadamente leptocúrtica ( $K = 1.893$ ). Estos resultados indican que las expectativas de las madres acerca del nivel de instrucción que alcanzarán sus hijos, son elevadas, en cuanto a que la mayoría de ellas, aspira a que completen un nivel de Educación Superior.

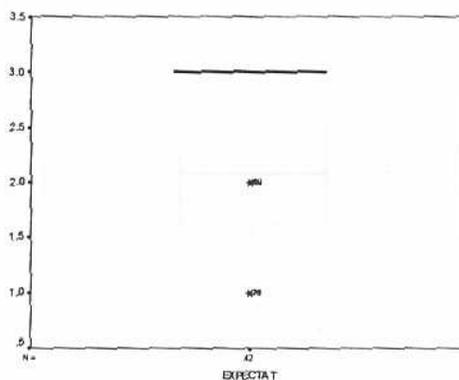


Gráfico 14. Distribución de las expectativas de la madre acerca del nivel de instrucción que alcanzará su hijo

COM En lo referente al *Número de Personas que Viven en el Hogar*, se halló una media de 6, un mínimo de personas de 2 y un máximo de 12, datos que resultaron homogéneos (CV = 33.1933%), y una distribución coleada hacia afuera ( $As = .528$ ) y leptocúrtica ( $K = .915$ ). Esto indica que la mayoría de los niños habita en un hogar con una cantidad de personas alrededor a 6.

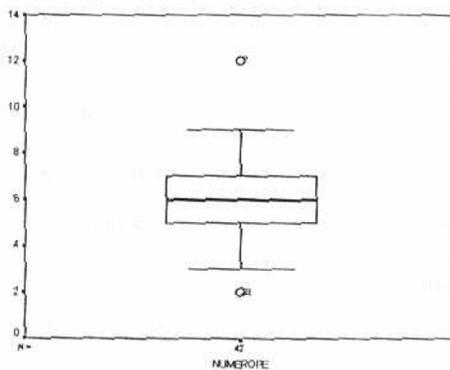


Gráfico 15. Distribución del número de personas que viven con el niño

En cuanto a la cantidad de *Recursos que Facilitan el Aprendizaje*, se encontró un rango entre 0 y 9, donde la máxima puntuación posible era 11, con una media de 4, la variable resultó ligeramente heterogénea ( $CV = 57.2555\%$ ), y la curva levemente coleada hacia afuera ( $As = .261\%$ ) y platicúrtica ( $K = -.64$ ). Esto indica que existe una sutil tendencia a que la cantidad de recursos en el que facilitan el aprendizaje, sea alrededor a 4.

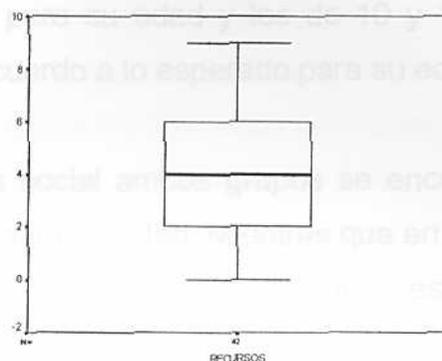


Gráfico 16. Distribución de los recursos que facilitan el aprendizaje

### COMPARACIÓN ENTRE GRUPOS POR EDAD EN PUNTAJES ND:

Respecto al área del desarrollo físico, tanto los niños de 7 años como los de 10 y 11 se encuentran de acuerdo a lo esperado para su edad. Sin embargo, la media del puntaje de los niños de 10 y 11 años es negativa, lo que apunta a una pequeña tendencia de éstos a encontrarse un tanto por debajo de lo esperado para su edad.

En cuanto al área del desarrollo motora gruesa, ambos grupos se encuentran dentro del rango esperado para su edad. No obstante, la media del puntaje de los niños de 7 años es negativa, lo que apunta a una pequeña tendencia de éstos a encontrarse un tanto por debajo de lo esperado para su edad. Mientras que en el área de desarrollo motora fina ambos grupos se encuentran a un paso por debajo de lo esperado para su edad.

En lo referente al área sexual, los niños de 7 años se encuentran un paso por debajo de lo esperado para su edad y los de 10 y 11 presentan un desarrollo sexual adecuado para su edad. En el área cognitiva, los niños de 7 años se encuentran a un paso por debajo de lo esperado para su edad y los de 10 y 11 años se encuentran a dos pasos por debajo.

En el área afectiva los niños de 7 años se encuentran un paso por debajo de lo esperado para su edad y los de 10 y 11 años presentaron un desarrollo afectivo de acuerdo a lo esperado para su edad.

Respecto al área social ambos grupos se encontraron en el rango de puntuaciones esperado para su edad. Mientras que en área moral, los niños de 7 años se encontraron a un paso por debajo de lo esperado y los de 10 y 11 años se ubicaron de acuerdo a lo esperado.

En el área del desarrollo del lenguaje ambos grupos se encontraron sumamente por debajo de lo esperado para su edad. En donde, los niños de 7 años estuvieron a 6 pasos por debajo y los de 10 y 11 a 8 pasos por debajo de lo esperado para su edad.

Sin embargo, en cuanto al desarrollo integral, los niños de ambos grupos se encuentran de acuerdo a lo esperado para su edad, aunque con una tendencia a estar presentar un deterioro en el desarrollo. Sin embargo, dicho deterioro resulta mayor en los niños de 10 y 11 años de edad.

Tabla 3. Comparación de medias entre los grupos divididos por edad.

Edad	Áreas del Desarrollo									
	Físic	MG	MF	Sex	Cog	Afect	Soc	Mor	Leng	Total
7	0.17	-0.19	-0.53	-0.88	-1.24	-0.58	0.15	-0.73	-5.8	<b>-0.31</b>
10 y 11	-0.14	0.29	-1.00	-0.36	-1.55	-0.05	0.39	0.07	-8.14	<b>-0.42</b>

## DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS EN COMPARACIÓN DE MEDIAS:

Respecto a las diferencias entre las medias de acuerdo a los grupos de edad de 7 y, 10 y 11 años respecto a las áreas de desarrollo, las áreas del desarrollo afectivo, social y moral fueron las únicas que presentaron diferencias significativas de acuerdo a la edad.

En el área del desarrollo afectivo la diferencia entre los niños de 7 años y los de 10 y 11 es significativa a un nivel de 0.1. Presentando unas medias en puntuaciones ND de -0.575 y 0.0476 respectivamente. En donde los niños de 7 años se encuentran a un paso por debajo de lo esperado para su edad, y los de 10 y 11 años presentaron un desarrollo afectivo de acuerdo a lo esperado para su edad.

En el área del desarrollo social los niños de 7 años presentaron una media en puntuación ND de 0.15 y los de 10 y 11 años de 0.39. Esta diferencia resultó significativa a un nivel de significancia de 0.1, a pesar de que ambos grupos se encuentran en el rango de puntuaciones esperado para su edad.

Por último, en el área del desarrollo moral la diferencia entre los niños de 7 años y los de 10 y 11 es significativa a un nivel de 0.1. Presentando unas medias en puntuaciones ND de -0.725 y 0.0143 respectivamente. En donde los niños de 7 años se encuentran a un paso por debajo de lo esperado para su edad, y los de 10 y 11 años presentaron un desarrollo moral de acuerdo a lo esperado para su edad.

Tabla 4. Significancia de la comparación de las medias de los grupos divididos por edad.

## ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
FISICA	Between Groups	3,945E-03	1	3,945E-03	,027	,872
	Within Groups	2,211	15	,147		
	Total	2,215	16			
MOTORAGR	Between Groups	,943	1	,943	1,165	,298
	Within Groups	12,146	15	,810		
	Total	13,089	16			
MOTORAFI	Between Groups	,897	1	,897	1,649	,219
	Within Groups	8,156	15	,544		
	Total	9,052	16			
SEXULA	Between Groups	1,126	1	1,126	1,882	,190
	Within Groups	8,973	15	,598		
	Total	10,099	16			
COGNITIV	Between Groups	,376	1	,376	,914	,354
	Within Groups	6,179	15	,412		
	Total	6,555	16			
AFECTIVA	Between Groups	1,145	1	1,145	4,188	,059
	Within Groups	4,101	15	,273		
	Total	5,247	16			
SOCIAL	Between Groups	,244	1	,244	3,701	,074
	Within Groups	,991	15	6,604E-02		
	Total	1,235	16			
MORAL	Between Groups	2,612	1	2,612	4,115	,061
	Within Groups	9,521	15	,635		
	Total	12,132	16			
LENGUAJE	Between Groups	800,484	1	800,484	1,137	,303
	Within Groups	10556,457	15	703,764		
	Total	11356,941	16			
TOTAL	Between Groups	4,644E-02	1	4,644E-02	,233	,636
	Within Groups	2,988	15	,199		
	Total	3,034	16			

### ESTADÍSTICOS CORRELACIONALES:

Por otra parte, para conocer la relación entre las variables, se calcularon coeficientes de correlación Spearman, ya que el tamaño de la muestra era muy pequeño. Para el cálculo de las correlaciones se eliminaron dos sujetos, debido a que funcionaban como datos extremos, específicamente los sujetos 6 y 17, de manera que la muestra para las correlaciones se constituyó de 40 sujetos. La madre del sujeto 6 presentó el nivel de instrucción más alto (T.S.U.

completo, equivalente al puntaje 6 de la variable), a la vez el sujeto como tal presentó el puntaje más bajo en el área moral del desarrollo (puntaje = 36). Y la madre del sujeto 17, también presentó un nivel de instrucción elevado en comparación con el resto (Ciclo Diversificado completo, equivalente al puntaje 4 de la variable).

En cuanto a la variable *Edad*, se halló que se encuentra relacionada positivamente con la variable *Desarrollo Integral* ( $b=.888$ ,  $p=.000$ ), indicando que a mayor edad mayor nivel desarrollo integral. De igual manera, la variable edad se relacionó positivamente con todas las áreas del desarrollo, señalando que a mayor edad, mayor nivel de desarrollo físico, motor grueso y fino, sexual, cognitivo, afectivo, social, moral y del lenguaje (ver Tabla 5).

Respecto a las variables, Sexo del Niño, Nivel de Instrucción de la Madre, Ocupación de la Madre, Expectativas de la Madre acerca de del Nivel de Instrucción que alcanzará el Hijo, Número de Personas que Viven en el Hogar y Recursos en el Hogar que Facilitan el Aprendizaje, aunque se encontraron algunas relaciones positivas o negativas de baja magnitud, éstas no resultaron significativas a un nivel de significancia de 0.05. (Ver Anexo 10).

Tabla 5. Coeficiente correlación Spearman entre Edad y Desarrollo integral y por áreas.

	<b>Coeficiente</b>	<b>Significancia</b>	<b>N</b>
Física	.858	.000	40
Motora Gruesa	.702	.000	40
Motora Fina	.655	.000	40
Sexual	.821	.000	40
Cognitiva	.771	.000	40
Afectiva	.777	.000	40
Social	.865	.000	40
Moral	.808	.000	40
Lenguaje	.624	.000	40
Integral	.888	.000	40

## V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El objetivo de la presente investigación fue evaluar cómo las características sociodemográficas/estructurales del niño y del hogar (la edad y el sexo del niño, el nivel de instrucción y la ocupación de la madre, las expectativas que ella tiene acerca del nivel de educación que alcanzará su hijo, el número de personas que viven en el hogar del niño y la cantidad de recursos en el hogar que faciliten el aprendizaje) se relacionan con el nivel de desarrollo integral y por áreas, de niños no escolarizados de 7 a 12 años, del Sector La Pradera, La Vega del Área Metropolitana de Caracas.

Para dar respuesta a dicho objetivo, se calcularon los estadísticos descriptivos, de modo tal que se pudiera observar el comportamiento de las variables a estudiar. Posteriormente, se realizó una comparación de medias, en cuanto al desarrollo integral y por áreas, de dos grupos de edad, los cuales fueron divididos tomando la edad mínima y la máxima (7, y 10 y 11 años). Por último, se calcularon coeficientes de correlación de Spearman entre todas las variables contempladas en la investigación, de manera que pudiera corroborarse la relación existente entre las mismas.

Tal y como se planteó, el nivel de desarrollo integral de los niños no escolarizados y que pertenecen a un nivel socioeconómico bajo, se encuentra por debajo de lo esperado para su edad, lo que corrobora lo encontrado por algunas investigaciones (Terra, 1989; Andraca y cols, 1998; Centros CAIF, 1999; Di Iorio y cols, 2000; Duarte, 2002; Aldrete y cols, 2002). Esto puede deberse a la condición de pobreza en la que se encuentran debido al cúmulo de factores nocivos y a las carencias que no sólo se restringen a la de falta de alimentación, techo, higiene, etc., sino también a una serie de disfunciones en la vida familiar y en el patrón de crianza (Centros CAIF, 1999).

De igual modo, Duarte y cols. (2002), afirman que las disfunciones en la vida familiar tienen razón de ser en el estar expuestos a mayor cantidad de factores de riesgo que los individuos no pobres. Sostiene que la renta familiar es determinante para la calidad de vida de las familias, en cuanto al acceso a la salud, la educación, la alimentación, la vivienda, la vestimenta, entre otras cosas, y está asociada al desarrollo deseable del niño, ya que la buena calidad de vida requiere gastos considerables e inversiones por parte de la familia que favorezcan el desarrollo. De esta manera, las dificultades constantes ligadas al hecho de ser pobre perjudican la calidad del ambiente ofrecido al niño, al tener menos poder adquisitivo, tienen menos poder de compra, no pueden proveer de juguetes y recursos que estimulen al niño para desarrollar habilidades cognitivas, al tiempo que se les dificulta ampliar el entorno al niño a través de paseos, visitas a lugares históricos, viajes a otras ciudades, entre otras cosas. Estos factores perjudican el bienestar psicológico de los padres, dificultando así, su posibilidad de brindar un ambiente interpersonal rico y satisfactorio, viéndose afectadas la relación padre-hijo y la actitud y expectativas que tienen los padres acerca de sus hijos (Duarte y cols., 2002 y Aldrete y cols. 2003).

Igualmente, Andraca y cols. (1998) coinciden con la idea de que es la presencia simultánea de múltiples factores de riesgo, lo que deteriora el desarrollo del niño, ya que su estudio confirma que los niños de condiciones desventajadas están expuestos a múltiples factores de riesgo y presentan un deterioro en el desarrollo. De esta manera, Bettye y Bradley (1994), afirman que un medio favorable puede facilitar un desarrollo normal, permitiendo una mejor exploración e interacción con su entorno. Mientras que un ambiente desfavorable puede retrasar el ritmo del desarrollo, lo que daría como resultado una interacción pobre del niño con su medio, restringiendo su capacidad de aprendizaje.

De esta manera, se asume que el entorno es un factor determinante en el desarrollo del niño, por lo que los factores psicosociales relacionados con el medio

ambiente físico, económico, social y el grupo familiar, representan las condiciones que influyen de manera positiva o negativa sobre el desarrollo (Ramírez, 2004). De acuerdo a lo expuesto anteriormente, León (1999) propone que el desarrollo se tome en cuenta de manera contextualizada, asumiendo que la sociedad y la cultura juegan un papel fundamental en cuanto a las oportunidades que brinda al individuo y lo que se espera de él.

La muestra de este estudio estuvo constituida por niños en condición de pobreza, lo cuales son víctimas de la acumulación de los factores de riesgo expuestos anteriormente. Además se encuentran excluidos del sistema escolar, condición que los coloca en una posición aún más desventajada, no sólo porque tienen una posibilidad menor de desarrollar las habilidades cognitivas y del lenguaje, que son las que más se desarrollan en la escuela, sino que en la escuela es donde se sientan las bases para la formación de las habilidades y destrezas necesarias para la adaptación a la sociedad actual (Barr y Parret, 2001).

Según los resultados de la presente investigación, la suma de todos estos factores de riesgo parece perjudicar no sólo al desarrollo integral de los niños, sino a diversas áreas del desarrollo como la motora fina, la sexual, la moral, y en mayor medida al desarrollo cognitivo y del lenguaje de los niños.

A pesar del deterioro en las áreas del desarrollo antes mencionadas, el desarrollo físico, motor grueso, afectivo y social, se encuentran de acuerdo a lo esperado para su edad. Con respecto a esto, es evidente que en los sectores de pobreza los niños deben desarrollar habilidades físicas, motoras y sociales a temprana edad, ya que el poco cuidado que se les presta los lleva a conseguir modos de supervivencia, quizás más temprano de lo esperado. Sin embargo, como afirman diversos investigadores (Di Iorio y cols, 2000; Acosta y cols, 2003), la nutrición sería un factor importante para el desarrollo adecuado de estas habilidades. Los niños evaluados en la presente investigación, mostraron encontrarse, en líneas generales, en adecuadas condiciones físicas, incluyendo la

estatura y la talla, la circunferencia cefálica y la del brazo izquierdo, y la dentición. Por ello, sus condiciones nutritivas representan un factor protector que les ha favorecido para el desarrollo físico. De acuerdo a lo observado durante el estudio, el Centro de Salud al que acuden los niños vela por las condiciones nutritivas de los mismos, dándoles dos comidas al día, desayuno y almuerzo, algo que según el personal que atiende a los niños, no sucede en sus casas.

Debido a los patrones de crianza, los niños tienden a tener una cotidianidad más independiente, por lo que los niños deben aprender de manera forzada habilidades motoras tanto gruesas como finas que les permitan realizar algunas labores del hogar, incluyendo preparar algunas comidas sencillas para saciar el hambre. Además, el lugar en el que habitan es característicamente montañoso, con vías de comunicación transitorias dificultosas para los peatones, por lo que deben desarrollar habilidades motoras gruesas aptas para poder trasladarse de un lugar a otro.

Por otra parte, también se planteó hipótesis de que el nivel de deterioro en el desarrollo integral y por áreas de los niños sería mayor a medida que avanzaba la edad.

A pesar de que la diferencia de medias entre los niños de 7 y, 10 y 11 años fue significativa en el área social, ambos grupos se encuentran de acuerdo a lo esperado para su edad. En el área afectiva, las diferencias también resultaron significativas, siendo que el grupo de 7 años se encontraba un paso por debajo para lo esperado, mientras que los de 10 y 11 años estaban acorde a su edad. Estas diferencias son contrarias a lo propuesto por la presente investigación, ya que se esperaba un mayor nivel de deterioro en los niños pertenecientes al grupo de mayor edad que en los niños de menor edad.

En las áreas físicas, motor grueso, motor fino y desarrollo integral, no se encontraron diferencias significativas entre las medias. Estos resultados son

contradictorios a los encontrados en las investigaciones citadas (Centros CAIF, 1999; Carmuego y cols., 1999; Di Dorio y cols., 2000). En las cuales se expone que, en el caso de existir deterioro en el nivel de desarrollo, a medida que avanza la edad, dicho deterioro en el desarrollo de los niños también se incrementa. Esto es que, los efectos del deterioro en el desarrollo son acumulativos en el tiempo, por lo que una vez comenzado dicho deterioro, sino se detiene y se subsana, sus consecuencias se van sumando a medida que el niño va avanzando en edad, de modo el nivel de deterioro resultará mayor para niños de edad más avanzada.

Sin embargo, aunque no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el área cognitiva y del lenguaje, los niños mostraron un mayor deterioro a medida que avanzaba la edad. En el caso del desarrollo cognitivo, los niños de 7 años estaban a un paso por debajo de lo esperado para su edad, mientras que de 10 y 11 años se encontraban dos pasos por debajo. En el desarrollo del lenguaje, el deterioro aumentó dos pasos, siendo que, los de 7 años estaban 6 pasos por debajo de lo esperado para su edad, mientras que los de 10 y 11, ocho pasos por debajo.

En esta línea, Boudreau y Bushnell (1993) sostienen que en cada edad predominan determinadas áreas del desarrollo. A medida que los niños crecen pasan más tiempo solos y se encuentran más influenciados por el medio que les rodea. Los retrasos en el desarrollo de niños poco estimulados pueden aparecer a edades más tempranas, pero las alteraciones más severas se evidencian a medida que pasan los años. El retraso en el área del lenguaje cobra mayor importancia durante la transición del período sensoriomotor al preoperacional, este último caracterizado por un pensamiento más abstracto, el cual es necesario para el aprendizaje.

Según Piaget, la etapa preoperacional del desarrollo se extiende hasta los siete años, etapa en la cual se desarrolla el lenguaje. Si es así, ha de suponerse que todos los niños de la investigación deberían haber alcanzado tal etapa, para

poder avanzar a la fase de operaciones concretas que dura hasta los 12 años, caracterizada por el principio de conservación y en la que aparece el pensamiento lógico. Todos los niños que constituyeron la muestra, independientemente de la edad, mostraron un marcado deterioro en el área del lenguaje. Por lo tanto, puede decirse que ninguno de ellos ha superado de manera adecuada la etapa preoperacional. Así, es de suponer que los niños de mayor edad (10 y 11 años) deben presentar un mayor deterioro que los de 7 años, quienes se encuentran más cercanos a la edad esperada para la superación de la etapa preoperacional.

En esta misma línea, Piaget concibe la formación del pensamiento como un desarrollo progresivo que se modifica continuamente debido a las actividades del sujeto. Es de suponer que el deterioro es mayor a medida que aumenta la edad

Con respecto a la relación entre las variables, la única que mostró una relación significativa con el desarrollo integral y por áreas de los niños fue la Edad, encontrándose que a mayor edad, mayor nivel de desarrollo integral y por áreas. Estos resultados concuerdan con lo establecido por el Modelo Octogonal del Desarrollo Infantil (León, 1976; c.p. León, 1999), el cual afirma que el desarrollo es un proceso continuo, jerárquico y secuencial de adquisición de conductas, confirmando que a mayor edad, el niño alcanza actividades más complejas.

Por el contrario, la variable sexo no estuvo relacionada de manera significativa con el desarrollo, algo que no se corresponde con lo encontrado por las investigaciones (Andraca y cols., 1998; Carmuega y cols., 1999; Duarte, 2002), las cuales apuntan a que los varones tienden a tener menor nivel de desarrollo que las hembras. Duarte (2002), explica esta relación a través de la asociación encontrada en su estudio entre el sexo y la calidad del ambiente, siendo que los niños tendían a tener un peor ambiente de desarrollo que las niñas, y por ello, menor nivel del mismo. Según este autor, las niñas tienden a recibir mayores cuidados y a estar más protegidas presentando menor vulnerabilidad. Al parecer, las condiciones del ambiente para el desarrollo brindado a los niños de la muestra

de la presente investigación se encontraba en similares condiciones, caracterizado por el abandono y negligencia de los padres, algo que puede dar cuenta de la falta de diferencias entre el sexo de los niños y el nivel de desarrollo.

Respecto a esto, a través del proceso de evaluación de los niños, pudo constatar que la mayoría de estos pasan gran parte del tiempo solos, se dirigen solos a la "escuela" desde edades muy tempranas, hacen diligencias para los padres (como ir al abasto), algunos de edades muy tempranas sirven de cuidadores de los hermanos más pequeños, se encargan de su propia alimentación, hacen algunos oficios del hogar, etc. Éstas son condiciones que se mantienen tanto para las niñas como para los niños, por lo que el nivel de desarrollo entre ellos no difiere de manera significativa.

Por otra parte, se esperaba que el nivel de instrucción de la madre se relacionara de manera positiva con el desarrollo de los niños no escolarizados pertenecientes a la muestra evaluada. Los resultados no apoyan dicha hipótesis, no encontrándose asociación alguna entre dichos aspectos. En este sentido, si se acepta la explicación de Duarte (2002) a la asociación existente entre el nivel de instrucción de la madre y el desarrollo de sus hijos, como que estas madres mantienen una conciencia educacional que contempla la importancia real del estudio en sus vidas y en las de los niños; entonces puede decirse que las madres de los niños componentes de la muestra de la presente investigación no presentan dicha conciencia, manteniendo fuera del sistema escolar a sus hijos, pero esperando a su vez, que completen una educación superior.

En vista de la gran importancia de la influencia que las madres ejercen sobre sus hijos y lo vital de la existencia de un vínculo positivo entre estos, se planteó que cuanto mayor es el número de horas que la madre trabaja menor sería el nivel de desarrollo de su hijo, debido a que menor sería la disposición materna de atender a las necesidades del niño. Sin embargo, esta relación no fue

la encontrada, es decir, no se halló asociación alguna entre el número de horas que la madre trabaja y el nivel de desarrollo del niño.

De esta manera es posible suponer que, independientemente de la presencia o ausencia de la madre en el hogar, esta no representa una figura parental contenedora y que provee de los cuidados necesarios a los hijos. Todo lo cual parece estar altamente relacionado con las características de la situación de pobreza en la que se mantienen. En este sentido, Mckloyd (1998) sostiene que las personas que se encuentran en condiciones económicas difíciles experimentan patrones de vinculación que difieren de las personas que no presentan dichas dificultades. Llevando a considerar tres efectos vinculares: 1) la pobreza y la pérdida de ingreso económico disminuye la capacidad de cuidado, soporte e involucración de los padres; 2) el principal mediador entre las dificultades económicas y la conducta paterna es el producto de múltiples efectos negativos de la vida, condiciones crónicas indeseables y pérdida de lazos en la pareja; 3) la relación entre los padres e hijos expuestos a condiciones económicas difíciles depende de la calidad de relación entre la pareja conyugal.

En esta misma línea, Conger, Conger, Elder, Lorenz, Simons y Whitbeck (1992) plantean que las dificultades económicas y las consecuencias que estas ejercen sobre los individuos pueden ser explicadas a través del modelo de Estrés Familiar ante las Dificultades Económicas, en donde proponen que la condición de desventaja, que viene dada por un bajo nivel de ingresos en la familia y por la dificultad para hacer frente a los pagos que se deben realizar, repercuten en el grado en que las familias perciben la presión económica, dando como resultado la posibilidad de que se presenten prácticas parentales poco adecuadas y humor depresivo en los cuidadores. Esto puede incidir de forma directa y negativa en las emociones, comportamientos y relaciones entre los miembros de la familia, siendo éstas más conflictivas y problemáticas.

En síntesis, de acuerdo con este modelo la presión económica experimentada por la familia ayuda a que el humor de los miembros de la misma se constituya en depresivo, manteniendo un estado de ánimo básicamente deprimido. Así, las relaciones interpersonales se tornan conflictivas y el resto de las áreas de todos los miembros se ven afectadas, repercutiendo de manera negativa sobre la posibilidad de un óptimo desarrollo.

Siguiendo esta perspectiva, McKloyd (1990) encontró que la pobreza y las pérdidas económicas disminuyen la capacidad de los padres para brindar soporte emocional y educación consistente a los hijos, así como involucrarse con ellos, por lo que el desarrollo de estos niños se vería deteriorado, como es el caso de los niños evaluados en la presente investigación.

De acuerdo a lo expuesto anteriormente, se entiende que independientemente de la presencia o ausencia de la madre en el hogar, existe otro cúmulo de factores que se encuentran intrínsecamente relacionados con la condición de pobreza que perjudican de manera directa o indirecta a través de las figuras parentales, al desarrollo de los niños. Así, es de esperarse que, aunque la madre se encuentre presente, no está en capacidad de brindar soporte emocional a los hijos, mantener un patrón constante y estable de crianza, representar una figura parental nutritiva y estimular su desarrollo y crecimiento.

En este sentido, resulta natural considerar que, en la medida en que la madre se mantenga bajo constante presión económica, preocupándose en mantener las necesidades más básicas cubiertas (de comida, vestido, etc.), resulta finalmente ausente. Por lo que, se puede explicar a través de esto la falta de relación entre las horas que la madre trabaja y el nivel de desarrollo integral y por áreas del niño.

Al entender que el humor de la madre y las características ambientales sobre las que está expuesta repercute sobre la relación madre-hijo, se hace importante tomar en cuenta las expectativas que éstas tienen sobre sus hijos, por lo que se ha planteado la posibilidad de que exista una relación positiva entre las expectativas que tiene la madre sobre el nivel de instrucción que alcanzará el hijo con el desarrollo. Sin embargo, dicha asociación no fue encontrada en la presente investigación.

En relación a esto, Sius (2005), advierte que para que las expectativas contribuyan al desarrollo infantil deben ajustarse al potencial real del niño, de lo contrario si va mucho más allá de lo que el niño puede dar se produce frustración y desconfianza y esta situación puede generar graves problemas en el desarrollo. Éste es el caso del presente estudio, en el que la gran mayoría de las madres tenía expectativas elevadas acerca del nivel de instrucción que alcanzarían sus hijos, demostrando una incongruencia entre las acciones que toman sobre sus hijos y las posibilidades reales de que estas acciones se ajusten a las expectativas. Es decir, ninguno de estos niños fue ingresado por sus madres en el sistema escolar, aún así casi todas ellas esperan que sus hijos culminen todos los niveles de educación formal, incluyendo la educación superior.

De acuerdo a esto, Sius (2005) sostiene que los padres que tienen expectativas elevadas sobre sus hijos y se encuentran frustrados, influye en la manera que se relacionan con ellos. Estos padres suelen ser personas egoístas que no desean reconocer la realidad de sus hijos y procuran que los niños logren lo que ellos no pudieron lograr en la vida. Esta sobre-expectativa se basa en una mirada que desconoce la realidad y las oportunidades del hijo, centrándose en un único deseo de autocomplacencia, en detrimento de la realización de las potencialidades y las posibilidades del niño.

Por otra parte, según algunos investigadores (Terra, 1989; Duarte, 2002) se ha encontrado que una de las características de las familias que se encuentran en condición de pobreza es el hacinamiento. Se sostiene que debido a la poca renta con la que cuentan, las posibilidades económicas son escasas, mientras se hace necesario que muchas personas vivan juntas en espacios muy reducidos. Así, cuentan con menor privacidad y se les hace necesario distribuir ingresos entre todos los que habitan en el mismo lugar, de modo que la cantidad de recursos per capita para una mejor calidad de vida disminuye.

El hacinamiento involucra no sólo la falta de espacio real, sino que produce interferencia en las posibilidades de un desarrollo de la experiencia del propio cuerpo y de la discriminación del yo corporal, que probablemente tenga consecuencias en el proceso de autonomización, en el desarrollo psicosexual y en las representaciones mentales (Terra, 1989).

De esta manera, en el presente estudio, se planteó que el número de personas que habita con el niño podía tener una relación negativa con su desarrollo, es decir, mientras más personas habiten en el hogar del niño menor sería su nivel de desarrollo. Sin embargo, los resultados indican que no existe una asociación significativa entre el número de personas que vive en el hogar del niño y el desarrollo del mismo.

Estos resultados, pueden ser explicados, según Duarte (2002), por la cantidad de recursos financieros y educacionales, ya que las condiciones de las familias de los niños que conformaron la muestra, se encontraron tan precarias que se piensa que, independientemente de la cantidad de personas que vivía en el hogar, las personas que se encuentran en dichas condiciones, tienen poca privacidad, además de muy pocos recursos económicos. Por tanto, no es necesario que habiten muchas personas en el hogar para que la calidad del ambiente disminuya, ya que de por sí se encuentra disminuida.

Otra variable que se asocia a los escasos recursos financieros, es la cantidad de recursos con las que estas familias cuentan para estimular el desarrollo de sus hijos, la cual en la mayoría de los casos se encuentra disminuida. De acuerdo a las características de los niños estudiados, se planteó evaluar la relación que podría existir entre la cantidad de recursos en el hogar que faciliten el aprendizaje con el desarrollo del niño, tal y como lo plantean Andraca y cols. (1998) y Carmuega y cols. (1999). No obstante, no se encontró una asociación significativa entre tales variables.

A pesar de que la cantidad de recursos media para todos los niños de la investigación fue menor de lo esperado, todos ellos mostraron un retraso en el desarrollo que parece estar asociado a otro conjunto de factores referentes a la condición de pobreza, más que sólo al hecho de poseer recursos o no que estimulen el aprendizaje. En el caso de la presente investigación, la cantidad máxima de recursos en el hogar que facilitan el aprendizaje es de 11, mientras la media fue de 4, esto quiere decir que ninguno de los niños evaluados tenía en su hogar la cantidad de recursos esperada para facilitar y promover su desarrollo.

Según Carmuega y cols. (1999) las personas que se encuentran en situación de pobreza parecen no reconocer la importancia de ciertas conductas y recursos para brindar una estimulación que promueva un adecuado desarrollo en sus hijos. Se podría pensar que los padres no promueven estos recursos porque desconocen la importancia de ellos debido a que recibieron algo similar en su infancia, siendo también víctimas de un mundo de carencias, en el que no existían la cantidad adecuada de elementos que estimulara su propio aprendizaje. Por ello, desconocen tanto la carencia como la importancia de los recursos para estimular el desarrollo de sus hijos.

La importancia de la presencia de ciertos recursos en el hogar radica en que representan usos y costumbres que integran la cultura y la historia familiar, siendo una vía a través de la cual las familias introducen los aspectos culturales que ayudan al niño a desarrollarse. Entre esos recursos se encuentran los libros y cuentos, estos desarrollan la creatividad, la capacidad de asombro, la concentración, el orden y secuencia del pensamiento. Se apoyan esencialmente en el lenguaje, son base de la estructuración del pensamiento en la medida que introducen un orden, una secuencia temporal y espacial (Centro CAIF, 1999).

Los niños pobres tienen menos acceso a este tipo de recursos que se apoyan esencialmente en el lenguaje, en comparación con aquellos mediados por el cuerpo, objetos o acciones. Al igual que sostenían Carmuega y cols. (1999), el menor acceso de los niños a estos recursos puede deberse a la propia limitación de los padres para su uso en la medida que exigen que ellos mismos hayan accedido a un pensamiento simbólico. Por otra parte, los hallazgos refuerzan la idea de que en sectores de pobreza las limitaciones del propio entorno dificultan en el niño la construcción de un pensamiento simbólico y el uso de metáforas para representar el mundo, encontrando significados que vinculen los hechos, las experiencias y las emociones, de manera que el desarrollo en estas áreas se encontrará perjudicado (Centro CAIF, 1999).

El hecho de no haber encontrado asociaciones significativas entre las variables propuestas con el desarrollo integral y por áreas, parece deberse no sólo a las condiciones de pobreza en las que se encuentran los niños estudiados, sino también al hecho de que deben considerarse la presencia de errores, debido al alto monto de las significancias de las relaciones. Los posibles errores sistemáticos pueden deberse a la poca experticia de las evaluadoras, los pocos recursos humanos para la realización de la investigación, las condiciones de evaluación, la velocidad con la que debía evaluarse cada niño a efectos de cumplir

con el tiempo esperado para culminar con el proceso de la investigación y la falta de disciplina general de los niños.

En síntesis, se evidenció que la gran mayoría de las hipótesis no fue confirmada, lo que puede deberse principalmente a las características de los niños que conformaban la muestra. Como ha sido mencionado, se encuentran en una condición de pobreza que engloba una serie de características perjudiciales para el desarrollo tales como viviendas vulnerables, inseguridad para los peligros físicos, situaciones que indican disfunción familiar, ambiente no facilitador para el niño, falta de apoyo familiar, estresores socioeconómicos, desempleo, falta de cobertura médica, uso inapropiado de la renta familiar y bajo nivel educacional.

La importancia de los problemas identificados y la complejidad de su abordaje ponen en evidencia la gran necesidad de contar con instituciones educativas, con centros de salud y con equipos interdisciplinarios capacitados. Muchas veces, quienes cumplen tareas en estas zonas, frente a la complejidad de la situación, sienten que sus posibilidades de acción están condenadas al fracaso, por lo que pensar en estrategias de apoyo a los equipos de trabajo permitiría no caer en la desesperanza y analizar las situaciones, así como abrir espacios de diálogo, intercambio y negociación entre las distintas disciplinas.

## VI. CONCLUSIONES

A partir de los resultados obtenidos en la presente investigación, se puede afirmar que los niños pobres no escolarizados del sector La Pradera, La Vega del área Metropolitana de Caracas, poseen un nivel de desarrollo por debajo de lo esperado, lo que confirma lo propuesto por el estudio. Las mayores dificultades para estos niños fueron encontradas en las áreas del desarrollo cognitiva y del lenguaje, lo que puede ser explicado debido a que en la escuela es el lugar donde se desarrollan en mayor medida dichas áreas. Se ha evidenciado que a pesar de que las mismas pueden ser estimuladas y desarrolladas en ambientes ricos, el ambiente de carencias en el que se encuentran todos los niños de la investigación dificulta enormemente la posibilidad de desarrollo de estas áreas.

Sin embargo, a pesar del deterioro en las áreas cognitiva y del lenguaje, el desarrollo físico, motor grueso, afectivo y social, se encuentran de acuerdo a lo esperado para su edad. La condición de pobreza en la que se encuentran los niños evaluados los lleva a desarrollar habilidades físicas, motoras y sociales a temprana edad a manera de conseguir modos de supervivencia, tal vez, más temprano de lo esperado. Los centros a los que acuden los niños sirven como factor protector y promotor del desarrollo de estas áreas, ya que vela por la alimentación de los niños, brindándoles dos comidas diarias, sumado a la atención médica que se les presta en el Centro de Salud. De esta manera, las condiciones de nutrición de todos los niños representan un factor protector que permite el desarrollo de dichas áreas y ayuda a compensar los déficits elevados en el resto de las áreas del desarrollo integral.

En vista de que el desarrollo se da de manera progresiva y acumulativa, de igual manera los efectos negativos se hacen acumulativos, por ello, se ha detectado que a medida que la edad de los niños avanza el deterioro en el desarrollo también lo hace. Sin embargo, esto sucede principalmente en las áreas

cognitiva y del lenguaje, las más afectadas como consecuencia de la no escolarización.

De acuerdo a la relación estudiada entre las variables (la edad y el sexo el niño, el nivel de instrucción y la ocupación de la madre, las expectativas que ella tiene acerca del nivel de educación que alcanzará su hijo, el número de personas que viven en el hogar del niño y la cantidad de recursos en el hogar que faciliten el aprendizaje), no se encontraron asociaciones significativas con el desarrollo. A pesar de que anteriores investigaciones dan cuenta de la existencia de asociaciones entre ellas, se presume que la presencia simultánea de múltiples factores de riesgo es lo que deteriora el desarrollo del niño, de modo que ningún factor de manera aislada parece guardar relación con el deterioro encontrado del desarrollo.

Además de las condiciones de pobreza en las que se mantienen los niños, se encuentran excluidos del sistema escolar, condición que los coloca en una posición aún más desventajada, no sólo porque tienen una posibilidad menor de desarrollar las habilidades cognitivas y del lenguaje, sino que en la escuela es donde se sientan las bases para la formación de las habilidades y destrezas necesarias para la adaptación a la sociedad actual (Barr y Parrett, 2001).

De acuerdo a lo encontrado por investigadores anteriores (Carmuega y cols., 1999; Centros CAIF, 1999), los padres proveen a sus hijos algo similar a lo que han obtenido ellos mismos. De esta manera, se encontró que los padres que se encuentran en condiciones de pobreza, no son concientes de la carencia ni de la importancia de la presencia de determinados recursos que faciliten el aprendizaje de sus hijos.

De esta manera, se ha encontrado que la pobreza y las pérdidas económicas disminuyen la capacidad de los padres para brindar soporte emocional y educación consistente a los hijos, así como involucrarse con ellos, por

lo que el desarrollo de estos niños se vería deteriorado (McKloyd, 1990), como es el caso de los niños evaluados en la presente investigación. De acuerdo con el Modelo de Estrés Familiar ante las Dificultades Económicas, la presión económica experimentada por la familia ayuda a que el humor de los miembros de la misma se constituya en depresivo, manteniendo un estado de ánimo básicamente deprimido. Así, las relaciones interpersonales se tornan conflictivas y el resto de las áreas de todos los miembros se ven afectadas, repercutiendo de manera negativa sobre la posibilidad de un óptimo desarrollo (Conger y cols., 1992).

De esta manera, se asume que las condiciones ambientales son un factor determinante en el desarrollo del niño, por lo que las variables psicosociales relacionadas con el medio ambiente físico, económico, social y el grupo familiar, representan las condiciones que influyen de manera positiva o negativa sobre el desarrollo (Ramírez, 2004).

De acuerdo a lo expuesto anteriormente, León (1999) propone que el desarrollo se tome en consideración de manera contextualizada, asumiendo que la sociedad y la cultura juegan un papel fundamental en cuanto a las oportunidades que brinda al individuo y lo que se espera de él.

La información derivada de la presente investigación es pertinente en cuanto puede ser utilizada en contextos educativos y de asesoramiento psicológico, con el fin de poder generar estrategias de prevención y de intervención orientadas a facilitar el adecuado desarrollo de los niños habitantes de las zonas de mayor carencia económica del país.

Así mismo la realización y resultados de este estudio resultan de vital importancia en la medida en que se carece de información e investigación sobre el desarrollo de niños no escolarizados en Venezuela; donde a su vez la cantidad de niños que presentan esta condición es cada vez mayor y se limita la capacidad de los profesionales para la intervención y la ayuda en estos sectores.

## VII. RECOMENDACIONES

Se recomienda continuar con el estudio del desarrollo en niños no escolarizados en Venezuela, ya que ésta es la primera investigación formal que se ha hecho del área y la generalización de los resultados se dificulta debido al tamaño y características de la muestra.

De igual modo, se recomienda tomar muestras más grandes de niños no escolarizados de acuerdo a las zonas en las que habitan y las condiciones socioeconómicas en las que se encuentren. Para esto, se harían también necesarios mayores recursos humanos y más tiempo para la realización del estudio.

Por último, se recomienda para posteriores investigaciones incluir otras variables que puedan estar asociadas al desarrollo integral y por áreas de los niños. Así como realizar estudios estableciendo direccionalidad en las relaciones a modo de dilucidar de qué manera tales variables influyen sobre el desarrollo e incrementar de este modo el aporte científico y el cuerpo de conocimientos referentes a esta área de la Psicología.

## VIII. LIMITACIONES

Una de las principales limitaciones de este estudio es la poca variabilidad de los datos, la cual se debe a las características de la muestra que estaba constituida por niños que se encontraban en condiciones muy similares de pobreza. Aunado a las condiciones de pobreza, el tamaño de la muestra era muy pequeño, ambos son factores que contribuyen a que los datos se comporten de manera muy homogénea.

Los niveles de significancia son muy altos, esto puede deberse tanto a errores aleatorios como a errores sistemáticos. Entre estos se encuentra la poca experiencia de las evaluadoras, ya que a pesar de haber realizado un entrenamiento para la aplicación de la escala MOIDI, la complejidad y longitud de dicha escala, merece mayor entrenamiento que el que, por efectos de limitaciones temporales, las evaluadoras pudieron recibir.

Por otra parte, el entrenamiento que se hizo para la aplicación de la prueba, fue en óptimas condiciones de aplicación incluyendo un clima adecuado y sin ruidos, mientras que por el contrario, uno de los lugares en que se aplicó la prueba no presentaba las condiciones adecuadas, ya que habían efectos ambientales climáticos que mermaban el rendimiento tanto de los niños como de las evaluadoras durante la aplicación (extremo calor, lluvias e inundaciones, entre otros), así como se contaba con la falta de privacidad y altos niveles de ruido.

Así mismo, y debido a las características de la prueba, el tiempo requerido para la realización del muestreo y del trabajo de campo, resultó limitado, en el sentido en el que se hizo sumamente difícil, para las evaluadoras, la aplicación rápida de las pruebas a la cantidad de niños requeridos para el estudio. De la

misma manera, el trabajo hubiese sido menos forzoso de haber contado con mayor cantidad de recursos humanos, ya que sólo dos evaluadoras para la aplicación de la escala MOIDI, a la cantidad de niños requeridos para la realización de la investigación, es insuficiente.

II. El desarrollo del niño  
 Rev. *Argentino de Pediatría*, 10.

Acco. Mellán, R., y Morena, O.  
 sobre el desarrollo físico-intelectual  
*Revista Pediátrica*, 75(3).

Ald. Mendoza, C., Mendoza, P., y Pando, M.  
 Socialmente deprivadas del así

And

Bar

Bell

Bone

## IX. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abeya, E., Del Pino, M., Di Candia, A., Fano, V., Fernández, M., Krupitzky, G., y Orazi, V. (2004). El desarrollo del niño. Una definición para la reflexión y la acción. *Archivo Argentino de Pediatría*, 102(3): 312-313.
- Acosta, R., Brito, L., Meliáns, R., y Morera, O. (2003). Método piel a piel. Repercusión sobre el desarrollo físico-intelectual a la edad preescolar. *Revista Cubana Pediátrica*, 75(3).
- Aldrete, M., Amezcua, M., Aranda, C., Mendoza, P., y Pando, M. (2003). Desarrollo madurativo del niño en zonas socialmente deprivadas del estado de Michoacán. *Investigaciones en Salud*, 5(3).
- Andraca, I., Castillo, M., La Parra, A., Pino, P., y Rivera, F. (1998). Factores de riesgo para el desarrollo psicomotor en lactantes nacidos en óptimas condiciones biológicas. *Revista de Saúde Pública*, 32(2): 479-487.
- Barr, R., y Parret, W. (2001). *Hope Fulfilled for At-Risk and Violent Youth*. (1ª ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Bettye, C., y Bradley, H. (1994). Impact of the infant health and development program (IHDP) on the home environments of infants born prematurely and with low birthweight. *Journal of Educational Psychology*, 86(4): 531-541.
- Bonete, J., Castelló, T., López, J., Pedreira, J., y San Román, P. (2002). Impacto del riesgo psicosocial en los bebés: un estudio longitudinal. *Interpsiquis*, 2002.

- Boudreau J.P. y Bushnell E.W., (1993). Motor development and the mind: The Potential Rol of Motor Abilities as a Determinant of Aspect of Perceptual Development. *Child Develop*, 64: 1005-1021.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as context for human development: Research Perspectives. *Developmental Psychology*, 22: 723-742.
- Bürgel, S., y Ribas, E. (2004). *Educación para la salud y menores infractores. Análisis de actitudes y programas de prevención*. Artículo presentado en IV Congreso del Educador Social, Islas Baleares, España.
- Calatayud, F. (1997). *La psicología y los servicios de salud*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones CBC.
- Carmuega, E., Cugnasco, I., Durán, P., Ferrero, M., Manso, M., O'Donnell, A., y cols. (1999). Desarrollo mental y motor en los primeros años de vida: su relación con la estimulación ambiental y el nivel socioeconómico. Ciudad de Ushuaia. *Archivo Argentino de Pediatría*, 97(5): 306-316.
- Centros CAIF. (1999). *Prácticas de crianza, de creencias, disponibilidad, organización familiar y desarrollo psicomotor en familias con hijos de 0 a 2 años*. Montevideo: Autor.
- Chávez, N., Fernández, F., González, G., Núñez, B., y Roa, A. (1998). *Conceptualización y política de la prevención y atención integral temprana*. Programa de prevención y atención integral temprana. Caracas: Fundación Paso a Paso.
- Comisión Interagencial Salud Mental y Desarrollo Psicosocial de la Niñez. (s.f.). *Salud mental y desarrollo psicosocial de la niñez, lineamientos básicos y*

- propuesta de un plan de acción interagencial a nivel regional*. Recuperado en: Febrero 8, 2005, de <http://www.querol.s5.com>
- Conger, R., Conger, K., Elder, G., Lorenz, F., Simons, R. y Whitbeck, L. (1992). Family Economic Stress and Adjustment of Early Adolescent Girls. *Developmental Psychologist*, 29: 206-219.
- De Castelli, L. (2000). *Niños en situación de riesgo*. Recuperado en: Noviembre 10, 2004, de <http://www.laplaza.org.ar>
- Diccionario Terminológico de Ciencias Médicas (1998). Madrid: Masson.
- Di Iorio, S., Rodrigo, M. y Urrutia, M. (2000). Desarrollo psicológico, nutrición y pobreza (Argentina). *Revista Chilena de Pediatría*, 71(3).
- Dixon, R. y Lerner, R. (1992). A history of systems in developmental psychology. En Bornstein y Lamb (Eds). *Developmental psychology: An advanced textbook*. New York: Earlbaum.
- Duarte, M. (2002). *Factores de riesgo para la calidad del ambiente en una población de niños nacidos en la ciudad de Pelota, RS, Brasil*. Trabajo de Grado de Licenciatura no publicado, Universidad de Belgrano, Buenos Aires, Argentina.
- Dumka, L., Gonzales, N., Knight, G., y Roosa, M. (2002). Cultural/ethnic issues and the prevention scientist in the 21st century. *Prevention and Treatment*, 5.
- Erickson, E.H. (1985). *El ciclo vital completado*. PAIDOS Studio. Argentina, 141 pp.

- Sius, P. (2005). *Las expectativas frente a los hijos*. Familia y comunidad. Colombia aprende. Recuperado en: Abril 13, 2005, de <http://www.colombiaaprende.edu.co>
- Skinner, B.F. (1965). *Science and Human Behavior*. New York: The Free Press.
- Suárez, E. (s.f.). *Desarrollo integral del niño*. Acciones de salud materno-infantil a nivel local. Recuperado en: Noviembre 4, 2004, de <http://www.paho.org>
- Terra, J. (1989). *Los niños pobres en Uruguay actual. Condiciones de vida, desnutrición y retraso psicomotor*. Monte Video: UNICEF.
- Vigotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wolman, B. (1984). *Diccionario de ciencia de la conducta*. Méjico: Trillas.

## X. ANEXOS

¿Alguna experiencia?

¿Algun deporte o actividad en particular?	
¿Alguna actividad muscular importante para su cuerpo?	
¿Alguna experiencia competitiva, experiencia en los que ha sido y recuerda la posición y la evalúa.	
¿Algunas actividades que no le parecen tan fáciles, se esforzó para lograrlas?	

¿Alguna actividad que pueda ser considerada "de equilibrio" o "de coordinación"? Si no la tiene, ¿cómo se siente al respecto?

Evidencia alguna de que está seguro para...

### ANEXO 1: ENTREVISTA AL NIÑO

121-132	II.25.21	C. ¿Juegas a armar carros o aviones? M. ¿Has jugado a armar carros o aviones?	El niño es capaz de armar el juguete sin ayuda. Si no ha tenido oportunidad, expresa que está seguro de poder lograrlo.			
97-108	II.28.12	C. ¿Te cortas tú solo las uñas de las manos y de los pies? NM. ¿Te cortas tú solo las uñas de las manos y de los pies?	El niño es capaz de cortarse las uñas de ambos manos y pies.			
<b>SEXUAL</b>						
121-132	III.30.12	C. ¿Te gusta andar con niños del otro sexo? ¿Por qué? M. ¿Te gusta andar con niños o niñas (sexo contrario)?	El niño manifiesta su interés por el otro sexo sobre una base de amistad, compañerismo y complementariedad en la especie humana.			
133-144	III.30.13	C. ¿Tienes novio(a)? ¿Por qué? NM. ¿Tienes novio(a)? ¿Por qué?	El niño prefiere un compañero y lo selecciona por elementos de compatibilidad. Es correcto que deje de tenerla porque ya no le gusta o considera que todavía es temprano.			
145-156	III.30.14	C. ¿Qué piensas de los cambios físicos que les han ocurrido en este año a ti y a tus compañeros? M. ¿Qué piensas de los cambios que ha tenido tu cuerpo y el de tus amigos en este año?	El joven expresa la opinión sobre los cambios que han tenido durante el último año, sea ésta de agrado o desagrado, ansiedad o naturalidad.			
157-169	III.30.15	C. ¿Qué sexo hubieses escogido si te preguntaran antes de nacer? ¿Por qué? M. Si vuelves a nacer, ¿te gustaría ser niño o niña? ¿Por qué?	Se espera que esté identificado con su sexo y relaciona las características generales de su sexo consigo mismo y su orientación futura.			
170-182	III.30.16	C. ¿Qué opinas de las relaciones sexuales entre hombres y mujeres? M. ¿Qué piensas de las relaciones sexuales entre hombres y mujeres?	Da alguna respuesta que define su posición a favor o en contra y se identifica con la orientación sexual de su sexo o del sexo opuesto.			

49-60	III.31.7	<p>C. Si tu maestra se viste de San Nicolás, ¿seguiría siendo tu maestra?</p> <p>M. Si tu maestra se viste de San Nicolás, ¿sigue siendo tu maestra?</p>	<p>El niño expresa que es un disfraz que pueden usar los dos sexos y que sigue siendo su maestra.</p>			
133-144	III.31.14	<p>C ¿Por qué los cambios físicos de los niños para convertirse en jóvenes son importantes?</p> <p>M. ¿Por qué los cambios del cuerpo para pasar de ser niño a ser joven, son importantes?</p>	<p>Reconoce al menos dos ideas que reflejan la importancia de estos cambios. Por ejemplo, pareja, familia, preservación de la especie, etc.</p>			
73-84	III.32.4	<p>C. Dime tres actividades en las que se diferencie el trabajo de los hombres y las mujeres.</p> <p>M. Dime tres cosas que los hombres y las mujeres hacen diferente.</p>	<p>Define tareas tradicionales femeninas y masculinas de acuerdo con lo frecuente en su entorno cultural.</p>			
85-96	III.32.5	<p>C. Dime una actividad que en tu opinión sólo pueden realizar las mujeres y otra que sólo pueden realizar los hombres.</p> <p>M. Dime una cosa que sólo hacen las mujeres y una cosa que sólo hacen los hombres.</p>	<p>El niño define diferencias tradicionales femeninas y masculinas, de acuerdo con lo que es frecuente en su entorno cultural.</p>			
97-108	III.32.6	<p>C ¿Por qué crees tú que un hombre y una mujer pueden realizar el mismo trabajo?</p> <p>M. ¿Por qué un hombre y una mujer pueden hacer el mismo trabajo?</p>	<p>Su respuesta refleja valores culturales modernos de igualdad, competitividad...</p>			
109-120	III.32.7	<p>C. ¿Estás de acuerdo con que un hombre lave y planche la ropa de la familia, o que una mujer trabaje como obrero o mecánico?</p> <p>M. ¿Te parece bien que un hombre lave y planche la ropa de la familia, o que una mujer trabaje como obrero o mecánico?</p>	<p>Argumenta las razones físicas, psicológicas o sociales, por las que no es lo tradicional.</p>			
121-132	III.32.8	<p>C ¿Qué actividades haces tú en tu tiempo libre?</p> <p>M. ¿Qué haces cuando no estás en la "escuela"?</p>	<p>El niño se comporta en su tiempo libre, de acuerdo a lo esperado en su comunidad.</p>			

157-169	III.32.11	C ¿Cuál es el comportamiento esperado para las personas de tu sexo en tu comunidad?  M. ¿Qué cosa hacen los varones o hembras (mismo sexo del niño) por donde tú vives?	Argumenta por lo menos tres indicadores que evidencian que tiene claro el comportamiento típico de su sexo en su comunidad.			
170-182	III.32.12	C. ¿Alguna vez te has enamorado?  M. ¿Te has enamorado?	Es capaz de argumentar razones ideales que justifican el haberse enamorado platónicamente.			
133-144	III.33.11	C ¿Cómo crees que vas a ser cuando seas mamá o papá?  NM. ¿Cómo crees que vas a ser cuando seas mamá o papá?	Reconoce al menos dos indicadores de que no están preparados y plantea las consecuencias por inmadurez física, psicológica o social.			
145-156	III.33.12	C ¿Sabes cómo se protegen las parejas cuando no quieren quedar embarazadas?  M. ¿Cómo se cuidan las parejas para no quedar embarazadas?	Reconoce al menos tres métodos de control de natalidad.			
157-169	III.33.13	C ¿Conoces alguna pareja muy joven que haya quedado embarazada? ¿Cuáles son las consecuencias?  M. ¿Conoces a una muchacha muy joven que haya quedado embarazada? ¿Qué pasa si queda embarazada muy joven?	En caso positivo, analiza las consecuencias del embarazo precoz. En caso negativo, se las puede imaginar.			
170-182	III.33.14	C. ¿A tu edad puedes quedar embarazada o dejar embarazada a alguien?  NM. ¿A tu edad puedes quedar embarazada o dejar embarazada a alguien?	Reconoce su capacidad biológica de reproducción.			
73-84	III.34.4	C. ¿Cuáles son las diferencias entre ser amigos y ser esposos?  M. ¿En qué son diferentes los amigos de los esposos?	El niño reconoce que entre los esposos hay una relación más íntima y especial que entre los amigos.			

85-96	III.34.4	C. ¿Cuáles son las diferencias entre ser amigos y ser esposos?  M. ¿En qué son diferentes los amigos de los esposos?	El niño reconoce que entre los esposos hay una relación más íntima y especial que entre los amigos.			
97-108	III.34.5	C. ¿Te han contado alguna vez un chiste de doble sentido? ¿Me lo quieres contar?  M. ¿Sabes lo que es un chiste de doble sentido? ¿Me lo quieres contar?	El niño reconoce lo que es un chiste de doble sentido y lo cuenta con picardía.			
109-120	III.34.5	C. ¿Te han contado alguna vez un chiste de doble sentido? ¿Me lo quieres contar?  M. ¿Sabes lo que es un chiste de doble sentido? ¿Me lo quieres contar?	El niño reconoce lo que es un chiste de doble sentido y lo cuenta con picardía.			
121-132	III.34.6	C. ¿Conoces alguna revista o programa que tenga mucho sexo? ¿Cuál? ¿Qué piensas de eso?  M. ¿Conoces una revista o programa que tenga mucho sexo? ¿Cuál? ¿Qué piensas de eso?	Sus comentarios reflejan que conoce la diferencia entre el sexo maduro y entre el sexo pornográfico.			
<b>COGNT</b>						
109-120	IV.39.23	C. ¿Has hecho alguna dramatización? ¿Cómo era?  M. ¿Has actuado en algo? ¿Qué hacías?	El niño relata cuál fue el papel que representó y cuál fue su experiencia.			
121-132	IV.39.24	C. ¿A quién crees que te pareces en lo físico y en la manera de ser?  M. ¿A quién crees que se parece tu cuerpo y tu manera de ser?	El niño domina algunos aspectos físicos o de manera de ser y en los que se parece a ellos y explica por qué con razones hereditarias o de modelaje.			
145-156	IV.39.26	C. ¿Quiénes son los adultos o héroes que han influido más en tu comportamiento?  M. ¿Qué personas te han ayudado a que te portes como te portas tú?	Identifica dos personas que le han servido de modelo y cuyos atributos ha incorporado como propios.			

157-169	IV.39.27	<p>C. ¿Cuál es el ideal de una persona para ti? ¿Quiénes te han ayudado para llegar a esa conclusión?</p> <p>M. ¿Cómo tienen que ser las personas? ¿Quiénes te han ayudado para que creas que así tienen que ser las personas?</p>	Identifica 4 atributos que ha seleccionado del comportamiento de sus figuras de identificación.			
85-96	IV.42.16	<p>C. ¿Lees sin que te manden? ¿Me puedes leer algo?</p> <p>NM. ¿Lees sin que te manden? ¿Me puedes leer algo?</p>	El niño escoge leer sin que se lo recuerden y es capaz de leer con fluidez palabras multisílabas, con sílabas inversas, etc.			
97-108	IV.42.17	<p>C. ¿Lees suplementos?</p> <p>M. ¿Sabes lo que es un suplemento? ¿Lees suplementos?</p>	El niño lee solo y espontáneamente un suplemento completo con cualquier tipo de letra y posición en el espacio.			
109-120	IV.42.18	<p>C. ¿Lees libros largos? Se le muestra uno.</p> <p>NM. ¿Lees libros largos? Se le muestra uno.</p>	El niño lee solo y espontáneamente un libro completo.			
121-132	IV.42.19	<p>C. Dime dos libros que hayas leído recientemente.</p> <p>M. Dime dos libros que hayas leído hace poco.</p>	El niño nombra libros con estos contenidos u otros y los comenta.			
133-144	IV.42.20	<p>C. ¿Qué te gusta leer del periódico? ¿Qué noticia te ha impresionado más? ¿Qué piensas del país?</p> <p>NM. ¿Qué te gusta leer del periódico? ¿Qué noticia te ha impresionado más? ¿Qué piensas del país?</p>	El niño se interesa por la realidad nacional, sus respuestas evidencian que sabe lo que está pasando. Emite un juicio sobre ello y nombra libros con contenido heroico o histórico.			
121-132	IV.43.12	<p>C. ¿Te gustan los juegos de mesa? ¿Qué haces para que no te hagan trampa?</p> <p>NM. ¿Te gustan los juegos de mesa? ¿Qué haces para que no te hagan trampa?</p>	Se concentra en juegos de mesa, asocia ideas, planifica estrategia, sabe cuidar como el otro no le haga trampa, etc.			

133-144	IV.43.13	C. ¿Armas rompecabezas?	El niño lo arma con facilidad.			
		NM. ¿Armas rompecabezas?				
157-169	IV.45.18	C. ¿Tienes agenda? ¿La usas? M. ¿Sabes lo que es una agenda? ¿Tienes una? ¿La usas?	Logra organizar cronológicamente las actividades y programar un calendario tentativo de cuándo ejecutarlas. Incorpora las responsabilidades no escolares.			
170-182	IV.45.19	C. ¿Cómo te organizas cuando vas a defender tu argumento ante otra persona? M. ¿Cómo haces para ordenar lo que vas a decir cuando estás discutiendo con otra persona?	Reconoce al menos dos estrategias que utiliza preferentemente para organizar sus ideas.			
<b>AFECT</b>						
61-72	V.46.22	C. ¿Con quién juegas tú? NM. ¿Con quién juegas tú?	El niño juega indistintamente con los dos sexos.			
73-84	V.46.23	C. ¿Quiénes son tus mejores amigos? NM. ¿Quiénes son tus mejores amigos?	Nombra a 1 ó 2 niños que son de su sexo.			
85-96	V.46.24	C. ¿Quiénes son tus mejores amigos? NM. ¿Quiénes son tus mejores amigos?	Nombra a un grupo de niños de su sexo.			
97-108	V.46.25	C. ¿Qué hacen tus amigos? ¿Te gustaría hacer lo mismo? ¿En que te parecen a ellos? M. ¿Qué hacen tus amigos? ¿Te gusta hacer lo que hacen tus amigos? ¿En qué eres igual a tus amigos?	Hay coincidencia entre su grupo y él.			
109-120	V.46.26	C. ¿Cuántos amigos tenías antes y cuántos tienes ahora? M. ¿Cuántos amigos tenías antes? ¿Cuántos tienes ahora?	Aumenta el número de amigos de un año al otro.			
121-132	V.46.27	C. ¿Con quién prefieres andar, con muchachos o con muchachas?	Define amigos de ambos sexos pero hay una relación más estrecha con los de su			

		M. ¿Con quién te gusta andar más, con las niñas o con los niños?	sexo.			
133-144	V.46.28	C. ¿En qué te diferencias de tu grupo de amigos?  M. ¿En qué cosas tú eres diferente de tus amigos?	El niño comienza a diferenciarse de su grupo y piensa individualmente.			
145-156	V.46.29	C. Cuando necesitas compartir algún sentimiento, ¿en quiénes te apoyas?  M. ¿A quién le cuentas las cosas cuando estás feliz, triste o cuando tienes rabia?	Es capaz de identificar al amigo que le brinda mayor apoyo afectivo.			
157-169	V.46.30	C. Cuando necesitas compartir algún sentimiento, ¿lo haces con tu familia?  M. Cuando quieres decirle a alguien que estás feliz, triste o que tienes rabia, ¿se lo dices a tu familia?	Es capaz de identificar a la persona de su grupo familiar que le brinda mayor apoyo afectivo.			
170-182	V.46.31	C. ¿Tú crees que los adultos que te acompañan se ocupan de ti?  M. ¿Las personas grandes que están contigo te ayudan? ¿Te cuidan?	Reconoce que se ocupan de él y valoriza su apoyo afectivo.			
73-84	V.47.23	C. ¿Tienes alguna responsabilidad en tu casa? ¿La cumples?  M. ¿Tienes que ayudar a hacer algo en tu casa? Por ejemplo, lavar los platos, botar la basura, etc.	Asume alguna responsabilidad y la cumple sin que se lo recuerden.			
85-96	V.47.24	C. ¿Haces las tareas sin que te manden?  NM. ¿Haces las tareas sin que te manden?	Asume sus responsabilidades de la escuela de forma autónoma.			
97-108	V.47.25	C. ¿Para tomar decisiones tomas en cuenta la opinión de tus amigos?  M. ¿Para decidir que vas hacer, escuchas lo que te dicen tus amigos?	Expresa que la opinión de sus amigos es importante para él.			
109-120	V.47.26	C. Cuando tienes algún problema con un niño (el otro sexo), ¿decides qué estrategia seguir	Define el plan de acción con un compañero de su sexo.			

		con tu mejor amigo? M. Cuando peleas con un niño (el otro sexo), ¿decides lo que vas hacer hablando con tu mejor amigo?			
121-132	V.47.27	C. ¿Tomas tus decisiones ante compañeros del otro sexo, al margen de lo que opinen tus compañeros? M. ¿Haces lo que tú crees que tienes que hacer con las muchachas (sexo contrario), aunque tus amigos dicen que hagas otra cosa?	Toma sus propias decisiones y las justifica.		
133-144	V.47.28	C. ¿Te gusta reunirte con compañeros del otro sexo? M. ¿Te gusta salir con amigos/as (sexo contrario)?	Manifiesta interés por reunirse y compartir con jóvenes del sexo contrario.		
145-156	V.47.29	C. ¿Tienes algún amigo/a (del otro sexo) con quien compartas tus intimidades? M. ¿Tienes algún amigo/a (sexo contrario) al que le digas tus secretos?	Ya define un compañero(a) con intereses comunes y con quien comparte sus intimidades.		
157-169	V.47.30	C. ¿Te has empatado alguna vez? ¿Cómo hiciste para pedir el empate? NM. ¿Te has empatado alguna vez? ¿Cómo hiciste para pedir el empate?	Ya ha expresado sus sentimientos a la pareja preferida, lo acepta y no lo oculta.		
170-182	V.47.31	C. ¿Cuánto tiempo has estado empatado? NM. ¿Cuánto tiempo has estado empatado?	La relación es inestable y aunque se mantenga no le da mucha seriedad.		
85-96	V.48.24	C. Dime 3 cosas buenas y 3 cosas malas que tienes tú. NM. Dime 3 cosas buenas y 3 cosas malas que tienes tú.	Es capaz de definir 3 cualidades y 3 defectos suyos.		
97-108	V.48.25	C. ¿Cómo crees que eres tú? NM. ¿Cómo crees que eres tú?	Se describe espontáneamente y predominan sus cualidades.		

109-120	V.48.26	C. Cuando haces algo que te interesa, ¿lo haces bien? Dame un ejemplo.  M. Cuando haces algo que te gusta hacer, ¿lo haces bien?	El niño reconoce que si le interesa algo es capaz de hacerlo muy bien.			
121-132	V.48.27	C. Cuando vas de paseo o ves TV, ¿prefieres estar solo o con tus amigos?  M. Cuando sales o ves TV, ¿te gusta más estar solo o con amigos?	El niño expresa su interés en estar acompañado.			
133-144	V.48.28	C. ¿Te importa mucho cuando andas desarreglado?  M. ¿Te molesta cuando andas desarreglado?	Su respuesta refleja que le desagrada estar desarreglado.			
145-156	V.48.29	C. ¿Te gusta tu forma de ser? ¿Qué te gustaría cambiar?  M. ¿Te gusta como eres tú? ¿Qué te gustaría cambiar de ti?	Hace un balance de sus cualidades, aunque reconoce que puede cambiar algunas cosas y les da direccionalidad.			
157-169	V.48.30	C. ¿Cómo crees que te vas a sentir cuando te cases? ¿Cuando algún padre se te muera? O ¿Si te traiciona tu mejor amigo?  M. ¿Cómo te vas a sentir cuando te cases (dar ejemplos si es necesario)? ¿Cuando tu papá o mamá se mueran? O ¿Si te traiciona tu mejor amigo?	Es capaz de expresar la emoción que sentiría en las tres situaciones hipotéticas. Lo logra aunque la emoción sea contraria a la convencional.			
170-182	V.48.31	C. ¿Cómo te sientes cuando logras alguna meta y cuando no la logras?  M. ¿Cómo te sientes cuando haces algo que querías hacer? ¿Y cuando no lo logras?	Expresa satisfacción ante sus logros y frustración ante los fracasos.			
61-72	V.49.22	C. ¿A qué cosas le tienes miedo? ¿Cuáles te dan alegría? Dime tres deseos.  M. ¿A qué cosas le tienes miedo? ¿Qué cosas hacen que estés feliz? Dime tres deseos.	El niño es capaz de identificar y expresar sus deseos, temores y alegrías.			
85-96	V.49.24	C. ¿Qué haces tú cuando te pasa algo con tus amigos que no te gusta?	El niño expresa su malestar.			

		NM. ¿Qué haces tu cuando te pasa algo con tus amigos que no te gusta?			
109-120	VI.51.26	C. ¿Te gusta ayudar en la cocina cuando están preparando algo rico?  NM. ¿Te gusta ayudar en la cocina cuando están preparando algo rico?	El niño reconoce recetas sencillas, es capaz de decir como se hacen y disfruta prepararlas.		
121-132	VI.51.27	C. ¿Alguna vez te has preparado una comida rápida tú solo?  M. ¿Te has hecho una comida rápida tú solo?	El niño es capaz de preparar solo su merienda y recoge todo al terminar.		
133-144	VI.51.28	C. ¿Alguna vez te has preparado una comida tú solo?  M. ¿Te has hecho una comida tú solo?	El niño es capaz de hacerlo y recoger todo al terminar.		
85-96	VI.54.17	C. ¿Quién te echa el champú?  NM. ¿Quién te echa el champú?	Él solo se baña y se echa el champú.		
97-108	VI.54.18	C. ¿Protestas cuando te mandan a bañar?  M. ¿Te quejas cuando te mandan a bañar?	Es necesario recordarle el baño y pelea para no hacerlo. No le importa estar sucio.		
109-120	VI.54.19	C. ¿A qué hora te bañas todos los días?  NM. ¿A qué hora te bañas todos los días?	Define su propio horario para el aseo personal, el cual suele discrepar de lo establecido por sus padres.		
121-132	VI.54.20	C. ¿Te gusta vestirse a la moda?  M. ¿Te gusta ponerte ropa que está de moda?	Empieza a preocuparse por su apariencia personal. Le gusta estar a la moda.		
133-144	VI.54.21	C. ¿Usas colonia? ¿Cuántas veces al día te peinas?  M. ¿Usas colonia? (si no tiene, preguntar si le gustaría utilizar) ¿Cuántas veces al día te peinas?	Disfruta estar bien arreglado para agradar a sus amigos del otro sexo.		
109-120	VI.55.22	C. ¿Estás en algún equipo deportivo?	Participa en actividades deportivas socializadas en la escuela o en la		

		M. ¿Estás en un grupo de deporte (ejemplo: fútbol, béisbol, etc.)?	comunidad.			
121-132	VI.55.23	C. ¿Te gustan los juegos de mesa? NM. ¿Te gustan los juegos de mesa?	Juega monopolio u otro juego de mesa que exija tiempo y razonamiento.			
133-144	VI.55.24	C. Cuando estás con tus amigos, ¿cómo se organizan para decidir que van a jugar? M. ¿Cómo haces con tus amigos para escoger el juego que van a jugar todos?	Lo discuten y llegan a la decisión de mutuo acuerdo.			
145-156	VI.55.25	C. ¿Cuál es el juego de mesa o de video que más te gusta? ¿Por qué? M. ¿Qué juego es el que más te gusta? ¿Por qué?	Selecciona uno o algunos juegos que exigen poner a prueba la efectividad de sus estrategias mentales y el competir para ganar. Su justificación apoya la preferencia por estos atributos.			
157-169	VI.55.26	C. Cuando sales con tus amigos, ¿con cuáles prefieres salir? M. Cuando sales con tus amigos, ¿Con quiénes te gusta más salir?	Escoge un máximo de 4 compañeros de su sexo.			
170-182	VI.55.27	C. Cuando sales con amigos de otro sexo, ¿qué es lo que más les gusta hacer? M. Cuando sales con niñas/os (sexo contrario), ¿qué es lo que más les gusta hacer?	Identifica alguna de las tres actividades y manifiesta que prefiere salir con ambos sexos.			
73-84	VI.56.16	C. ¿Has participado en un acto musical? M. ¿Has estado en un acto de música? ¿Te gustaría?	El niño ha participado desempeñando un papel específico.			
85-96	VI.56.17	C. ¿Entras bien al acto musical? NM. ¿Entras bien al acto musical?	El niño respeta su papel, las entradas y las salidas.			
97-108	VI.56.18	C. ¿Has participado en actos grupales? M. ¿Has estado en actos grupales? ¿Te gustaría?	El niño ha participado respetando su papel.			
109-120	VI.56.19	C. ¿Te gusta aprender a bailar? ¿Se te hace fácil?	El niño manifiesta su interés por bailar pero le cuesta aprender.			

		M. ¿Te gusta aprender a bailar? ¿Es fácil?			
121-132	VI.56.20	C. ¿Te interesan los bailes de adultos?	Al niño le gusta ver bailar a los adultos para aprender cómo lo hacen.		
		M. ¿Te gustan los bailes de los adultos?			
133-144	VI.56.21	C. ¿Sabes bailar?	Baila los ritmos más populares de su medio.		
		NM. ¿Sabes bailar?			
97-108	VI.57.19	C. ¿Pertenece a algún grupo o campamento?	El niño participa sin dificultad en actividades grupales.		
		M. ¿Estás dentro de un grupo? ¿Sabes lo que es un campamento? ¿Has estado en alguno?			
109-120	VI.57.20	C. ¿Qué haces tú si quieres organizar un trabajo del colegio con tus compañeros?	El niño define su participación y la de otros para alcanzar la meta.		
		M. ¿Qué haces si quieres hacer un trabajo en grupo con tus amigos?			
121-132	VI.57.21	C. ¿Te gusta conversar con personas mayores?	El niño inicia y mantiene comunicación con adultos, aunque no sean familiares.		
		M. ¿Te gusta hablar con personas mayores?			
133-144	VI.57.22	C. ¿Te gusta salir al cine con muchachos y muchachas del salón?	Inicia su interacción con los dos sexos y planifica salidas conjuntas.		
		M. ¿Te gusta ir al cine con hembras y varones de tu salón? ¿Te gustaría salir a pasear con tus amigos del salón?			
73-84	VI.58.10	C. ¿Cuáles son tus amigos preferidos? ¿Por qué?	El niño selecciona a otros niños de su sexo y los describe por atributos físicos.		
		NM. ¿Con cuáles de tus amigos te gusta más estar? ¿Por qué?			
85-96	VI.58.11	C. Describe a tus amigos preferidos.	Añade a la descripción física dos atributos relacionados con la manera de ser.		
		M. ¿Cómo son tus amigos que más te gustan?			
97-108	VI.58.12	C. ¿Cómo te gusta que sean tus amigos?	Fundamenta la selección en atributos de la personalidad. Ej: bueno, me ayuda, etc.		
		M. ¿Cómo te gusta que sean tus amigos?			
109-120	VI.58.13	C. ¿Tienes más amigos ahora que antes?	El niño expresa tener definido un grupo que cada vez es más grande e identifica		

		M. ¿Ahora tienes más amigos que antes?	algún atributo que le facilita formar parte de ese grupo.			
121-132	VI.58.14	C. ¿Tienes amigos mayores que tú? M. ¿Tienes amigos que son más grandes que tú?	El niño reconoce que la amistad no tiene edad y señala que también es amigo de personas mayores.			
133-144	VI.58.15	C. ¿Te gusta reunirse con tus compañeros y compañeras el fin de semana? M. ¿Te gusta estar con tus compañeros y compañeras el fin de semana?	El niño contesta afirmativamente y evidencia su interés por el sexo opuesto.			
145-156	VI.58.16	C. ¿Puedes decirme dos cualidades y dos defectos de tu mejor amigo? M. ¿Puedes decirme dos cosas buenas y dos cosas malas de tu mejor amigo?	Es capaz de identificarlas sin que ello afecte su relación de amistad. El niño va solo a casa de sus vecinos.			
157-169	VI.58.17	C. ¿Quiénes son tus mejores amigos? ¿Por qué los escogiste? M. ¿Quiénes son tus mejores amigos? ¿Por qué son ellos y no otros?	Identifica un grupo y los atributos por los que son sus mejores amigos.			
170-182	VI.58.18	C. Cuando tienes problemas con tus amigos, ¿cómo los resuelves? M. Cuando tienes problemas con tus amigos, ¿cómo se contentan?	Identifica la situación conflictiva y las estrategias de la solución.			
97-108	VI.59.14	C. ¿Les das paso a las personas mayores o a las embarazadas para cruzar en la calle? NM. ¿Tú le das paso para cruzar la calle a personas mayores o mujeres embarazadas?	El niño lo hace o reconoce que lo haría en el caso de preguntárselo.			
109-120	VI.59.15	C. ¿Qué haces si ves un papel sucio en la calle? NM. ¿Qué haces si ves un papel sucio en la calle?	El niño las cumple como peatón o, si va en un carro, exige que el conductor las respete.			
121-132	VI.59.16	C. ¿Dices por favor para que te den las cosas y pides que te den las gracias cuando le das las cosas a alguien?	El niño reconoce que exige modales a quienes lo rodean.			

		M. Cuando pides algo, ¿dices por favor? Cuando le das algo a alguien, ¿piden que te dé las gracias?			
133-144	VI.59.17	C. ¿Te portas igual en tu casa, en la escuela o en la calle?  M. ¿Te portas igual en tu casa, en la escuela o en la calle?	El niño reporta un comportamiento íntegro, con modales adecuados en los tres ambientes.		
49-60	VI.60.12	C. ¿Dónde juegas casi siempre?  M. ¿Dónde juegas casi siempre con tus amigos?	Define un lugar específico donde, preferiblemente, juegan.		
61-72	VI.60.13	C. ¿Vas a las casas de tus vecinos? ¿Con quien vas?  NM. ¿Vas a las casas de tus vecinos? ¿Con quién vas?	El niño va solo a casa de sus vecinos.		
73-84	VI.60.14	C. ¿Sabes el número de teléfono de alguien de tu familia?  M. ¿Te sabes el número de teléfono de alguien de tu familia?	El niño sabe dos teléfonos de familiares o vecinos.		
85-96	VI.60.15	C. ¿Has ido al abasto para hacerle compras a tu mamá?  M. ¿Vas al abasto para hacerle un mandado a tu mamá? (¿Para comprarle algo que te manda?)	El niño ha ido a hacer compras para la casa.		
109-120	VI.60.17	C. ¿Has participado en alguna actividad de tu comunidad?  M. ¿En tu comunidad hacen actividades? ¿Has ayudado cuando hacen alguna? (¿Te gustaría hacerla?)	El niño coopera o le gustaría cooperar con alguna actividad organizada de la comunidad. Ej. Limpieza de la calle, organización de una fiesta, etc.		
121-132	VI.60.18	C. ¿Qué haces si se empieza a incendiar la cocina de tu casa y tu eres el único que está ahí?	Toma alguna decisión para apagar el fuego y pedir ayuda.		

		M. ¿Qué haces si se empieza a incendiar la cocina de tu casa y tú eres el único que está ahí?			
133-144	VI.60.19	C. ¿Alguna vez te has preparado tu comida? M. ¿Has preparado tu comida?	El niño ha sido capaz de preparar una comida sencilla. Ej: freír un huevo, carne, plátanos.		
145-156	VI.60.20	C. ¿Qué opinas de las personas que hacen labor social en tu comunidad? M. ¿Cómo te parecen las personas que hacen voluntariado en tu escuela?	Su respuesta refleja que valoriza el hecho de ayudar a otros.		
157-169	VI.60.21	C. ¿Si hay alguna actividad para contribuir al bienestar de tu vecindario, ayudarías sin que te lo pidieran? M. ¿Ayudarías sin que te lo pidieran, en alguna cosa para ayudar a tu comunidad?	Su respuesta indica que en situación real o hipotética estaría dispuesto a contribuir espontáneamente con alguna actividad que beneficie su vecindario.		
170-182	VI.60.22	C. Dime algún problema de tu vecindario, y cómo se debe resolver. M. Dime un problema de tu vecindario. ¿Cómo se puede arreglar?	Su discurso refleja que analiza los pros y contras de la situación y aporta alguna solución.		
<b>MORAL</b>					
97-170	VII.61.20	C. ¿Qué haces si dos amigos se pelean por un juguete? NM. ¿Qué haces si dos amigos se pelean por un juguete?	El niño toma cualquier decisión que le permite ayudar a resolver el problema entre sus amigos.		
109-120	VII.61.21	C. ¿Qué opinas tú de la situación del país? NM. ¿Qué opinas tú de lo que pasa en el país?	El niño da alguna respuesta que refleja su comprensión de la situación actual.		
121-132	VII.61.22	C. ¿Formas parte de alguna agrupación organizada por tu comunidad? M. ¿Estás en algún grupo de tu comunidad?	El niño forma parte de alguna o informalmente realiza actividades de ayuda a otros.		
133-144	VII.61.23	C. ¿Escuchas programas de opinión o lees los titulares del periódico?	El niño manifiesta su incipiente preocupación por mantenerse informado sobre la realidad del país.		

		M. ¿Escuchas a gente diciendo lo que piensa en la radio o en la televisión? ¿Lees el periódico?			
145-156	VII.61.24	C. ¿Hay algún problema en tu familia? ¿Cuál es tu opinión al respecto?  M. ¿Hay algún problema en tu familia? ¿Qué dices de ese problema?	Identifica el problema y toma alguna posición constructiva frente a él.		
157-169	VII.61.25	C. ¿Hay algún problema en tu vecindario? ¿Cuál es tu opinión al respecto? M. ¿Hay algún problema por tu casa? ¿Qué dices de ese problema?	Identifica el problema y toma alguna posición constructiva frente a él.		
170-182	VII.61.26	C. ¿Hay ancianos en tu familia? ¿Qué piensas de ellos?  M. ¿Hay viejitos en tu familia? ¿Qué piensas de ellos?	Expresa ternura por su debilidad y deseo de contribuir a hacer su vejez más feliz.		
121-132	VII.62.11	C. Dime 3 razones por las que no se debe insultar a otra persona.  M. Dime tres cosas por las que no debes decirle palabras feas a otras personas.	El niño da tres razones.		
73-84	VII.63.8	C. ¿Cómo resuelven en tu familia los problemas y cómo los resuelves tú?  NM. ¿Cómo arreglan los problemas en tu familia? ¿Cómo los arreglas tú?	El niño utiliza mecanismos constructivos como conversar, ignorar al que agrede.		
97-108	VII.63.10	C. ¿Qué normas de tu escuela te parecen que están bien, cuáles no, y que haces al respecto?  M. ¿Qué normas de tu escuela te parece que están bien? ¿Qué normas no están bien y qué haces por eso?	El niño acata aún las que no comparte.		
109-120	VII.63.11	C. ¿Juegas con la pelota en la clase aunque no tengas permiso? ¿Por qué?  NM. ¿Juegan con la pelota en la clase aunque la maestra te diga que no lo hagas? ¿Por qué?	El niño reconoce las reglas del salón, pero no las cumple si tiene la presión del grupo.		

121-132	VII.63.12	C. ¿Coinciden las reglas de tus padres con las de tus amigos? Dime dos.  M. ¿Las reglas que te ponen en tu casa son las mismas que las de tus amigos? Dime dos.	Ha hecho una síntesis personal de ambos códigos y en la selección de sus amigos pesa que tengan su misma formación.			
133-144	VII.63.13	C. ¿Cuáles son en tu opinión los tres valores más importantes?  M. ¿Para ti cuáles son los tres valores más importantes?	El niño es capaz de identificar tres valores y reconocer la influencia de su familia, su escuela y su comunidad.			
145-156	VII.63.14	C. Plantearle una situación de verdad que lo perjudica a él y preguntarle: ¿Qué harías?  NM. Plantearle una situación de verdad que lo perjudica a él y preguntarle: ¿Qué harías?	En su respuesta hay un reconocimiento de que decir la verdad lo perjudica y aún así la dice.			
157-169	VII.63.15	C. ¿Qué opinas de las drogas y la violencia en el mundo?  M. ¿Qué dices tú de las drogas y la violencia en el mundo?	Toma una posición ante ello y la argumenta.			
170-182	VII.63.16	C. ¿Qué harías para evitar caer en las drogas o en la violencia?  M. ¿Qué harías para no caer en las drogas y en la violencia?	Expresa al menos dos estrategias para evitar caer en algo que sabe que no es bueno. Ej: negarse, irse del lugar, buscar otra compañía, etc.			
73-84	VII.64.7	C. Dime 2 deberes y 2 derechos de un niño en su casa.  NM. Dime 2 deberes y 2 derechos de un niño en su casa	El niño reconoce dos deberes y dos derechos en su casa de cualquier naturaleza. Lo importante es conocer si tiene el concepto de deber y derecho.			
85-96	VII.64.8	C. Dime 2 deberes y 2 derechos de un niño en su escuela.  NM. Dime 2 deberes y 2 derechos de un niño en su escuela.	El niño reconoce dos deberes y dos derechos en su escuela de cualquier naturaleza. Lo importante es saber si tiene el concepto de deber y de derecho.			
97-108	VII.64.9	C. Dime 2 deberes y 2 derechos de un niño en su comunidad.	El niño reconoce dos deberes y dos derechos en su comunidad de cualquier naturaleza. Lo importante es saber si tiene			

		NM. Dime 2 deberes y 2 derechos de un niño en su comunidad.	el concepto de deber y de derecho.			
109-120	VII.64.10	C. ¿Haces algunas cosas que te permiten ayudar a otros en tu comunidad?  M. ¿Haces algunas cosas que te dejan ayudar a otros en la comunidad?	El niño identifica actividades que sirven para ayudar a otros y manifiesta su gusto por hacerlo.			
121-132	VII.64.11	C. ¿Has realizado alguna actividad cooperativa en tu casa para arreglar algo? ¿En tu comunidad? ¿En tu escuela?  M. ¿Has hecho algo para ayudar en tu casa a arreglar algo? ¿En tu comunidad? ¿En tu escuela?	El niño identifica alguna actividad cooperativa en cada uno de estos ambientes.			
133-144	VII.64.12	C. ¿Cómo haces para cooperar y competir en tu casa, escuela y comunidad?  M. ¿Cómo haces para ayudar en tu casa, escuela y comunidad? ¿Cómo haces para ver quien es el mejor en tu casa, en la escuela y en la comunidad?	El niño identifica alguna situación que le permite cooperar y competir en los tres ambientes.			
145-156	VII.64.13	C. ¿Cómo haces para resolver una situación en donde la mayoría de tu grupo prefiere hacer algo que a ti no te gusta?  NM. ¿Cómo haces para resolver una situación en donde la mayoría de tu grupo prefiere hacer algo que a ti no te gusta?	Utiliza al menos dos estrategias de negociación.			
157-169	VII.64.14	C. ¿Cómo haces para resolver la situación cuando tienes un problema en tu grupo?  NM. ¿Cómo haces para resolver la situación cuando tienes un problema en tu grupo?	Utiliza al menos dos alternativas de solución no violentas que incluyen comprender el punto de vista del otro.			
170-182	VII.64.15	C. ¿Cómo reaccionas cuando ganas en una competencia? ¿Y cuando pierdes?  M. ¿Qué haces cuando ganas en una competencia? ¿Y cuando pierdes?	Acepta ambas situaciones y expresa las razones objetivas que condujeron a ganar y a perder.			

LENGUA						
49-73	VIII.66.17	C. ¿Qué debes hacer con la ropa sucia después de bañarte?  NM. ¿Qué debes hacer con la ropa sucia después de bañarte?	Da una respuesta de acuerdo con la norma que se haya establecido en su casa.			
61-72	VIII.66.18	C. ¿Qué instrucciones te ha dado tu maestra para recoger el salón después de merendar?  NM. ¿Qué instrucciones te ha dado tu maestra para recoger el salón después de merendar?	El niño responde con la instrucción que le ha dado o al menos con un proceso que demuestre que él conoce lo que debe hacer para dejar limpio el salón.			
73-84	VIII.66.19	C. ¿Qué instrucciones te ha dado tu maestra para que hagas bien las tareas en tu casa?  NM. ¿Qué instrucciones te ha dado tu maestra para que hagas bien las tareas en tu casa?	El niño responde con la instrucción que le han dado o al menos con un proceso que demuestre que conoce lo que debe hacer para cumplir con sus tareas.			
85-96	VIII.69.24	C. ¿Has trabajado en alguna obra de teatro o acto cultural?  M. ¿Has trabajado en alguna obra de teatro o acto cultural?	El niño actuó adecuadamente.			
49-73	VIII.70.21	C. Dime tu dirección y teléfono.  NM. Dime tu dirección y teléfono.	Dice su dirección y teléfono, en caso de que tenga, o expresa claramente que no lo tiene o no lo sabe.			
61-72	VIII.70.22	C. Cuéntame qué hiciste hoy, ayer, y qué piensas hacer mañana.  NM. Cuéntame qué hiciste hoy, ayer, y qué piensas hacer mañana.	Usa los tiempos verbales adecuadamente.			
73-84	VIII.70.23	C. Cuéntame qué hiciste el domingo.  NM. Cuéntame qué hiciste el domingo.	Usa oraciones complejas en su lenguaje espontáneo.			
170-182	VIII.70.31	C. Entablar una discusión para ver si acepta las sugerencias del entrevistador.  NM. Entablar una discusión para ver si acepta las sugerencias del entrevistador.	Se cierra en sus argumentos.			

109-120	VIII.72.29	C. ¿Qué tipo de libros te gusta leer? NM. ¿Qué tipo de libros te gusta leer?	Al niño le gustan cuentos de misterio e intrigas.			
121-132	VII.72.24	C. ¿Qué tipo de libros te gusta leer? NM. ¿Qué tipo de libros te gusta leer?	El niño disfruta libros que sugieren ideas y actividades manuales.			
133-144	VII.72.25	C. ¿Qué tipo de libros te gusta leer? NM. ¿Qué tipo de libros te gusta leer?	El niño disfruta la lectura de cuentos y novelas que se relacionan con personajes históricos (las que se relacionan con sus situaciones cotidianas).			
145-156	VII.72.26	C. ¿Qué haces cuando necesitas buscar alguna información? NM. ¿Qué haces cuando necesitas buscar alguna información?	Acude directamente a una fuente bibliográfica o a Internet y satisface su curiosidad.			
157-169	VII.72.27	C. ¿Qué te gusta leer? NM. ¿Qué te gusta leer?	Define algún tipo de lectura o autor preferido e identifica su obra.			
170-182	VII.72.28	C. ¿Cuánto tiempo lees y lo haces en silencio? NM. ¿Cuánto tiempo lees y lo haces en silencio?	Se concentra leyendo en silencio sus libros o revistas preferidas y no le gusta que lo interrumpen (por más de una hora).			

	SI	NO
1. practica algun deporte o se aer alguno en particular		
2. requiere alguna actividad muscular o ejercitacion para su cuerpo. Ejemplo: natacion competitiva, judo que ha Aerobic		

## ANEXO 2: ENTREVISTA AL NIÑO REDUCIDA

**ENTREVISTA AL NIÑO  
MOIDI**

Nombre del niño: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

ÁREA		PREGUNTA	Conducta esperada	S	N	Observaciones
<b>MG</b>						
133-144	II.16.16	M. ¿Haces algún deporte o te gusta algún deporte?	El niño practica algún deporte o se interesa por alguno en particular.			
145-156	II.16.17	M. ¿Haces algún deporte? ¿Por qué?	El niño reporta alguna actividad muscular y reconoce la importancia para su cuerpo.			
157-169	II.16.18	M. ¿Has estado en alguna competencia con tu deporte favorito?	Ha tenido alguna experiencia competitiva, narra las experiencias en las que ha participado y recuerda la posición obtenida y la evalúa.			
170-182	II.16.19	M. ¿Te gusta pasear al aire libre? ¿A dónde?	Practica ocasionalmente actividades que pongan a prueba sus facultades, se exige para lograr las metas.			
<b>MF</b>						
157-169	II.24.30	M. ¿Has hecho alguna actividad en la que tengas que mantener el equilibrio, como patinar o montar bicicleta? ¿Lo haces bien?	Manifiesta que puede controlar su cuerpo y mantener el equilibrio en actividades recreativas. Si no ha tenido la oportunidad, expresa que está seguro de poder lograrlo.			
170-182	II.24.31	M. ¿Te gustaría manejar un carro, una moto, un jeep o un camión? ¿Crees que lo pudieras hacer bien?	Evidencia interés por aprender a manejar y está seguro poder lograrlo.			
121-132	II.25.21	M. ¿Has jugado a armar carros o aviones?	El niño es capaz de armar el juguete sin ayuda. Si no ha tenido oportunidad, expresa que está seguro de poder lograrlo.			
97-108	II.28.12	NM. ¿Te cortas tú solo las uñas de las manos y de los pies?	El niño es capaz de cortarse las uñas de ambos manos y pies.			

SEXUAL					
121-132	III.30.12	M. ¿Te gusta andar con niños o niñas (sexo contrario)?	El niño manifiesta su interés por el otro sexo sobre una base de amistad, compañerismo y complementariedad en la especie humana.		
133-144	III.30.13	NM. ¿Tienes novio(a)? ¿Por qué?	El niño prefiere un compañero y lo selecciona por elementos de compatibilidad. Es correcto que deje de tenerla porque ya no le gusta o considera que todavía es temprano.		
145-156	III.30.14	M. ¿Qué piensas de los cambios que ha tenido tu cuerpo y el de tus amigos en este año?	El joven expresa la opinión sobre los cambios que han tenido durante el último año, sea ésta de agrado o desagrado, ansiedad o naturalidad.		
157-169	III.30.15	M. Si vuelves a nacer, ¿te gustaría ser niño o niña? ¿Por qué?	Se espera que esté identificado con su sexo y relaciona las características generales de su sexo consigo mismo y su orientación futura.		
170-182	III.30.16	M. ¿Qué piensas de las relaciones sexuales entre hombres y mujeres?	Da alguna respuesta que define su posición a favor o en contra y se identifica con la orientación sexual de su sexo o del sexo opuesto.		
49-60	III.31.7	M. Si tu maestra se viste de San Nicolás, ¿sigue siendo tu maestra?	El niño expresa que es un disfraz que pueden usar los dos sexos y que sigue siendo su maestra.		
133-144	III.31.14	M. ¿Por qué los cambios del cuerpo para pasar de ser niño a ser joven, son importantes?	Reconoce al menos dos ideas que reflejan la importancia de estos cambios. Por ejemplo, pareja, familia, preservación de la especie, etc.		
73-84	III.32.4	M. Dime tres cosas que los hombres y las mujeres hacen diferente.	Define tareas tradicionales femeninas y masculinas de acuerdo con lo frecuente en su entorno cultural.		
85-96	III.32.5	M. Dime una cosa que sólo hacen las mujeres y una cosa que sólo hacen los hombres.	El niño define diferencias tradicionales femeninas y masculinas, de acuerdo con lo que es frecuente en su entorno cultural.		

97-108	III.32.6	M. ¿Por qué un hombre y una mujer pueden hacer el mismo trabajo?	Su respuesta refleja valores culturales modernos de igualdad, competitividad...			
109-120	III.32.7	M. ¿Te parece bien que un hombre lave y planche la ropa de la familia, o que una mujer trabaje como obrero o mecánico?	Argumenta las razones físicas, psicológicas o sociales, por las que no es lo tradicional.			
121-132	III.32.8	M. ¿Qué haces cuando no estás en la "escuela"?	El niño se comporta en su tiempo libre, de acuerdo a lo esperado en su comunidad.			
157-169	III.32.11	M. ¿Qué cosa hacen los varones o hembras (mismo sexo del niño) por donde tú vives?	Argumenta por lo menos tres indicadores que evidencian que tiene claro el comportamiento típico de su sexo en su comunidad.			
170-182	III.32.12	M. ¿Te has enamorado?	Es capaz de argumentar razones ideales que justifican el haberse enamorado platónicamente.			
133-144	III.33.11	NM. ¿Cómo crees que vas a ser cuando seas mamá o papá?	Reconoce al menos dos indicadores de que no están preparados y plantea las consecuencias por inmadurez física, psicológica o social.			
145-156	III.33.12	M. ¿Cómo se cuidan las parejas para no quedar embarazadas?	Reconoce al menos tres métodos de control de natalidad.			
157-169	III.33.13	M. ¿Conoces a una muchacha muy joven que haya quedado embarazada? ¿Qué pasa si queda embarazada muy joven?	En caso positivo, analiza las consecuencias del embarazo precoz. En caso negativo, se las puede imaginar.			
170-182	III.33.14	NM. ¿A tu edad puedes quedar embarazada o dejar embarazada a alguien?	Reconoce su capacidad biológica de reproducción.			
73-84	III.34.4	M. ¿En qué son diferentes los amigos de los esposos?	El niño reconoce que entre los esposos hay una relación más íntima y especial que entre los amigos.			
85-96	III.34.4	M. ¿En qué son diferentes los amigos de los esposos?	El niño reconoce que entre los esposos hay una relación más íntima y especial que entre los amigos.			
97-108	III.34.5	M. ¿Sabes lo que es un chiste de doble sentido? ¿Me lo quieres contar?	El niño reconoce lo que es un chiste de doble sentido y lo cuenta con picardía.			
109-120	III.34.5	M. ¿Sabes lo que es un chiste de doble sentido? ¿Me lo quieres contar?	El niño reconoce lo que es un chiste de doble sentido y lo cuenta con picardía.			

121-132	III.34.6	M. ¿Conoces una revista o programa que tenga mucho sexo? ¿Cuál? ¿Qué piensas de eso?	Sus comentarios reflejan que conoce la diferencia entre el sexo maduro y entre el sexo pornográfico.			
<b>COGNT</b>						
109-120	IV.39.23	M. ¿Has actuado en algo? ¿Qué hacías?	El niño relata cuál fue el papel que representó y cuál fue su experiencia.			
121-132	IV.39.24	M. ¿A quién crees que se parece tu cuerpo y tu manera de ser?	El niño domina algunos aspectos físicos o de manera de ser y en los que se parece a ellos y explica por qué con razones hereditarias o de modelaje.			
145-156	IV.39.26	M. ¿Qué personas te han ayudado a que te portes como te portas tú?	Identifica dos personas que le han servido de modelo y cuyos atributos ha incorporado como propios.			
157-169	IV.39.27	M. ¿Cómo tienen que ser las personas? ¿Quiénes te han ayudado para que creas que así tienen que ser las personas?	Identifica 4 atributos que ha seleccionado del comportamiento de sus figuras de identificación.			
85-96	IV.42.16	NM. ¿Lees sin que te manden? ¿Me puedes leer algo?	El niño escoge leer sin que se lo recuerden y es capaz de leer con fluidez palabras multisílabas, con sílabas inversas, etc.			
97-108	IV.42.17	M. ¿Sabes lo que es un suplemento? ¿Lees suplementos?	El niño lee solo y espontáneamente un suplemento completo con cualquier tipo de letra y posición en el espacio.			
109-120	IV.42.18	NM. ¿Lees libros largos? Se le muestra uno.	El niño lee solo y espontáneamente un libro completo.			
121-132	IV.42.19	M. Dime dos libros que hayas leído hace poco.	El niño nombra libros con estos contenidos u otros y los comenta.			
133-144	IV.42.20	NM. ¿Qué te gusta leer del periódico? ¿Qué noticia te ha impresionado más? ¿Qué piensas del país?	El niño se interesa por la realidad nacional, sus respuestas evidencian que sabe lo que está pasando. Emite un juicio sobre ello y nombra libros con contenido heroico o histórico.			
121-132	IV.43.12	NM. ¿Te gustan los juegos de mesa? ¿Qué haces para que no te hagan trampa?	Se concentra en juegos de mesa, asocia ideas, planifica estrategia, sabe cuidar como el otro no le haga trampa, etc.			
133-144	IV.43.13	NM. ¿Armas rompecabezas?	El niño lo arma con facilidad.			

157-169	IV.45.18	M. ¿Sabes lo que es una agenda? ¿Tienes una? ¿La usas?	Logra organizar cronológicamente las actividades y programar un calendario tentativo de cuándo ejecutarlas. Incorpora las responsabilidades no escolares.			
170-182	IV.45.19	M. ¿Cómo haces para ordenar lo que vas a decir cuando estás discutiendo con otra persona?	Reconoce al menos dos estrategias que utiliza preferentemente para organizar sus ideas.			
<b>AFFECT</b>						
61-72	V.46.22	NM. ¿Con quién juegas tú?	El niño juega indistintamente con los dos sexos.			
73-84	V.46.23	NM. ¿Quiénes son tus mejores amigos?	Nombra a 1 ó 2 niños que son de su sexo.			
85-96	V.46.24	NM. ¿Quiénes son tus mejores amigos?	Nombra a un grupo de niños de su sexo.			
97-108	V.46.25	M. ¿Qué hacen tus amigos? ¿Te gusta hacer lo que hacen tus amigos? ¿En qué eres igual a tus amigos?	Hay coincidencia entre su grupo y él.			
109-120	V.46.26	M. ¿Cuántos amigos tenías antes? ¿Cuántos tienes ahora?	Aumenta el número de amigos de un año al otro.			
121-132	V.46.27	M. ¿Con quién te gusta andar más, con las niñas o con los niños?	Define amigos de ambos sexos pero hay una relación más estrecha con los de su sexo.			
133-144	V.46.28	M. ¿En qué cosas tú eres diferente de tus amigos?	El niño comienza a diferenciarse de su grupo y piensa individualmente.			
145-156	V.46.29	M. ¿A quién le cuentas las cosas cuando estás feliz, triste o cuando tienes rabia?	Es capaz de identificar al amigo que le brinda mayor apoyo afectivo.			
157-169	V.46.30	M. Cuando quieres decirle a alguien que estás feliz, triste o que tienes rabia, ¿se lo dices a tu familia?	Es capaz de identificar a la persona de su grupo familiar que le brinda mayor apoyo afectivo.			
170-182	V.46.31	M. ¿Las personas grandes que están contigo te ayudan? ¿Te cuidan?	Reconoce que se ocupan de él y valoriza su apoyo afectivo.			
73-84	V.47.23	M. ¿Tienes que ayudar a hacer algo en tu casa? Por ejemplo, lavar los platos, botar la basura, etc.	Asume alguna responsabilidad y la cumple sin que se lo recuerden.			
85-96	V.47.24	NM. ¿Haces las tareas sin que te manden?	Asume sus responsabilidades de la escuela de forma autónoma.			
97-108	V.47.25	M. ¿Para decidir que vas hacer, escuchas lo que te dicen tus amigos?	Expresa que la opinión de sus amigos es importante para él.			
109-120	V.47.26	M. Cuando peleas con un niño (el otro sexo), ¿decides lo que vas hacer hablando con tu mejor amigo?	Define el plan de acción con un compañero de su sexo.			

121-132	V.47.27	M. ¿Haces lo que tú crees que tienes que hacer con las muchachas (sexo contrario), aunque tus amigos dicen que hagas otra cosa?	Toma sus propias decisiones y las justifica.			
133-144	V.47.28	M. ¿Te gusta salir con amigos/as (sexo contrario)?	Manifiesta interés por reunirse y compartir con jóvenes del sexo contrario.			
145-156	V.47.29	M. ¿Tienes algún amigo/a (sexo contrario) al que le digas tus secretos?	Ya define un compañero(a) con intereses comunes y con quien comparte sus intimidades.			
157-169	V.47.30	NM. ¿Te has empatado alguna vez? ¿Cómo hiciste para pedir el empate?	Ya ha expresado sus sentimientos a la pareja preferida, lo acepta y no lo oculta.			
170-182	V.47.31	NM. ¿Cuánto tiempo has estado empatado?	La relación es inestable y aunque se mantenga no le da mucha seriedad.			
85-96	V.48.24	NM. Dime 3 cosas buenas y 3 cosas malas que tienes tú.	Es capaz de definir 3 cualidades y 3 defectos suyos.			
97-108	V.48.25	NM. ¿Cómo crees que eres tú?	Se describe espontáneamente y predominan sus cualidades.			
109-120	V.48.26	M. Cuando haces algo que te gusta hacer, ¿lo haces bien?	El niño reconoce que si le interesa algo es capaz de hacerlo muy bien.			
121-132	V.48.27	M. Cuando sales o ves TV, ¿te gusta más estar solo o con amigos?	El niño expresa su interés en estar acompañado.			
133-144	V.48.28	M. ¿Te molesta cuando andas desarreglado?	Su respuesta refleja que le desagrada estar desarreglado.			
145-156	V.48.29	M. ¿Te gusta como eres tú? ¿Qué te gustaría cambiar de tí?	Hace un balance de sus cualidades, aunque reconoce que puede cambiar algunas cosas y les da direccionalidad.			
157-169	V.48.30	M. ¿Cómo te vas a sentir cuando te cases (dar ejemplos si es necesario)? ¿Cuando tu papá o mamá se mueran? O ¿Si te traiciona tu mejor amigo?	Es capaz de expresar la emoción que sentiría en las tres situaciones hipotéticas. Lo logra aunque la emoción sea contraria a la convencional.			
170-182	V.48.31	M. ¿Cómo te sientes cuando haces algo que querías hacer? ¿Y cuando no lo logras?	Expresa satisfacción ante sus logros y frustración ante los fracasos.			
61-72	V.49.22	M. ¿A qué cosas le tienes miedo? ¿Qué cosas hacen que estés feliz? Dime tres deseos.	El niño es capaz de identificar y expresar sus deseos, temores y alegrías.			
85-96	V.49.24	NM. ¿Qué haces tu cuando te pasa algo con tus amigos que no te gusta?	El niño expresa su malestar.			

109-120	VI.51.26	NM. ¿Te gusta ayudar en la cocina cuando están preparando algo rico?	El niño reconoce recetas sencillas, es capaz de decir como se hacen y disfruta prepararlas.			
121-132	VI.51.27	M. ¿Te has hecho una comida rápida tú solo?	El niño es capaz de preparar solo su merienda y recoge todo al terminar.			
133-144	VI.51.28	M. ¿Te has hecho una comida tú solo?	El niño es capaz de hacerlo y recoger todo al terminar.			
85-96	VI.54.17	NM. ¿Quién te echa el champú?	Él solo se baña y se echa el champú.			
97-108	VI.54.18	M. ¿Te quejas cuando te mandan a bañar?	Es necesario recordarle el baño y pelea para no hacerlo. No le importa estar sucio.			
109-120	VI.54.19	NM. ¿A qué hora te bañas todos los días?	Define su propio horario para el aseo personal, el cual suele discrepar de lo establecido por sus padres.			
121-132	VI.54.20	M. ¿Te gusta ponerte ropa que está de moda?	Empieza a preocuparse por su apariencia personal. Le gusta estar a la moda.			
133-144	VI.54.21	M. ¿Usas colonia? (si no tiene, preguntar si le gustaría utilizar) ¿Cuántas veces al día te peinas?	Disfruta estar bien arreglado para agradar a sus amigos del otro sexo.			
109-120	VI.55.22	M. ¿Estás en un grupo de deporte (ejemplo: fútbol, béisbol, etc.)?	Participa en actividades deportivas socializadas en la escuela o en la comunidad.			
121-132	VI.55.23	NM. ¿Te gustan los juegos de mesa?	Juega monopolio u otro juego de mesa que exija tiempo y razonamiento.			
133-144	VI.55.24	M. ¿Cómo haces con tus amigos para escoger el juego que van a jugar todos?	Lo discuten y llegan a la decisión de mutuo acuerdo.			
145-156	VI.55.25	M. ¿Qué juego es el que más te gusta? ¿Por qué?	Selecciona uno o algunos juegos que exigen poner a prueba la efectividad de sus estrategias mentales y el competir para ganar. Su justificación apoya la preferencia por estos atributos.			
157-169	VI.55.26	M. Cuando sales con tus amigos, ¿Con quiénes te gusta más salir?	Escoge un máximo de 4 compañeros de su sexo.			

170-182	VI.55.27	M. Cuando sales con niñas/os (sexo contrario), ¿qué es lo que más les gusta hacer?	Identifica alguna de las tres actividades y manifiesta que prefiere salir con ambos sexos.			
73-84	VI.56.16	M. ¿Has estado en un acto de música? ¿Te gustaría?	El niño ha participado desempeñando un papel específico.			
85-96	VI.56.17	NM. ¿Entrás bien al acto musical?	El niño respeta su papel, las entradas y las salidas.			
97-108	VI.56.18	M. ¿Has estado en actos grupales? ¿Te gustaría?	El niño ha participado respetando su papel.			
109-120	VI.56.19	M. ¿Te gusta aprender a bailar? ¿Es fácil?	El niño manifiesta su interés por bailar pero le cuesta aprender.			
121-132	VI.56.20	M. ¿Te gustan los bailes de los adultos?	Al niño le gusta ver bailar a los adultos para aprender cómo lo hacen.			
133-144	VI.56.21	NM. ¿Sabes bailar?	Baila los ritmos más populares de su medio.			
97-108	VI.57.19	M. ¿Estás dentro de un grupo? ¿Sabes lo que es un campamento? ¿Has estado en alguno?	El niño participa sin dificultad en actividades grupales.			
109-120	VI.57.20	M. ¿Qué haces si quieres hacer un trabajo en grupo con tus amigos?	El niño define su participación y la de otros para alcanzar la meta.			
121-132	VI.57.21	M. ¿Te gusta hablar con personas mayores?	El niño inicia y mantiene comunicación con adultos, aunque no sean familiares.			
133-144	VI.57.22	M. ¿Te gusta ir al cine con hembras y varones de tu salón? ¿Te gustaría salir a pasear con tus amigos del salón?	Inicia su interacción con los dos sexos y planifica salidas conjuntas.			
73-84	VI.58.10	NM. ¿Con cuáles de tus amigos te gusta más estar? ¿Por qué?	El niño selecciona a otros niños de su sexo y los describe por atributos físicos.			
85-96	VI.58.11	M. ¿Cómo son tus amigos que más te gustan?	Añade a la descripción física dos atributos relacionados con la manera de ser.			
97-108	VI.58.12	M. ¿Cómo te gusta que sean tus amigos?	Fundamenta la selección en atributos de la personalidad. Ej: bueno, me ayuda, etc.			
109-120	VI.58.13	M. ¿Ahora tienes más amigos que antes?	El niño expresa tener definido un grupo que cada vez es más grande e identifica algún atributo que le facilita formar parte de ese grupo.			

121-132	VI.58.14	M. ¿Tienes amigos que son más grandes que tú?	El niño reconoce que la amistad no tiene edad y señala que también es amigo de personas mayores.			
133-144	VI.58.15	M. ¿Te gusta estar con tus compañeros y compañeras el fin de semana?	El niño contesta afirmativamente y evidencia su interés por el sexo opuesto.			
145-156	VI.58.16	M. ¿Puedes decirme dos cosas buenas y dos cosas malas de tu mejor amigo?	Es capaz de identificarlas sin que ello afecte su relación de amistad.			
157-169	VI.58.17	M. ¿Quiénes son tus mejores amigos? ¿Por qué son ellos y no otros?	Identifica un grupo y los atributos por los que son sus mejores amigos.			
170-182	VI.58.18	M. Cuando tienes problemas con tus amigos, ¿cómo se contentan?	Identifica la situación conflictiva y las estrategias de la solución.			
97-108	VI.59.14	NM. ¿Tú le das paso para cruzar la calle a personas mayores o mujeres embarazadas?	El niño lo hace o reconoce que lo haría en el caso de preguntárselo.			
109-120	VI.59.15	NM. ¿Qué haces si ves un papel sucio en la calle?	El niño las cumple como peatón o, si va en un carro, exige que el conductor las respete.			
121-132	VI.59.16	M. Cuando pides algo, ¿dices por favor? Cuando le das algo a alguien, ¿pides que te dé las gracias?	El niño reconoce que exige modales a quienes lo rodean.			
133-144	VI.59.17	M. ¿Te portas igual en tu casa, en la escuela o en la calle?	El niño reporta un comportamiento íntegro, con modales adecuados en los tres ambientes.			
49-60	VI.60.12	M. ¿Dónde juegas casi siempre con tus amigos?	Define un lugar específico donde, preferiblemente, juegan.			
61-72	VI.60.13	NM. ¿Vas a las casas de tus vecinos? ¿Con quién vas?	El niño va solo a casa de sus vecinos.			
73-84	VI.60.14	M. ¿Te sabes el número de teléfono de alguien de tu familia?	El niño sabe dos teléfonos de familiares o vecinos.			
85-96	VI.60.15	M. ¿Vas al abasto para hacerle un mandado a tu mamá? (¿Para comprarle algo que te manda?)	El niño ha ido a hacer compras para la casa.			
109-120	VI.60.17	M. ¿En tu comunidad hacen actividades? ¿Has ayudado cuando hacen alguna? (¿Te gustaría hacerla?)	El niño coopera o le gustaría cooperar con alguna actividad organizada de la comunidad. Ej. Limpieza de la calle, organización de una fiesta, etc.			

121-132	VI.60.18	M. ¿Qué haces si se empieza a incendiar la cocina de tu casa y tú eres el único que está ahí?	Toma alguna decisión para apagar el fuego y pedir ayuda.			
133-144	VI.60.19	M. ¿Has preparado tu comida?	El niño ha sido capaz de preparar una comida sencilla. Ej: freír un huevo, carne, plátanos.			
145-156	VI.60.20	M. ¿Cómo te parecen las personas que hacen voluntariado en tu escuela?	Su respuesta refleja que valoriza el hecho de ayudar a otros.			
157-169	VI.60.21	M. ¿Ayudarías sin que te lo pidieran, en alguna cosa para ayudar a tu comunidad?	Su respuesta indica que en situación real o hipotética estaría dispuesto a contribuir espontáneamente con alguna actividad que beneficie su vecindario.			
170-182	VI.60.22	M. Dime un problema de tu vecindario. ¿Cómo se puede arreglar?	Su discurso refleja que analiza los pros y contras de la situación y aporta alguna solución.			
<b>MORAL</b>						
97-170	VII.61.20	NM. ¿Qué haces si dos amigos se pelean por un juguete?	El niño toma cualquier decisión que le permite ayudar a resolver el problema entre sus amigos.			
109-120	VII.61.21	NM. ¿Qué opinas tú de lo que pasa en el país?	El niño da alguna respuesta que refleja su comprensión de la situación actual.			
121-132	VII.61.22	M. ¿Estás en algún grupo de tu comunidad?	El niño forma parte de alguna o informalmente realiza actividades de ayuda a otros.			
133-144	VII.61.23	M. ¿Escuchas a gente diciendo lo que piensa en la radio o en la televisión? ¿Lees el periódico?	El niño manifiesta su incipiente preocupación por mantenerse informado sobre la realidad del país.			
145-156	VII.61.24	M. ¿Hay algún problema en tu familia? ¿Qué dices de ese problema?	Identifica el problema y toma alguna posición constructiva frente a él.			
157-169	VII.61.25	M. ¿Hay algún problema por tu casa? ¿Qué dices de ese problema?	Identifica el problema y toma alguna posición constructiva frente a él.			
170-182	VII.61.26	M. ¿Hay viejitos en tu familia? ¿Qué piensas de ellos?	Expresa ternura por su debilidad y deseo de contribuir a hacer su vejez más feliz.			
121-132	VII.62.11	M. Dime tres cosas por las que no debes decirle palabras feas a otras personas.	El niño da tres razones.			
73-84	VII.63.8	NM. ¿Cómo arreglan los problemas en tu familia? ¿Cómo los arreglas tú?	El niño utiliza mecanismos constructivos como conversar, ignorar al que agrede.			

97-108	VII.63.10	M. ¿Qué normas de tu escuela te parece que están bien? ¿Qué normas no están bien y qué haces por eso?	El niño acata aún las que no comparte.			
109-120	VII.63.11	NM. ¿Juegan con la pelota en la clase aunque la maestra te diga que no lo hagas? ¿Por qué?	El niño reconoce las reglas del salón, pero no las cumple si tiene la presión del grupo.			
121-132	VII.63.12	M. ¿Las reglas que te ponen en tu casa son las mismas que las de tus amigos? Dime dos.	Ha hecho una síntesis personal de ambos códigos y en la selección de sus amigos pesa que tengan su misma formación.			
133-144	VII.63.13	M. ¿Para ti cuáles son los tres valores más importantes?	El niño es capaz de identificar tres valores y reconocer la influencia de su familia, su escuela y su comunidad.			
145-156	VII.63.14	NM. Plantearle una situación de verdad que lo perjudica a él y preguntarle: ¿Qué harías?	En su respuesta hay un reconocimiento de que decir la verdad lo perjudica y aún así la dice.			
157-169	VII.63.15	M. ¿Qué dices tú de las drogas y la violencia en el mundo?	Toma una posición ante ello y la argumenta.			
170-182	VII.63.16	M. ¿Qué harías para no caer en las drogas y en la violencia?	Expresa al menos dos estrategias para evitar caer en algo que sabe que no es bueno. Ej: negarse, irse del lugar, buscar otra compañía, etc.			
73-84	VII.64.7	NM. Dime 2 deberes y 2 derechos de un niño en su casa	El niño reconoce dos deberes y dos derechos en su casa de cualquier naturaleza. Lo importante es conocer si tiene el concepto de deber y derecho.			
85-96	VII.64.8	NM. Dime 2 deberes y 2 derechos de un niño en su escuela.	El niño reconoce dos deberes y dos derechos en su escuela de cualquier naturaleza. Lo importante es saber si tiene el concepto de deber y de derecho.			
97-108	VII.64.9	NM. Dime 2 deberes y 2 derechos de un niño en su comunidad.	El niño reconoce dos deberes y dos derechos en su comunidad de cualquier naturaleza. Lo importante es saber si tiene el concepto de deber y de derecho.			
109-120	VII.64.10	M. ¿Haces algunas cosas que te dejan ayudar a otros en la comunidad?	El niño identifica actividades que sirven para ayudar a otros y manifiesta su gusto por hacerlo.			

121-132	VII.64.11	M. ¿Has hecho algo para ayudar en tu casa a arreglar algo? ¿En tu comunidad? ¿En tu escuela?	El niño identifica alguna actividad cooperativa en cada uno de estos ambientes.			
133-144	VII.64.12	M. ¿Cómo haces para ayudar en tu casa, escuela y comunidad? ¿Cómo haces para ver quien es el mejor en tu casa, en la escuela y en la comunidad?	El niño identifica alguna situación que le permite cooperar y competir en los tres ambientes.			
145-156	VII.64.13	NM. ¿Cómo haces para resolver una situación en donde la mayoría de tu grupo prefiere hacer algo que a ti no te gusta?	Utiliza al menos dos estrategias de negociación.			
157-169	VII.64.14	NM. ¿Cómo haces para resolver la situación cuando tienes un problema en tu grupo?	Utiliza al menos dos alternativas de solución no violentas que incluyen comprender el punto de vista del otro.			
170-182	VII.64.15	M. ¿Qué haces cuando ganas en una competencia? ¿Y cuando pierdes?	Acepta ambas situaciones y expresa las razones objetivas que condujeron a ganar y a perder.			
<b>LENGUA</b>						
49-73	VIII.66.17	NM. ¿Qué debes hacer con la ropa sucia después de bañarte?	Da una respuesta de acuerdo con la norma que se haya establecido en su casa.			
61-72	VIII.66.18	NM. ¿Qué instrucciones te ha dado tu maestra para recoger el salón después de merendar?	El niño responde con la instrucción que le ha dado o al menos con un proceso que demuestre que él conoce lo que debe hacer para dejar limpio el salón.			
73-84	VIII.66.19	NM. ¿Qué instrucciones te ha dado tu maestra para que hagas bien las tareas en tu casa?	El niño responde con la instrucción que le han dado o al menos con un proceso que demuestre que conoce lo que debe hacer para cumplir con sus tareas.			
85-96	VIII.69.24	NM. ¿Has trabajado en alguna obra de teatro o acto cultural?	El niño actuó adecuadamente.			
49-73	VIII.70.21	NM. Dime tu dirección y teléfono.	Dice su dirección y teléfono, en caso de que tenga, o expresa claramente que no lo tiene o no lo sabe.			
61-72	VIII.70.22	NM. Cuéntame qué hiciste hoy, ayer, y qué piensas hacer mañana.	Usa los tiempos verbales adecuadamente.			
73-84	VIII.70.23	NM. Cuéntame qué hiciste el domingo.	Usa oraciones complejas en su lenguaje espontáneo.			
170-182	VIII.70.31	NM. Entablar una discusión para ver si acepta las sugerencias del entrevistador.	Se cierra en sus argumentos.			

109-120	VIII.72.29	NM. ¿Qué tipo de libros te gusta leer?	Al niño le gustan cuentos de misterio e intrigas.			
121-132	VII.72.24	NM. ¿Qué tipo de libros te gusta leer?	El niño disfruta libros que sugieren ideas y actividades manuales.			
133-144	VII.72.25	NM. ¿Qué tipo de libros te gusta leer?	El niño disfruta la lectura de cuentos y novelas que se relacionan con personajes históricos (las que se relacionan con sus situaciones cotidianas).			
145-156	VII.72.26	NM. ¿Qué haces cuando necesitas buscar alguna información?	Acude directamente a una fuente bibliográfica o a Internet y satisface su curiosidad.			
157-169	VII.72.27	NM. ¿Qué te gusta leer?	Define algún tipo de lectura o autor preferido e identifica su obra.			
170-182	VII.72.28	NM. ¿Cuánto tiempo lees y lo haces en silencio?	Se concentra leyendo en silencio sus libros o revistas preferidas y no le gusta que lo interrumpen (por más de una hora).			



**ENTREVISTA AL REPRESENTANTE**

Nombre del niño: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_

Nombre del Representante: \_\_\_\_\_

ÁREA		AFIRMACIÓN	S	N	OBSERVACIONES
<b>MG</b>					
49-60	II.15.10	M. Juega en todos los aparatos de un parque.			
61-72	II.15.11	M. Puede subir una montaña muy inclinada.			
<b>MF</b>					
133-144	II.25.22	M. Ha intentado desarmar algún aparato.			
<b>SX</b>					
49-60	III.34.3	M. Se toca aquí (señalando nuestros genitales) y le gusta.			
61-72	III.34.3	M. Se toca aquí (señalando nuestros genitales) y le gusta.			
<b>COG</b>					
49-60	IV.39.18	M. Ha actuado alguna vez.			
61-72	IV.39.19	M. Hace algo como sus vecinos (Imita conductas de sus vecinos).			
73-84	IV.39.20	M. Hace algo como su mamá (niña) o su papá (niño).			
85-96	IV.39.21	M. Hace algo como sus hermanos o primos.			
97-108	IV.39.22	M. Hace algo como algún compañero de la escuela.			
<b>SOCIAL</b>					
49-60	VI.51.21	M. Abre solo los potes de jugo o de leche.			
61-72	VI.51.22	M. Le gusta hablar mientras están sentados en la mesa comiendo y dice si no le gusta algo.			

73-84	VI.51.23	M. Usa el tenedor, el cuchillo y la cuchara, y sabe picar la comida.			
85-96	VI.51.24	M. Sabe poner la mesa solo.			
97-108	VI.51.25	M. Ayude a lavar, secar y guardar los platos.			
49-60	VI.52.12	M. Necesita ayuda para limpiarse cuando va al baño.			
61-72	VI.52.13	M. Si se orina le pide a un adulto que lo ayude.			
73-84	VI.52.14	NM. Va solo al baño y se limpia solo.			
85-96	VI.52.15	M. Si se orina, limpia lo que ensució el solo.			
49-60	VI.53.16	M. Pone la ropa sucia en su lugar.			
61-72	VI.53.17	M. Se viste solo pero no se combina.			
73-84	VI.53.18	M. Se viste solo sin que un adulto le diga qué tiene que hacer.			
85-96	VI.53.19	NM. Se viste solo y se combina bien.			
97-108	VI.53.20	M. Agarra la ropa que quiere ponerse.			
109-120	VI.53.21	M. Tiene sus cosas ordenadas.			
121-132	VI.53.22	M. Pone su ropa limpia donde debe.			
133-144	VI.53.23	M. Le gusta vestirse a la moda como sus amigos.			
49-60	VI.54.14	M. Se baña solo, pero un adulto tiene que ayudarlo.			
61-72	VI.54.15	M. Se baña solo, sin que lo ayuden, pero necesita que lo manden a bañarse.			
73-84	VI.54.16	M. Se lava las manos sin que lo manden después de ir al baño y antes de comer.			

Enche MOIDI

### ANEXO 4: MUESTRA DE FICHA INDIVIDUAL DEL MOIDI

The background image shows a form with a grid structure. The grid has approximately 20 columns and 10 rows. There are some handwritten markings and lines across the grid, but the text is illegible due to fading. The form appears to be a data collection sheet for individual records.



ESCALA DE FACTORES SOCIO  
DEMOGRÁFICOS/ESTRUCTURALES

INFORMACIÓN

INFORMACIÓN

**ANEXO 5: ESCALA DE FACTORES  
SOCIODEMOGRÁFICOS/ESTRUCTURALES**

Escala de Desarrollo Infantil (Escolisida)

ESCALA INICIAL

**ESCALA DE FACTORES SOCIODEMOGRÁFICOS/ESTRUCTURALES  
DEL NIÑO Y DEL HOGAR**

Niño: \_\_\_\_\_ Representante: \_\_\_\_\_

**DATOS DEL NIÑO**

Edad: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_

**DATOS DEL HOGAR**

Nivel de instrucción de la madre:

	a. Completa	b. Incompleta
1. Básica		
2. Media Diversificada		
3. T.S.U.		
4. Universitario		
5. Postgrado		

Ocupación de la madre: \_\_\_\_\_ N° Horas: \_\_\_\_\_

Usted considera que el niño llegará en sus estudios hasta el nivel de:

Educación Básica	
Educación Media Diversificada	
Educación Superior	

Número de personas que viven con el niño: \_\_\_\_\_

¿Con cuáles de los siguientes recursos cuenta en el hogar?

Diccionario	
Enciclopedia	
Atlas	
Libros de texto	
Libros complementarios	
Libros Recreativos	
Radio	
Televisor	
Computador	
V.H.S.	
Grabador	
Todas las anteriores	
Ninguna	

UNIVERSIDAD CATÓLICA  
DE VALPARAÍSO

DIRECCIÓN DE PROYECTOS  
SOCIALES

Proyecto: La Prácti...

Se realiza una...

en el mes de...

## ANEXO 6: CARTA PARA LAS INSTITUCIONES

...

...a más de los puntos...

...mento de la investigación...

...

Natacha Salgado

CI: 16.970.304



UNIVERSIDAD CATÓLICA  
ANDRÉS BELLO

DIRECCIÓN DE PROYECCIÓN  
A LA COMUNIDAD

Vicaría Nazareno La Pradera

Centro de Salud

Hna. Coromoto

Por medio de la presente se solicita su colaboración para realizar una investigación sobre el desarrollo de niños no escolarizados de La Vega, en los niños de 7 a 12 años de Escuela Los Ángeles y Vicaría Nazareno La Pradera. Será realizada por dos alumnas de 5to. año de la Carrera de Psicología de la UCAB, con la finalidad de obtener su título de grado.

Los procedimientos de dicha investigación constan de:

- Entrevista a las madres de los niños.
- Aplicación de una escala de desarrollo a cada niño (sesiones individuales y grupales).

Para poder llevar a cabo la investigación, se establecerán horarios para que los niños asistan al centro elegido, para que se les pueda aplicar la escala.

La fecha estipulada para el comienzo de la investigación es el 4 de abril de 2005, y el tiempo aproximado de duración es de 1 mes.

Agradeciendo de antemano su colaboración,  
Queda de Usted, atentamente

---

Natascha Salvador  
CI: 16.970.304

---

M<sup>a</sup> Gabriela Loscher  
CI: 14.891.132

UNIVERSIDAD CATÓLICA  
ANDRÉS BELLO

DIRECCIÓN DE PROYECTOS  
A LA COMUNIDAD

C O M

Medio de la pres.

El Centro

su día

## ANEXO 7: CARTA PARA LOS PADRES

hacer de 8 a 11

15 minutos de su



UNIVERSIDAD CATÓLICA  
ANDRÉS BELLO

DIRECCIÓN DE PROYECCIÓN  
A LA COMUNIDAD



## COMUNICADO

Sra. \_\_\_\_\_

Por medio de la presente nos servimos invitarle a la reunión para padres que se celebrará en el Centro \_\_\_\_\_", en la que es imprescindible su presencia, dado que su hijo \_\_\_\_\_ participa en programa de apoyo psicológico con el que pretendemos aumentar las posibilidades de crecimiento sano y de éxito escolar.

Sin su presencia es imposible obtener los datos que sólo usted nos podrá proporcionar y sin los cuales NO podremos ofrecerle recomendaciones, ni iniciar un programa de apoyo escolar eficiente para su niño.

A la madre, padre y/o representante que actualmente trabaje le proporcionaremos una constancia de asistencia que sirva de justificativo por las horas que tuvieren que faltar, sellada y firmada por nuestras instituciones.

Queremos ofrecerle más y mejores oportunidades a \_\_\_\_\_.  
Permítanos descubrir sus talentos. Gracias por su interés y asistencia.

**Lugar:** Centro Comunitario "La Pradera"

**Fecha:** jueves 19 de mayo de 2005

**Hora:** La madre, padre o representante que pueda asistir, lo podrá hacer de 8 a 11 de la mañana, o de 1:30 a 5 de la tarde. Solo se necesitan 15 minutos de su tiempo, ya que luego podrá marcharse.

---



Sírvase firmar y enviar este talón indicando que la comunicación ha sido recibida.

Yo, \_\_\_\_\_ doy constancia de haber recibido la información referida a la reunión de padres, que tendrán lugar el día martes 10 de mayo a las 4:00 p.m. en el Centro Comunitario "La Pradera".

\_\_\_\_\_  
C.I.:

\_\_\_\_\_  
Fecha









## Escala Moidi Ficha de Desarrollo Infantil (Escolares)

Nombre: Luis Labrador  
 Fecha de nacimiento: 10 (Carmen)  
 Inicial: Viriana  
 Sexo: H

EDAD EN AÑOS	EDAD EN MESES	I. A. MOTOR GRUESO	II. B. MOTOR FINA	III. SEXUAL	IV. COGNITIVA	V. AFECTI	VI. SOCIAL	VII. MORAL	VIII. LENGUAJE
15	168-180	31	31	16	23	31	27	22	31
14	157-168	30	30	15	22	30	26	21	30
13	146-156	29	29	14	21	29	25	20	29
12	135-144	28	28	13	20	28	24	19	28
11	124-132	27	27	12	19	27	23	18	27
10	109-120	26	26	11	18	26	22	17	26
9	97-108	25	25	10	17	25	21	16	25
8	85-96	24	24	9	16	24	20	15	24
7	73-84	23	23	8	15	23	19	14	23
6	61-72	22	22	7	14	22	18	13	22
5	49-60	21	21	6	13	21	17	12	21
4	37-48	20	20	5	12	20	16	11	20

Datos Cuantitativos									
Por Secuencia									
Area Fisica	Area Motora Gruesa	Area Motora Fina	Area Sexual	Area Cognitiva	Area Afectiva	Area Social	Area Moral	Area Lengua	Area Lengua
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7	0	0	0	0	0	0	0	0	0
8	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9	0	0	0	0	0	0	0	0	0
10	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11	0	0	0	0	0	0	0	0	0
12	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13	0	0	0	0	0	0	0	0	0
14	0	0	0	0	0	0	0	0	0
15	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Por Area									
Area Fisica	Area Motora Gruesa	Area Motora Fina	Area Sexual	Area Cognitiva	Area Afectiva	Area Social	Area Moral	Area Lengua	Area Lengua
127	161	94	45	106	106	201	56	102	102
127	158	94	45	106	105	196	56	102	102
0	3	-3	-6	-24	1	5	0	10	10

Total	1056
PA	1020
PE	1020
NDA	-84

Moidi: Inicial: Carmen, Autor: Carmen Labrador de Victor, Caracas - Venezuela 2003



**ANEXO 9: ÍNDICE KAPPA**

### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Measure of Agreement	Kappa	,346	,207	2,706	,007
N of Valid Cases		61			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Clasificación

Desarrollo integral

Indicadores

Indicador	Valor
1	40
2	40
3	40
4	40
5	40
6	40
7	40
8	40
9	40
10	40

### ANEXO 10: TABLAS DE CORRELACIONES

40  
40  
40

Coefficiente correlación Spearman entre Edad y Desarrollo integral y por áreas.

	<b>Coefficiente</b>	<b>Significancia</b>	<b>N</b>
Física	.858	.000	40
Motora Gruesa	.702	.000	40
Motora Fina	.655	.000	40
Sexual	.821	.000	40
Cognitiva	.771	.000	40
Afectiva	.777	.000	40
Social	.865	.000	40
Moral	.808	.000	40
Lenguaje	.624	.000	40
Integral	.888	.000	40

Coefficientes Spearman entre Sexo y el Desarrollo integral y por áreas.

	<b>Coefficiente</b>	<b>Significancia</b>	<b>N</b>
Física	.002	.989	40
Motora Gruesa	-.133	.415	40
Motora Fina	-.115	.479	40
Sexual	.076	.641	40
Cognitiva	-.050	.760	40
Afectiva	.017	.915	40
Social	.035	.832	40
Moral	.081	.621	40
Lenguaje	-.157	.332	40
Integral	-.026	.873	40

Correlaciones entre Nivel de Instrucción de la madre y el Desarrollo integral y por áreas.

	<b>Coeficiente</b>	<b>Significancia</b>	<b>N</b>
Física	-.164	.313	40
Motora Gruesa	.007	.965	40
Motora Fina	-.133	.414	40
Sexual	-.149	.358	40
Cognitiva	-.173	.286	40
Afectiva	-.126	.439	40
Social	-.114	.485	40
Moral	-.295	.065	40
Lenguaje	-.103	.529	40
Integral	-.132	.416	40

Correlaciones entre Ocupación de la madre y el Desarrollo Integral y por áreas.

	<b>Coeficiente</b>	<b>Significancia</b>	<b>N</b>
Física	-.011	.948	40
Motora Gruesa	.066	.686	40
Motora Fina	-.069	.670	40
Sexual	.046	.777	40
Cognitiva	-.035	.828	40
Afectiva	-.011	.944	40
Social	.027	.870	40
Moral	.114	.483	40
Lenguaje	-.140	.391	40
Integral	.076	.640	40

Correlaciones entre Expectativas que tiene la madre acerca del nivel de instrucción que alcanzara el hijo y el Desarrollo Integral y por áreas.

	<b>Coficiente</b>	<b>Significancia</b>	<b>N</b>
Física	-.020	.904	40
Motora Gruesa	-.746	.367	40
Motora Fina	-.167	.304	40
Sexual	.078	.631	40
Cognitiva	-.024	.884	40
Afectiva	-.074	.651	40
Social	-.089	.584	40
Moral	-.071	.663	40
Lenguaje	-.065	.688	40
Integral	-.067	.681	40

Correlaciones entre Numero de personas que viven en el hogar y el Desarrollo Integral y por áreas.

	<b>Coficiente</b>	<b>Significancia</b>	<b>N</b>
Física	.132	.418	40
Motora Gruesa	.044	.788	40
Motora Fina	.123	.448	40
Sexual	.026	.872	40
Cognitiva	.018	.911	40
Afectiva	-.091	.577	40
Social	.039	.813	40
Moral	.041	.800	40
Lenguaje	-.004	.981	40
Integral	.016	.921	40

Correlaciones entre Recursos en el Hogar que facilitan el aprendizaje y el Desarrollo  
Integral y por áreas.

	<b>Coefficiente</b>	<b>Significancia</b>	<b>N</b>
Física	.224	.165	40
Motora Gruesa	.050	.758	40
Motora Fina	-.020	.902	40
Sexual	.205	.205	40
Cognitiva	.077	.637	40
Afectiva	.023	.890	40
Social	.102	.532	40
Moral	-.035	.833	40
Lenguaje	-.105	.517	40
Integral	.088	.589	40

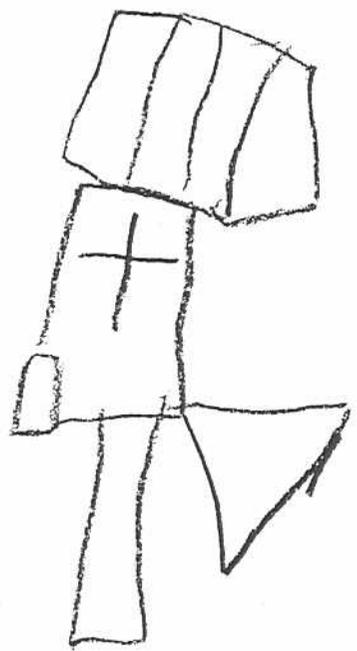
**ANEXO 11: DISTRIBUCIÓN DE LAS ACTIVIDADES INDIVIDUALES Y GRUPALES DEL MOIDI**

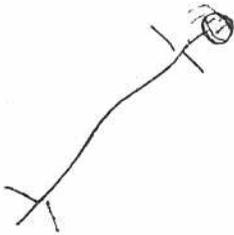
Categoría	G10	
	1.2	1.3
6	1.2	1.3
7	1.2	1.3
8	1.2	1.3

11.13.14.15	11.13.14.15.16	11.13.14.15.16.17
11.13.14.15.16	11.13.14.15.16.17	11.13.14.15.16.17.18
11.13.14.15.16.17	11.13.14.15.16.17.18	11.13.14.15.16.17.18.19

AL		EN		EM		ON		AT	
G10	G4	G10	G4	G10	G4	G10	G4	G10	G4
5	1,2	3,4,5,6,19,26,27,2	8,29,44,56	23,24,25,30,31,3	43,45,48,49,62,6	3,40,41,42	7,68,69,72	23,24,25,30,31,3	43,45,48,49,62,6
6	1,2	3,4,5,6,19,26,27,2	8,29,44,56	23,24,25,30,31,3	45,48,49,62,67,6	8,71,72	47,55,57,58,59,6	23,24,25,30,31,3	45,48,49,62,67,6
7	1,2	3,4,5,6,19,26,27,2	8,29,44,45,49	23,24,25,30,31,3	48,49,62,67,68,6	9,71,72	55,57,59,61	23,24,25,30,31,3	48,49,62,67,68,6
8	1,2	3,4,5,6,19,26,27,2	8,29,44,45	6,23,24,25,30,31,	31,33,40,41,43,6	2,63,70,71,72	55,57,59,61	6,23,24,25,30,31,	31,33,40,41,43,6
9	1,2	3,4,5,19,27,29,	44,45	6,24,25,30,31,	33,40,41,43,62,7	1,72	55,7	3,4,5,19,27,29,	44,45
10	1,2	3,4,5,19,27,29,45	33,40,41,43,62,7	6,24,25,30,31,	0,71,72		53	3,4,5,19,27,29,45	33,40,41,43,62,7
11	1,2	3,4,5,19,29,45	6,24,31,33,40,70,	25,28,30,32,34,3	9,42,43,46,47,48,	71,72	53	3,4,5,19,29,45	6,24,31,33,40,70,
12	1,2	3,4,5,19,29,45	24,70,71,72	16,30,31,33,34,4	2,43,46,47,48,51,		32,39	3,4,5,19,29,45	24,70,71,72
13			42,45,70	16,24,30,32,33,3	9,46,47,48,55,58,				42,45,70
14				16,24,30,32,33,3	9,45,46,47,48,55,				
15				16,24,30,32,33,4	5,46,47,48,55,58,		39		

**ANEXO 12: MUESTRA DE ACTIVIDADES DEL MOIDI  
REALIZADAS POR  
LOS NIÑOS DE LA MUESTRA**

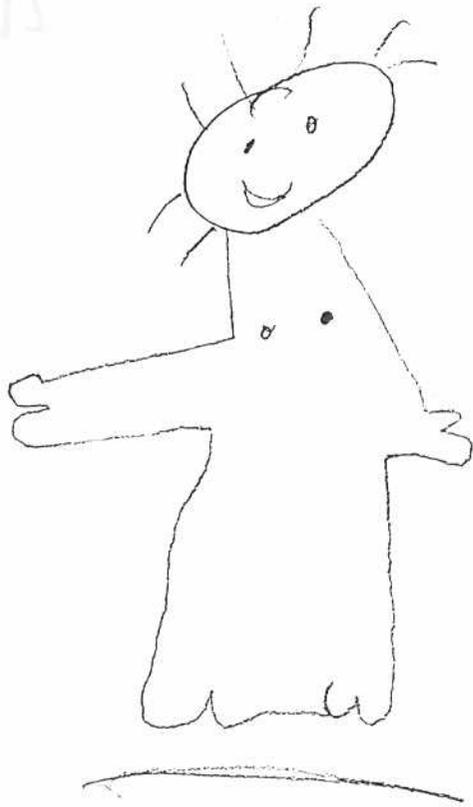




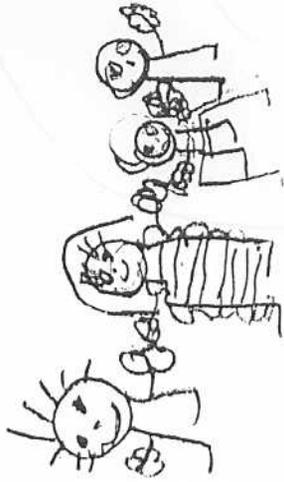
Handwritten scribbles or faint markings at the top right of the page.

A faint, handwritten letter 'A' in the center of the page.

Jorge Ali

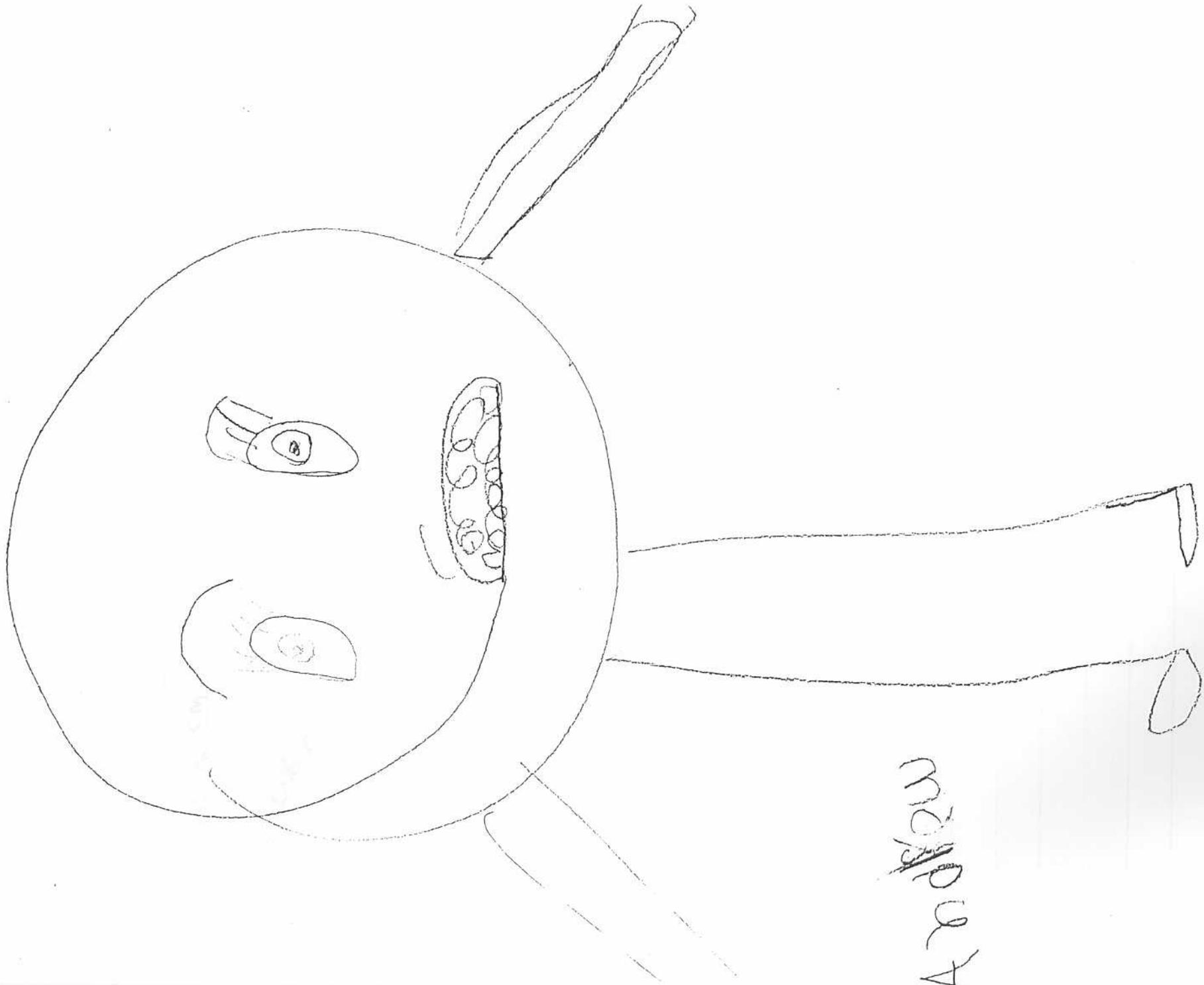


Douglas



1820





Андрей



Tahia

PE

lll

lll

aaa

llllll

llllll

llllllll

llllllll

llllllll

llllllll

llllllll

llllllll

llllllll

lll